

Belirleyiciliği yüksek sınavlar ve bunun okul program ve hedeflerine erişimde öğretmen motivasyonuna yansımaları

Student assessment with high-stakes tests and its reflection on teachers' motivation to implement centralized educational objectives and the curriculum

Bihter KAYA¹ Şöheyda GÖKTÜRK²

Özet

Bu çalışmanın amacı ülke genelinde uygulanan TEOG, YGS, LYS gibi belirleyiciliği yüksek olan (high stake tests) sınavlarda kullanılan ölçme metodunun ders programlarının uygulanması ve eğitimsel hedeflere erişime yansımalarının incelenmesidir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Veriler ortaokul ve lise kademelerinde farklı branşlarda öğretmenlik yapan 24 katılımcı ile yapılan yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada katılımcılara araştırmanın amacına paralel olarak klasik yöntemler olan (çoktan seçmeli, boşluk doldurma veya doğru yanlış gibi) ve açık uçlu ölçme metodları ile hazırlanan belirleyiciliği yüksek sınavların; okul ders programlarının uygulanması ve eğitimsel hedeflere erişimde nasıl bir etki yarattığı sorulmuştur. Bulgular; belirleyiciliği yüksek olan sınavlarda kullanılan ölçme metodlarının öğretmenlerin ders programlarını uygularken hangi derinlikte uygulayacaklarında etkili olduğunu; dolayısı ile belirleyiciliği yüksek olan sınavlarda kullanılan ölçme biçiminin, ders programlarının merkezi olarak belirlendiği şekil veya derinlikte uygulanması motivasyonunun önüne geçtiğini göstermektedir. Ayrıca, bu sınavların eğitimsel hedeflerin belirlenmesinde etkili olduğu, öğretmenlerin açık uçlu sınavlara çoktan seçmeli testlerden daha olumlu yaklaşıklarını göstermiştir. Buna rağmen öğretmenler; öğrenciler için belirleyiciliği yüksek olan sınavlarda geçerli olan ölçme ve değerlendirme anlayışını sınıflarda yoğunlukla uygulayıp okul programlarının içeriğini de öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olacak derinlik ve genişlikte uyarlamak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Belirleyiciliği yüksek sınavlar
Ölçme aracı
Ders programları,
Eğitimsel hedefler

Abstract

The aim of this study is to evaluate the measurement method used in high stake tests, such as TEOG, YGS, LYS, applied throughout the country, to the application of the curriculum and their reflections on access to educational objectives. This study was designed in qualitative research design. The data were collected by semi-structured in-depth interview technique with 24 participants teaching in different branches at secondary and high school levels and analysed with content analysis. In parallel with the purpose of the research, the participants were asked to use the high-precision examinations prepared by classical (multiple-choice, gap-filling, or incorrect) and open-ended measurement methods; it was asked how the school curricula had an impact on the implementation and access to educational objectives. Results; demonstrates how the measurement methods used in the exams with a high degree of influence affect the teachers' ability to process their curriculum. Therefore, it shows that the measurement style used in the exams with high determinants prevents the motivation to be given in the shape or depth where the curriculum is determined centrally. In addition, these exams were found to be effective in determining the educational goals, and teachers showed that they were more positive than open-ended exams. Despite this, they stated that they have applied the measurement and evaluation concept which is valid for the students with high level of determination in the classes and they have to adapt the content of the school programs in the depth and width to be successful in these exams.

Key Words

High stake tests,
Measuring methods,
Course programs,
Educational objectives,

Atf için: Kaya, B., & Göktürk, Ş. (2019). Belirleyiciliği yüksek sınavlar ve bunun okul program ve hedeflerine erişimde öğretmen motivasyonuna yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 6(1), 1-19. DOI: 10.21666/muefd.518919

Received: 28.01.2019

Accepted: 25.03.2019

Published: 01.05.2019

¹ Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. e-posta: bihterr@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3461-2454

² Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. e-posta: doyruran@kou.edu.tr. ORCID: 0000-0002-4906-2654

Eğitimin günümüz dünyasındaki en temel görevlerinden birisi, çağın gerektirdiği bilgiyi edinebilen, kullanabilen, yeni durumlara uyarlayabilen, değerlendirebilen bireyler yetiştirebilmektir. Bu nedenle eğitim politikalarının, politikaların belirlediği eğitimsel hedeflerin ve öğrenme faaliyetlerinin buna uygun şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Eğitim politikalarının önemli bir geribildirimi olan ölçme değerlendirme de bilginin kullanım düzeyini görmek için en önemli ölçüttür. Türkiye’de ölçme-değerlendirme eğitim etkinliklerinin etkililiğinin belirlenmesi, eğitim sistemi içinde öğrencilerin bir üst kademeye geçmesi, öğrenci başarısının ölçülmesi, eğitim süreçlerinin etkililiği ile ilgili önemli çıktılar sağlar. Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ve kalitesinin izlenmesi ve eğitimsel geribildirimler için eğitim-öğretimde en önemli unsurdur. Eğitim sisteminin başarısının ve Ülkedeki eğitim unsurlarındaki başarının belirlenmesi için önemli görülen bu sınavlar, pek çok ülkede ulusal ve uluslararası eğitim düzeyini gösteren bir belirleyicidir. Türkiye’de sınavlar, okul düzeyinde başarı ölçümü, sınıf geçme, sınıf başarı düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılırken, ulusal düzeyde öğrencileri başarı sıralamasına göre yerleştirmek için yapılan belirleyici sınavlardır. Liseye geçişte, üniversiteye yerleşmede ve kamu için mesleki istihdam için yapılan bu sınavlar ülke düzeyinde yapıldığından ve öğrenciler için hayati bir önem taşıdığından yüksek risk içeren bir diğer deyişle belirleyici sınavlardır (Kumandaş ve Kutlu, 2010). Yapılan herhangi bir sınavın sonuçları öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, toplumları, okulları ve bölgeler için politika oluşturmayı ve okul çevresindekilerin yaşamını etkileyen önemli kararlar vermede kullanılıyorsa yüksek risk içermektedir (Madaus, 1998). Belirleyici olarak görülen bu sınavlar okul ve paydaşları için şu riskleri taşımaktadırlar.

- Okul içinde odak başarı olduğu içi öğretmen, öğrenci ve okul idaresi baskı altındadır. Öğrenci sadece başarı kaygısı taşımaktadır.
- Öğretmenler ders içeriklerine testte yer alan soruları koyma noktasında veliler ve okul idaresi tarafından yönetilmektedir.
- Öğretmenler, eğitimsel hedeflerde bilişsel süreçlerin alt basamakları olan bilme ve anlamaya yönelirken daha üst düzey olan süreçler ve psikomotor becerilere yönelmemektedir.
- Öğretmenler (özellikle dershaneler), öğrencilerin öğretim programlarında yer alan temel becerileri kazanmalarını göz ardı ederek, soru çözme alışkanlığı kazandıran bir öğretim anlayışına yönelmektedirler (Looney, 1998; Akt: Kumandaş ve Kutlu, 2014).

Bu sınavların en önemli baskı unsurlarından birisi; öğretmenlerin bu sınavlara uygun olarak belirleyecekleri içerik belirleme, hedef kazanımın bilişsel düzeyini bilme ve anlama düzeyinde bırakma ve öğretim anlayışında test çözme alışkanlığı kazandırmayı benimseyen bir yönteme itilmesi olarak belirtilmiştir (Kumandaş ve Kutlu, 2014).

Oysa ölçme ve değerlendirmenin en temel hedefi eğitimde kaliteyi arttırmaktır (Balci ve Tekkaya, 2000). Ölçme ve değerlendirmenin sonuçlarının öğretim sisteminin etkililiği ile beraber, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri hakkında bilgi verdiğini söylemek mümkündür (Yaşar, 2014). Eğitimde bilişsel, duyuşsal ve davranışlar hedeflerin kademeleri olarak görülen Bloom un taksonomisinde ifade edilen altı düzeydir (Bloom, 1968). Bunlar; bilme, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Düzeyler şu şekilde açıklanabilir:

1. Bilgi: Daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlanmasıdır. Geri çağırma şeklinde veya zihinde var olan uygun bilgi akla getirilir. Bilgi düzeyi, eğitimsel hedefler için en düşük düzeyli öğrenmedir. “Bilgi” düzeyinde olan bir birey; amaçlarına uygun olarak, tanımlamak, belirlemek, etiketlemek, listelemek, eşleştirmek, adlandırmak, özetlemek, seçmek, çoğaltmak ve örneklendirme davranışlarını gösterebilir.

2. Anlama: Edinilen bilginin anlamını kavrama yeteneğidir. Anlama eldeki bilgiyi bir formdan diğerine tercüme ederek, materyalleri yorumlayarak veya sonraki öğrenmeler için zemin oluşturma için uygundur. “Anlama” düzeyinde eğitimsel hedefler için uygun olan davranışlar; terimleri belirleme, ayırt etme, tahmin etme, açıklamak, genellemek, yorumlamak, yeniden yazmak ve özetlemek şeklindedir.

3. Uygulama: Öğrenilen bilgiyi yeni ve somut bir durumda kullanma becerisidir. Uygulama kuralların, yöntemlerin, kavramların, ilkelerin, yasaların ve teorilerin yeni duruma uygulanmasıdır. Değişim, hesaplama, gösterme, keşfetme, değiştirmek, çalıştırma, tahmin etme, hazırlama gibi terimler üretmek, ilişkilendirmek, göstermek, çözmek ve kullanmak “uygulama” da eğitim amaçları için uygundur.

4. Analiz: Bilgiyi bileşen parçalarına ayırma yeteneğidir, böylece ilişkiler parçalar arasında analiz edilebilir ve temel kurumsal ilkeler kabul edilebilir. “Analiz” hedefleri için uygun olan eğitimsel hedefler, sorunun teşhisi, diyagram oluşturma, ayırt etme, ayırım yapabilme, taslak, tasvir, çıkarım, ilişkilendirme, seçme, ayırma ve alt bölmelere ayırabilmedir.

5. Sentez: Bilgideki çelişkileri çözme ve parçaları yeni bir bütün oluşturmak için bir araya getirme becerisidir. Bu düzeyde vurgu, yeni yapı kalıplarının formülasyonları üzerinedir. “Sentez hedefleri”, kategorize etmek, birleştirmek, derlemek, oluşturmak, tasarlamak, açıklamak, üretmek, değiştirmek, düzenlemek, planlamak, yeniden inşa etmek, ilişkilendirmek şeklindedir.

6. Değerlendirme: Belirli bir amaç için derlenmiş malzemenin değerini yargılamaktır. Bu aşamada kriterler değerlendirme için bir temel olarak oluşturulmuştur. Bu öğrenme, bilişsel hiyerarşide en yüksek olanıdır, çünkü diğer tüm kategorilerin unsurlarını ve açıkça tanımlanmış kriterlere dayanan bilinçli değer yargılarını içerir. “Değerlendirme” hedeflerine uygun şartlar; değer biçmek, karşılaştırmak, sonuçlandırmak, tezat oluşturmak, eleştirmek, ayırıp birleştirmek, açıklamak, haklı çıkarmak, yorumlamak, ilişkilendirmek, özetlemek ve desteklemektir (Bloom, 1968). 2001 yılında bu taksonomi yeniden düzenlenmiş ve bilişsel bilgi iki boyutta ele alınmıştır. Bunlar bilgi ve bilimsel süreç şeklindedir. Bilgi boyutu bilimsel düşünceye dayanan bilgiyi ifade etmekte ve dört bilgi türüyle tamamlanır. Bunlar olgusal bilgi, kavramsal bilgi, prosedür bilgisi ve bilimsel farkındalık bilgisidir. İkinci boyut olan bilişsel süreç boyutunda zihinsel etkinliklere atıf vardır. Buna göre daha önce bilgi olarak hatırladığımız birinci basamak “hatırlama”; kavrama olarak hatırladığımız ikinci basamak “anlama”; sentez olarak hatırladığımız beşinci basamak ise “yeniden oluşturma”; olarak yeniden tanımlanmış ve bu basamak “değerlendirme” basamağı ile yer değiştirmiştir (Ayvacı ve Türkođan, 2010). Bu düzenleme ile bilişsel alan sınıflamasının daha elle tutulur ve somut verilere dayalı olduğu düşünülmektedir (Çepni vd., 2001). Bu taksonomide edinilen düzey eğitimsel hedefler için öğrencilerdeki bilişsel aşamayı göstermede önemli bir kriterdir (Krathwohl, 2002). Öğrencilerin bu aşamalardan hangisinde olduğu sınavlar tarafından belirlenirken, yapılan sınavlarda seçilen yöntem de bu hedefler adına belirleyici olabilir. Yani eğitimciler öğrencilerin bilgi ya da anlama düzeyinde olduğunu düşünüyorsa, çoktan seçmeli test tekniğini tercih edebilir (Lewis, 2000). Ya da eğitimsel politikalar belirlenirken önemli olan öğrencilerin bir üst kademeye geçişi, bir liseye ya da üniversiteye yerleşmesi ise ve bu öğrencilerin bilim, felsefe, tarih, sanata olan eğilimden daha değerli görülüyorsa standartlaştırılmış testlerle yapılan sınavlar tercih edilmektedir (Berliner, 2011) Okullar öğrencilere üst düzey bilişsel yeteneği kazandırmak için farklı yöntem ve uygulamalar kullanabilir. Öğretmenler derslerde ezber dayalı, standart testlere uygun bir eğitim yöntemi belirlediyse seçtikleri sınavlarda bu yönde olacaktır. Örneğin fen ve teknoloji gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektiren bir derste öğretmen standartlaştırılmış testlere ağırlık veriyorsa öğretim sırasında da bu düzeyde eğitim vermekte, ezber bilgidan öteye gitmemektedir (Özcan ve Oluk, 2007).

Yukarıda da değinildiği üzere eğitim öğretim kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek eğitim bilimcilerin önemle üzerinde durduğu konular arasındadır. Performans değerlendirmesi ve hedeflere ulaşmaya odaklanan eğitim yönetimi; giderek artan bir şekilde genel yönetim ideolojilerinin norm ve gerekliliklerinin etkisinde kalmaktadır. Bu durum eğitimde Taylorist girişimlerde bulunulmasına neden olmaktadır (Mather ve Seifert, 2011). Örneğin öğrenci başarısının değerlendirilmesi geleneksel yöntemlerde çoğunlukla öğretim sürecinden ayrı ve ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu bağlamda eğitim öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaşmasının; öğrencilerin istedik hedeflere ulaşma düzeyleri (öğrenci başarısı) ile ilişkilendirildiği ve geleneksel değerlendirme yöntemlerinin ürün odaklı olması nedeniyle Taylorizm etkisinde kaldığı söylenebilir. Taylor’a ait “bilimsel yönetimin modeli “fabrika üretim modeli” olarak

tanımlanmaktadır (Heilman vd., 2010). 21. Yüzyılda ise bu uygulamanın etkileri eğitimde hala görülmektedir. Bunun temel nedeni sermaye iş gücü ilişkisinin bilimsel yönetim modeline çanak tutmasıdır (Au, 2011). Fabrika üretim modeli bağlamında en sık tercih edilen ölçme yöntemlerinden biri de standartlaştırılmış testlerdir (Hartley, 1990). Standartlaştırılmış testler bütün öğrencilere aynı soruların aynı şekilde sorulduğu, belli bir standart çerçevesinde puanlamanın yapıldığı testlerdir. Öğrencilerin ya da öğrenci gruplarının performanslarını karşılaştırmayı mümkün kılmaktadır (Glossory of Education Reform, 2015). Taylorizmde ürün odaklı olan prensip yukarıda değinilen eğitimsel hedefler için bilme ve anlama da kalan bir anlayışa neden olmaktadır. Öğretmenler sınavın gerektirdiği şekilde eğitim öğretim yapmakta, derinlemesine bilgiye, problem çözmeye odaklanmaya, analitik düşünmeyi gerektiren PISA gibi sınavlara yönelik çalışmalara yönelmemektedir (Çetin ve Ünsal, 2018).

Türkiye’de eğitimsel süreçte ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlardan ve uygulamalardan ilk olarak 1932 yılında Prof. Dr. Sadettin Celal Antel’in “Test Usulü” isimli kitabıyla söz edilmeye başlandığını söylemek mümkündür. Bu kitapta, ölçme ve değerlendirme sistemi “sınav”, “not”, “kalma” ve “geçme” gibi terimlerle ifade edilmiştir. 1953 yılında ise Talim Terbiye Kurulu’nda ilk ölçme ve değerlendirme birimi olan Test ve Araştırma Bürosu açılmıştır. Bu büronun açılış amacı ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmeleri desteklemek ve bu gelişmelerin bilimsel alan yazına katılmasını sağlamaktır. Test ve Araştırma Bürosu’nun açılmasıyla öğrencilerin okullara kabulü için testlerin kullanımı başlamıştır. Açık uçlu sınavların hızlı okuma ve güvenilirlik konusunda yetersiz olduğu gerekçesiyle eleştirilmeye başlandığı 1960’lı yıllarda ilk kez merkezi sınav uygulanması önerilmiştir. Ayrıca sınav kâğıtları dört ayrı gruba ayrılıp farklı kişiler tarafından değerlendirilmesi nedeniyle, değerlendiren kişiler arasında kalite ve yönetsel boşluk ile ilgili çeşitli sıkıntılar ortaya çıkmıştır (Birgili, 2014). Tüm bu sıkıntılar nedeniyle çoktan seçmeli sorulardan oluşan Belirleyiciliği yüksek sınavlar uygulanması kabul edilmiş, bu sınavların uygulama zorluğu nedeniyle yönetilme ihtiyacı olduğundan 1974 yılında Üniversite Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur.

Yukarıda bahsedilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin tarihsel gelişiminin, günümüzde kullanılan yöntemler üzerinde etkisinin devam ettiği görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin kullandığı değerlendirme yöntemlerine bakıldığında genellikle standartlaştırılmış testlerden çoktan seçmeli ve açık uçlu sınavları tercih ettikleri görülmektedir (Gelbal ve Keçecioğlu, 2007). Çoktan seçmeli sınavlarda bir soru kökü ve sorunun doğru cevabının da içinde bulunduğu birkaç cevap seçeneği bulunmaktadır. Bu tür sorularda öğrenciden beklenen, kendisine yöneltilen soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve bulduğu cevabı verilenler arasından seçerek işaretlemesidir (Özçelik, 1989; Akt. Temizkan ve Sallabaş, 2011). Çoktan seçmeli testler bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların ölçümünde kullanılabilir bir sınav türü olmakla birlikte, cevaplayıcının yaratıcılığını ölçmede pek uygun değildir. Yine çoktan seçmeli testler, öğrencilerin düşüncelerini ortaya koyma yeteneklerini ölçmede veya sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışları ölçmede uygun bir sınav türü değildir (Çetin, 2013).

İlgili alan yazın incelendiğinde çoktan seçmeli sınavların hem olumlu, hem de olumsuz yanları olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Sajadi (2006) çoktan seçmeli sınavların çok yönlülük, verimlilik, ekonomiklik, güvenilirlik, öğrenmeyi tanılama, zorluk derecesini ayarlayabilme ve puanlama kolaylığı gibi avantajları olduğunu vurgulamıştır. Haynie (1994) ise yaptığı çalışmasında çoktan seçmeli sınavların öğrencilerin öğrendiklerini uzun dönemli hatırlama konusunda etkili bir yöntem olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca çoktan seçmeli merkezi testler velilere çocuklarının başarısını değerlendirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır (School and Child Care Search Service, 2013).

Çoktan seçmeli sınavların olumsuz yanları; Sajadi (2006) tarafından; hazırlanmasının zor olması, şans faktörünün yüksek olması, doğru cevabı bilmeye değil tanımaya yönelik olması, alt düzey bilişsel becerileri ölçmesi, fikirleri organize etme ve açıklamaya fırsat vermemesi şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde National Council of Teachers of English tarafından 2014 yılında yayınlanan raporda çoktan seçmeli olarak hazırlanan belirleyiciliği yüksek sınavların öğrencilerin

öğrenmelerini kısıtladığıdır; zira yalnızca kavramsal boyutlara odaklanan bu testlerin öğrencilerin hayattaki başarısı için daha önemli olan merak, sosyalleşme, vicdan gibi başka faktörleri göz ardı ettiği vurgulanmıştır (NCTE, 2014). Ayrıca Brown (1992) yapmış olduğu çalışmasında yapılan çoktan seçmeli belirleyiciliği yüksek sınavların matematik ve okuma derslerinde kazanılan becerileri ölçtüğünü ancak yabancı diller, fen bilimleri ve sosyal bilimler için bu durumun geçerli olmadığını; programın kapsamı ve sırasının merkezi testlerle örtüşmediğini ve testlerin programı sınırlandırdığını ifade etmiştir. Çoktan seçmeli belirleyiciliği yüksek sınavların öğrenciler ve öğretim süreci üzerinde olduğu kadar öğretmenler ve okul yönetimleri üzerinde de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Öğrencilerin sınavlarda başarılı olması onlara bağlanan ve bu doğrultuda kendilerine ilişkin beklentiler çok yüksek olan öğretmenlerin yüksek seviyede strese maruz kaldıkları, hatta bu nedenle bazı öğretmenlerin işten ayrıldıkları görülmektedir (School and Child Care Service, 2013). Ayrıca merkezi sınavlardaki başarıyla doğru orantılı olarak devletten aldıkları mali bütçe artan veya azalan okulların bulunduğu Amerika Birleşik Devletleri'nde bu durumun okullar arasında sağlıklı bir rekabet oluşturduğu bilinmektedir (School and Child Care Service, 2013).

Bu sınavların olumsuz etkilerinden biri de, öğrencilerin sosyal ve bedensel etkinliklerde aktifliğini azaltmasıdır. Öğrenciler sınavlara hazırlanma sürecinde devamlı pasif bir şekilde ders çalıştıkları ve fiziksel olarak hareketsiz olduklarından bir süre sonra beden eğitimi derslerinde başarısız olmaya başlamaktadır. Ayrıca hayati olarak görülen sınavlarda öğrencilerin daha başarılı olabilmesi için öğretmenlerin matematik ve fen gibi derslere daha fazla, beden eğitimi, müzik, resim gibi derslere ise daha az önem verdikleri görülmektedir (Stecher, 2002). Böylece olunca öğrenciler kaygı ve stresle yaşamakta eğitimde aktif olan öğretmenler ve okul idaresi baskı altında hissetmektedir (Popham,1999).

Standartlaştırılmış testlerden bir diğeri, açık uçlu sınavlar ise cevaplayanın doğru cevabı seçenekler arasından seçmek yerine soruya ilişkin bilgilerin hatırlanmasını, yorumlanmasını ve düzenlenmesini gerektiren, belirli bir konuda detaylı bilgi almayı amaçlayan sorulardan oluşan sınavlardır (Tekindal, 2000; MEB, 2012). Bu tip sınavlarda tahminle yanıtlama olanağı bulunmaz ve üst düzey bilişsel becerileri ölçme imkânı verir. Ayrıca açık uçlu sorular öğrencilere cevaplarını oluştururken özgürlük tanıdığından yaratıcılıklarını geliştirmeye yardımcı olur (Horst ve Martens, ty.). Aynı zamanda bu tip soruları hazırlamak daha kolay ve az zaman alıcıdır (Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2012). Ayrıca açık uçlu soruların anlama ve üretkenlik gerektirdiği (Shohamy, 1984) ve sorulmak istenen yapıyı vurgulamada, hata tipleri ve yanlış anlamaları tanımlamada daha etkili olduğu (Birenbaum ve Tatsuoka, 1987) ifade edilmektedir. Ancak açık uçlu soruların puanlamasının zaman alması, objektifliğinin düşük olması gibi faktörler bu sınav tipinin eleştirilen yönleridir (Horst ve Martens, ty.).

Öğretmenler öğrencilerin derse hazır olup olmama, hedef kazanımı edinme, bir üst düzeye ya da konuya geçebilme, dersin başarısı ve yöntemin başarısı gibi durumları test etmesi gerekmektedir. Eğitimin değerlendirilmesi, geri bildirimler için bu denli önemli görüldüğünde, kullanılan ölçme aracı da önem kazanmaktadır (Ozan ve Köse, 2013). Bu test etme işlemi için seçilen yöntem de derste kullanılan öğretim yöntemi kadar etkilidir (Stankous, 2016). Öğretmenlerin hangi derste hangi ölçme tekniğini seçeceğini pek çok faktör belirler. Bunlardan en önemli görünenleri, ders, dersin içeriği, kullanılan eğitim-öğretim yöntemi, kazandırılması gereken hedef kazanımlardır. Bu süreçte öğretmenden beklenen; farklı amaçlar için planlanan ölçmeler için hangi ölçme aracının uygun olduğunu belirlemesi, dersin hangi hedeflerini yoklayacağını doğru tespit etmesi, yazılı yoklama türünün doğru bir şekilde gerçekleştirmesi, testlerde geçerlilik ve güvenilirliği nasıl sağlayacağı, öğrencinin durumunu doğru değerlendirip ailelere bilgilendirici ve yönlendirici açıklamalar yapmasıdır (Zhang ve Buurystock,2003).

Türkiye'de de lise ve üniversiteye girişte, memurluğa kabul edilmede merkezi ve hayati olarak görülen sınavlar yapılmaktadır. Bu, öğrenciler, öğretmenler ve ders içeriğinin oluşturulması ve öğretme şekilleri üzerinde etkili olmaktadır (Baştürk, 2011). Bu bağlamda katılanların bir noktada geleceğine yön verecek TEOG, YGS, LYS, KPSS gibi merkezi sınavlarda uygulanan ölçme (test) tekniğinin; eğitimsel hedefleri ve ders programlarının uygulanmasını da etkileyeceği söylenebilir.

Gerek üniversiteye giriş ve gerekse orta öğretim kurumlarına giriş sınavlarında açık uçlu test tekniğinin kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Çakmakçı, 2016; Kolcu, 2016). Merkezi sınavlarda uygulanan yöntemde yapılacak olan değişimin okullardaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, öğretim yöntemlerini ve stratejilerini etkileyeceğini söylemek mümkündür. Smith ve arkadaşlarının (1987) yaptıkları çalışmada çoktan seçmeli sınav uygulayacakları derslerde bu yöntemde uygun çalışma kâğıtları hazırlayıp ödevler verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca School of Child Care Search Service (2013) yayınladığı raporda çoktan seçmeli belirleyiciliği yüksek sınavlar öğretmenleri yalnızca “test için öğretmeye” yönlendirdiği belirtilmiştir. Bahsedilen bu çalışmaların bulguları, merkezi sınavlarda kullanılan test tekniğindeki değişimin eğitimsel hedeflere ve okul programlarının uygulanması sürecine de yansıtacağı görüşünü destekler niteliktedir. Bu bilgiler ışığında, çalışmanın amacı ülke genelinde uygulanan TEOG, YGS, LYS gibi belirleyiciliği yüksek olan (high stake tests) sınavlarda kullanılan ölçme metotlarının öğretmenlerin ders programlarının uygulanması üzerindeki motivasyonuna ve eğitimsel hedeflere erişime yansımalarının incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Belirleyiciliği yüksek sınavlarda kullanılan ölçme metotlarından çoktan seçmeli test metodunun kullanılmasının öğretmenlerin derslerdeki eğitim programını uygulanması motivasyonuna ve okuldaki eğitimsel hedeflere erişime nasıl yansımaları olmaktadır?
2. Belirleyiciliği yüksek sınavlarda ölçme metotlarından açık uçlu soru tekniği kullanılsa bunun öğretmenlerin derslerdeki eğitim programının uygulanmasındaki motivasyona ve okuldaki eğitimsel hedeflere erişime yansımaları nasıl olur?
3. Herhangi bir belirleyiciliği yüksek seçme sınavı olmasaydı, bu durum öğretmenlerin ders programını uygulanmasına ve eğitimsel hedeflere erişime yansımaları nasıl olurdu?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması (multiple case study) deseninde yürütülmüştür. Yin'e (2003) göre çoklu durum çalışması, araştırmacının çeşitli durumlar arasındaki farklılıkları keşfetmesine olanak sağlar. Bu çalışmada, çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sınavların öğretmenlerin ders programlarının uygulamasındaki motivasyonuna ve programların eğitimsel hedeflere erişime yansımalarının incelenmesi olduğundan çoklu durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Katılımcı Bilgisi

Çalışma grubu Antalya ve Kocaeli illerinde görev yapmakta olan lise ve ortaokul öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın bu illerde yapılmasının nedeni; araştırmacının Antalya da görev yapması ve Kocaeli de doktora eğitime devam etmesi nedeniyle araştırmacıya ulaşılabilir iller olmasıdır. Bu kapsamda düşük, orta ve üst düzey sosyo-ekonomik çevreye sahip okullardaki araştırmaya gönüllü 24 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte seçim için gerekli olduğu düşünülen kriterler belirlenmekte ve bu kriterlere göre seçilen çalışma grubunun, araştırmanın amacına yönelik bilgi ve deneyime sahip olduğu düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Baxter ve Jack, 2008). Bu çalışmada öğrenme-öğretme süreci üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve çalıştıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti ve kıdemi uygulayacakları farklı yöntemlere açıklık açısından ve çalıştıkları okul çevresinin sosyo ekonomik özellikleri de ders programlarını uygulamadaki motivasyonları açısından önemli görülmüştür. Belirlenen ölçütlere göre oluşturulan çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Araştırmada yer alan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış olup farklı isimlerle kodlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Dâhil Edilen Öğretmenlerin Özellikleri

Sıra No	Adı	Kıdemi (Yıl)	Branşı	Cinsiyeti	Okul Çevresinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi
1	Utku	13	Fen Bil.	Erkek	Düşük
2	Mehmet	10	Türkçe	Erkek	Düşük
3	Cihan	13	Matematik	Erkek	Düşük
4	Zafer	14	Türkçe	Erkek	Düşük
5	Emre	17	Sos. Bil.	Erkek	Düşük
6	Esra	18	Sos. Bil.	Kadın	Düşük
7	Bilge	2	Matematik	Kadın	Düşük
8	Nilüfer	5	Fen Bil.	Kadın	Düşük
9	Fatoş	7	İngilizce	Kadın	Düşük
10	Esin	8	İngilizce	Kadın	Düşük
11	Mustafa	13	İngilizce	Erkek	Orta
12	Yusuf	15	Matematik	Erkek	Orta
13	İsmail	16	Türkçe	Erkek	Orta
14	Nurdan	21	İngilizce	Kadın	Orta
15	Emrah	22	Fizik	Erkek	Orta
16	Bülent	23	Felsefe	Erkek	Orta
17	Mine	6	Matematik	Kadın	Orta
18	Zeynep	7	İngilizce	Kadın	Orta
19	Ayşegül	8	Matematik	Kadın	Orta
20	Hülya		İngilizce	Kadın	Üst
21	Sinem	11	İngilizce	Kadın	Üst
22	Zehra	16	İngilizce	Kadın	Üst
23	Nuran	20	İngilizce	Kadın	Üst
23	Nurdan	23	Matematik	Kadın	Üst
24	Nilgün	30	Fizik	Kadın	Üst

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu teknikte, katılımcılara sorulması planlanan soruları içeren görüşme protokolü önceden hazırlanır. Araştırmacı görüşmenin akışına göre yeni sorularla kişilerin yanıtlarını ayrıntılamasını sağlayabilir. (Whiting, 2008). Görüşmeler yoluyla deneyim, tutum, düşünce, niyet, yorum ve zihinsel algılar gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışılır (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest ve Namey, 2005). Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla veriler toplanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Belirleyiciliği yüksek sınavlarda kullanılan ölçme metotlarından çoktan seçmeli test metodunun kullanılmasının derslerdeki eğitim programını uygulanması motivasyonuna ve okuldaki eğitimsel hedeflere erişime nasıl yansımaları nasıl olmaktadır?

2. Belirleyiciliği yüksek sınavlarda ölçme metotlarından açık uçlu soru tekniği kullanılsa bunun derslerdeki eğitim programının uygulanmasındaki motivasyonuna ve okuldaki eğitimsel hedeflere erişime yansımaları nasıl olur?
3. Herhangi bir belirleyiciliği yüksek seçme sınavı olmasaydı, bu durum öğretmenlerin ders programını uygulanmasına ve eğitimsel hedeflere erişime yansımaları nasıl olurdu?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizi tekniği; a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması c) kodların ve temaların düzenlenmesi, d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı çözümlenerek kodlanmış ardından görüş birliği ile kategori ve temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların dayandığı paradigmanın ve yöntemlerinin nicel araştırmalardan farklı olması nedeniyle geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine farklı kavramlar kullanılması tavsiye edilmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine *inandırıcılık*, dış geçerlik yerine *aktarılabirlik*, iç güvenilirlik yerine *tutarlık* ve dış güvenilirlik yerine *teyit edilebilirlik* kavramları tercih edilmektedir.

İnandırıcılık araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve teyit edilebilir olmasını ifade etmektedir. İnanırıcılığı sağlamak için derinlik odaklı bilgi toplama, çeşitleme, katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Erlandson vd., 1993; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntemlere ek olarak Creswell (2013) araştırmacının rolünün açıkça betimlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmacının inandırıcılığını sağlamak amacıyla, farklı sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullardan ve farklı branşlardaki öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek veri toplamada çeşitleme ve derinlemesine veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca veriler toplanıp düzenlendikten sonra ulaşılan sonuçlara ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre aktarılabirlik ulaşılan sonuçların benzer ortamlara uygulanabilirliğinin ifade etmektedir ve bunu sağlamak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri önerilmektedir. Araştırmacının aktarılabirliğini sağlamak için toplanan veriler herhangi bir yorum katılmadan katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.

Tutarlık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacının tutarlığını sağlamak için veri seti, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak bu kodlamalar arasındaki uyum kontrol edilmiştir.

Araştırmacının teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacıların konumu, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreci detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca elde edilen ham veriler ve kodlamalar istenildiğinde incelenebilmesi için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

BULGULAR

Okullarda ve belirleyiciliği yüksek sınavlarda kullanılan ölçme aracı olarak çoktan seçmeli ve açık uçlu test metodunun, ders programını uygulama motivasyonuna ve eğitimsel hedeflere erişimine yansımalarına dair öğretmen görüşleri değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda öncelikle mevcut eğitim sistemindeki TEOG, LYS gibi üst öğrenime geçiş sınavlarında uygulanan çoktan seçmeli test metodunun eğitimsel hedeflere erişim ve ders programlarının uygulanmasında motivasyon üzerindeki yansımaları incelenmiştir. Daha sonra üst öğrenime geçiş sınavlarının açık uçlu yapılması durumunda öğretmenlerin eğitimsel hedeflere erişim ve ders programlarının uygulanmasında motivasyon üzerindeki yansımaları incelenmiştir. Son olarak ise üst öğrenime geçiş

için bir sınav olmamasının eğitimsel hedeflere erişim ve ders programlarının uygulanmasında motivasyon üzerindeki yansımaları incelenmiştir.

Sınavlarda Kullanılan Çoktan Seçmeli Test Metodunun Eğitimsel Hedeflere Erişim ve Ders Programlarının Uygulanmasındaki Motivasyona Yansıması

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu çoktan seçmeli test metodunun öğretmen üzerinde zaman baskısı; veli, öğrenci, okul yönetimi gibi paydaşların baskısı; performanslarının sınav sonuçlarıyla ilişkilendirilmesi gibi etkileri olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrenciler üzerinde anlama, yorumlama, kendini ifade, analiz, sentez gibi akademik becerilerini kısıtladığı; öğrencileri ezbere yönlendirdiği vurgulanmıştır. Son olarak ise öğretim süreci üzerinde ise öğretmenlerin anlatım yöntemi ve test tekniği üzerine yoğunlaşmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda çoktan seçmeli test tekniğinin eğitimsel hedefler ve okuldaki ders programının uygulanması üzerindeki etkisini *öğretmene etki, öğrenciye etki ve öğrenme sürecine etki* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tema 1. Belirleyiciliği yüksek olan sınavlarda kullanılan ölçme metotlarından çoktan seçmeli testlerin öğretmenler üzerinde ders programlarının uygulanması aşamasında motivasyon üzerinde olumsuz etkileri vardır.

Belirleyiciliği yüksek olan (high stake tests) sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli metodun öğretmenlerin dersin işleniş konusundaki yöntemlerine diğer paydaşlarca müdahaleye sebep olduğu, öğretmenlerin durumdan memnun olmamalarına rağmen test çözmek zorunda kaldıkları, kazanımların belirli ve zamanın sınırlı olması nedeniyle üzerlerinde baskı oluştuğu, ayrıca sınav sonuçları doğrultusunda performanslarının değerlendirilmesinin onları rahatsız ettiği ifade edilmektedir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Utku: ... kalan zamanı test çözerek değerlendirmek durumunda kalıyoruz. Zaten ister istemez bunu yapmak zorunda kalıyorsunuz. Çocukların, yönetimin, velilerin hatta bazı öğretmenlerin bile sizden beklentisi bu yönde maalesef. Yani bildiğiniz dersimizi nasıl işleyeceğimiz konusunda bize müdahale ediyor.

Hülya: Hiçbirimiz testin dil öğretiminde faydalı bir şey olduğunu düşünmüyoruz. Bu çocuklardan ve velilerden gelen talepler doğrultusunda sınava yetiştirilmeleri için yaptığımız bir uygulama bizim.

Bülent: Sistem bunu gerektiriyor. Yorum ve ifade önemli. Fakat sınav için bunlar pratik anlamda çok işe yaramıyor. Başarı da ona göre değerlendiriliyor. Öğrencinin yaptığı net sayısına göre öğretmen değerlendiriyor. Bu hem öğrencinin hem öğretmenin başarısı oluyor.

Tema 2. Belirleyiciliği Yüksek Olan (High Stake Tests) Sınavlarda Kullanılan Çoktan Seçmeli Testlerin Öğrenciler Üzerinde Eğitimsel Hedeflere Erişimlerinde Olumsuz Etkileri Vardır.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde; çoktan seçmeli test metodu ile yapılan sınavların öğrencileri ezbere yönlendirdiği, kendini ifade, okuduğunu anlama, yorumlama, analiz, sentez gibi akademik becerileri kazanmasına engel olduğu ifade edilmiştir. Konuya ilişkin görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

İsmail: Merkezi sınav edebiyat dersinin işlenmesini olumsuz etkiliyor. Edebiyat dersinden öte, Edebiyat Tarihi işliyoruz. Sınav sistemi yüzünden dersten zevk alma değil, kuru bilgileri veriyoruz. Öğrencilerde okuma sevgisi oluşturmuyor öğrenci eserini okumadığı yazarı ezberliyor. Eczacı kalfası gibi ilaç yerlerini öğrenir gibi öğrenci kitapları ezberliyor, okumuyor.

Esin: ...bence bu test tekniği yüzünden Türkiye’de dil öğretimi başarısız oluyor. Çocuk konuşmaya anlamaya çalışmıyor şıkların içinden uygun olanı seçiyor sadece.

Mine: Çocuk analiz sentez yapamadan bir üst sınıfa geçiyor. Bence testi kazanması, çeldirici gibi kavramları bilmesi çok önemli değil. Çünkü çocuğa düşündürmüyor bunlar.

Sinem: Testle olacak şey değil o yüzden teste döndüğünde çocuklar gerek yazılı gerekse sözlü olsun kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşıyorlar. O yüzden olumsuz bir etkisi var. Çocuklar test tekniğine alışkın oldukları için yazılı ve sözlü anlatımda sıkıntı yaşıyor bu çocuklar.

Nurdan: En çok yaşadığımız sorun, soru çözme özellikleri yok çocukların. Yazamıyorlar, işleme dökemiyorlar. Ya da işlemi yürütemiyorlar. Anlamamaktan değil de hep pratik düşünmüşler bugüne kadar. Her şeyi pratik olarak çözmüşler. İşlem yapmamışlar hep birde zihinden çözmüşler. Yazmadıkları içinde bu sefer nasıl işlem yapması gerektiğinin farkında değil.

Tema 3. Belirleyiciliği Yüksek Olan Sınavlarda Kullanılan Çoktan Seçmeli Testler Eğitimde Yöntem-Teknik, Materyal Kullanımı Ve Başarıya Ulaşma Boyutlarında Riskler İçermektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, alt sınıflarda; sınıfın hazır bulunuşluk durumuna göre farklı yöntem ve materyallerden faydalandıkları ancak son sınıflarda üst öğrenime geçiş sınavlarının etkisiyle derslerde kullandığı yöntem-tekni, materyal kullanımı ve ders içi ölçme değerlendirme yöntemlerini sınırlandırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu bağlamda özellikle son sınıflarda daha çok anlatım yöntemini tercih edildiği ve konunun anlatımından arta kalan sürede ise test soruları çözerek derslerin yürütüldüğü ifade edilmiştir.

Nilüfer: Öncelikle konuya ilişkin deneyleri yaparak öğrencinin derse ilgisini çekiyorum. Daha sonra öğrenciler deney defterlerine deneyde gözlemlediklerini ve deney sonuçlarını yazıyorlar. Yani buluş yoluyla öğretim yapmaya çalışıyorum. Ama bu durum alt sınıflar için geçerli. 8. Sınıflarda durum daha farklı tabi. Malum TEOG olduğu için onlarla teste yönelik çalışıyorum. Konuyu kısaca anlatıp bol miktarda test sorusu çözdürüyorum. Bunun dışında EBA sistemindeki etkinlikleri ve testleri çözüyoruz.

Zeynep: En klasik en öğretmen merkezli yöntemi kullanıyoruz. Gramer kalıpları formüle ediliyor, bu da sadece sınav için. Çocuk metni kendisi okuyup yorumlaması gerekirken zaman kaybetmeyelim diye ben veriyorum. Kaygımız konunun yetişmesi ve sınava hazırlık çünkü.

Derslerde kullanılan anlatım yönteminin aynı zamanda materyal kullanımını da sınırlandırdığı, öğretmenlerin çoğunlukla test kitapları ve elektronik kaynaklardan yararlandığı ifade edilmiştir..

Utku: ... Bu kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini de dikkate alarak genellikle anlatım yoluyla işlemek zorunda kalıyoruz... Dersi renklendirmek için kullandığımız tek materyal akıllı tahtalar oluyor. Akıllı tahtalardan konuya ilişkin görseller veya animasyonlarla özellikle soyut kavramları somutlaştırmaya çalışıyoruz. Bunun dışında tek materyalimiz yaprak testler, deneme sınavları, elektronik ortamdaki sınavlar.

Hülya: Dersini LYS ve test hazırlığı ile geçiren öğretmen etkinlik filan yapamıyor. Etkinlikleri sınırlandırıyor bu yöntem. LYS ye hazırlayan öğretmen bildiğiniz dersane mantığı ile çalışıyor. Konusunu anlatıyor test çözdürüyor yani

Ölçme değerlendirme etkinlikleri kapsamında ise öğretmenlerin sınavlarda; çoktan seçmeli sorular yoğunlukta olacak şekilde boşluk doldurma, doğru yanlış ve açık uçlu sorulardan oluşan karma bir sınav yöntemi tercih ettikleri görülmektedir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir

Mehmet: Sınavlarımda daha çok test soruları soruyorum. Daha önce oluşturduğum soru arşivimden yararlanıyorum. Konu ile ilgili birden fazla soru örneklerinden seçip uygun olanını soruyorum. Derslerimde birçok soru tipiyle öğrencilerin karşılaşmasını sağlıyorum. Bazen kısa yollar veya formüller de veriyorum.

Emre: Bilgi ve kavramlar kullanmanın yanında paragraf soruları ile okuduğunu anlama yanında çoktan seçmeli ve boşluk doldurma şeklinde soru hazırlıyorum.

Ölçme Metodu Olarak Açık Uçlu Soru Metodunun Ders Programının Uygulanmasındaki Motivasyona Ve Eğitimsel Hedeflere Erişime Yansımaları

Öğretmenler yapılan görüşmelerde merkezi sistem sınavlarının açık uçlu test metodu ile yapılması durumunda okuldaki ders programının uygulanması; öğrenci ve eğitimsel hedefler olmak üzere iki boyutta etkileneceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tema 1. Açık Uçlu Metot Çoktan Seçmeli Test Metoduna Göre Öğrencileri Daha Üst Bilişsel Düzeylere Taşır

Belirleyiciliği yüksek sınavların açık uçlu yapılması durumunda öğretmenler öğrencilerin kendini ifade, okuduğunu anlama, yorumlama ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişeceğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Esin: ... açık uçlu sınavlarda çocuk düşünecek, düşündüklerini bir kurgu çerçevesinde yazıya dökcek. Bu hem analitik düşünme becerilerini hem de kendini ifade becerilerini geliştirir.

Nurdan: Çocuklar matematiksel öğrenme süreçlerini tamamlayabilmeleri için açık uçlu sorulardan geçmeli. ... Yazamıyorlar, işleme dökemiyorlar. Ya da işlemi yürütemiyorlar. Anlamamaktan değil de hep pratik düşünmüşler bugüne kadar. Herşeyi pratik olarak çözmüşler. İşlem yapmamışlar hep birde zihinden çözmüşler. Yazmadıkları içinde bu sefer nasıl işlem yapması gerektiğinin farkında değil.

Utku: Diğer fen bilimleri öğretmeni arkadaşımınla birlikte bu yıl öğrencilere sınavlarda açık uçlu sorular da sorma kararı aldık. Her sınavda en az 30 puan değerinde bir açık uçlu soru soruyoruz. Ve çocukların en zorlandıkları sorular da maalesef bunlar. ... çocuğun soruya mantıksal bir yaklaşımı yok yani verilenleri yorumlayıp bir sonuca ulaşamıyor. Açık uçlu sorular analiz sentez değerlendirme becerilerini geliştirme yönünde çok faydalı olacağını düşünüyorum.

Mehmet: Uygulaması çok zor bir sistem açık uçlu sistem. özellikle okuduğunu anlama ve kendini ifade etme becerileri bakımından daha yararlı...

Tema 2. Açık Uçlu Metot Derslerde, Çoktan Seçmeli Test Metoduna Göre Çok Çeşitli Öğretim Yöntem Teknikleri, Materyal ve Değerlendirme Yöntemleri Kullanılmasına Katkı Sağlar.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde merkezi sistem sınavlarının açık uçlu test tekniği ile yapılmasının; öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendireceği, derslerde test çözümü yerine çeşitli etkinliklere ve materyal kullanımına yer verileceği, ayrıca ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin yazılı sınavlardan ziyade süreç değerlendirme, uygulama gibi yöntemlerle yapılacağı ifade edilmiştir.

Utku: Sınavların açık uçlu olması derslerin işlenişini ciddi anlamda değiştirir. Her şeyden önce fen bilimleri dersi için daha fazla etkinlik daha fazla deney ve proje çalışması anlamına gelir. Doğrudan anlatımdan buluş yoluyla öğrenme yöntemine geçtim. Öğrencilerin basit fizik ve kimyasal kanunları kendilerinin keşfetmesini sağlamaya çalışırdım. Fen bilimleri dersinde özellikle proje yapma öğrencilerin hem bilimsel yöntemi öğrenmeleri hem de analiz sentez değerlendirme becerilerini geliştirme yönünde çok faydalı. Bu yüzden dersi mümkün olduğunca proje ve deneyler üzerinden götürür ve bir tane dahi test sorusu çözmezdim.

Bilge: Sayısal bir ders olan matematiği daha çok , açıklamaya ve yorumlamaya özen gösterirdim. Sorunun çözümünde izlenecek yolu adım adım gösterir, doğru şekilde ifade edip sonuca ulaşmasını sağlamaya çalışırdım.

Bülent: Güncel ve popüler felsefe çocukların daha çok ilgisini çeker. Derste konuları onlara belirletir tartışma ve fisiltı grupları kurdurdum. İlkçağdan bu yana olan felsefeyi, Eskileri çok fazla öğretiyoruz. Bunu çocuk ezberliyor devamlı bence buna gerek yok. Güncel konular işlenmeli derste. Ders daha derinlemesine öğrenci merkezli olurdu.

Emre: Etkinliklere derslerde daha çok ağırlık verirdim. Öğrencinin kendini ifade etmesine uygun metotlar seçerdim. Altı şapka ve istasyon teknikleriyle ilgi alanlarından faydalanıp katılımlarını sağlamaya çalışırdım.

Utku: Ben büyük ihtimal projelerin yürütme sürecini değerlendirmeyi tercih ederdim. Yani çocuk araştırma yapabiliyor mu bir hipotez kurabiliyor mu, kurduğu hipotezi test edebiliyor mu elde ettiği sonuçları yorumlayabiliyor mu bunlara bakardım. Zaten bunları yapan çocuğun önüne istediğiniz açık uçlu soruyu getirin rahatlıkla çözebilecektir.

Ancak öğretmenlerin açık uçlu soruların değerlendirilmesindeki güvenilirlik konusunda endişe ettikleri tespit edilmiştir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Hülya: LYS de açık uçlu soruların olmasına taraftar değilim. Çünkü açık uçlu soruların değerlendirilmesinin güvenilir olmayacağını düşünüyorum. Kim okuyacak kimin kağıdını okuyacak

hangi soruya kaç puan verecek bunların hepsi muamma. Bu bizim kendi aramızda bile %100 tutmuyor bir writing okuduğumuz zaman.

Yusuf: Ama açık uçlu sorularda ilk aklan gelen değerlendirmenin güvenilirliği oluyor. Eğer güvenilirlik sorununu çözebilirlerse harika olur. Şimdi kim PISA sınavlarının güvenilir olmadığını söyleyebilir. Değerlendirmede bir standart sağlanabilir bence.

Belirleyiciliği Yüksek Sınavlar Olmasaydı Bu Durum Ders Programının Uygulanmasındaki Motivasyona ve Eğitimsel Hedeflere Erişime Nasıl Yansır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirleyiciliği yüksek sınavlar olmaması durumunda bunun ders programının uygulanmasındaki motivasyona ve eğitimsel hedeflere erişime olası yansımalarına ilişkin görüşleri toplanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin bu konuda iki ayrı görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bazı öğretmenler bu sınavların olmamasının öğretim sürecine olumlu bir etkisi olacağını, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bir üst düzey eğitime devam edebileceklerini ve bunun daha faydalı bir yöntem olacağını söylerken; diğer öğretmenler Türkiye'nin böyle bir sisteme hazır olmadığını, çoktan seçmeli ya da açık uçlu sorularla hazırlansa da bir merkezi yerleştirme sınavı olması gerektiğini söylemişlerdir. Toplanan veriler ışığında; “Belirleyiciliği yüksek sınavlar yapılmamasının öğrenme ve öğretme süreci üzerinde olumlu etkileri olacaktır” ve “Belirleyiciliği yüksek sınavlar yapılmamasının öğrenme ve öğretme süreci üzerinde olumsuz etkileri olacağından sınavlar olmalıdır” şeklinde iki tema oluşturulmuştur.

Tema 1. Belirleyiciliği Yüksek Sınavlar Olmamasının Ders Programının Uygulanmasındaki Motivasyona Ve Eğitimsel Hedeflere Erişim Üzerinde Olumlu Etkileri Olacaktır.

Araştırmada görüşleri toplanan öğretmenlerden bazıları bu sınavların olmaması durumunda derslerin daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesini sağlayan uygulamaya yönelik etkinliklerle öğrencilerin daha kolay ve etkili biçimde öğreneceğini, bir üst eğitim düzeyine geçişte yönlendirmelerin etkili olması nedeniyle öğrenci başarısının artacağını, derslerde yapılan değerlendirmenin süreç odaklı olacağını ve bu nedenle daha etkili olabileceğini, öğrencilerin üst düzey bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek şekilde derslerin işlenebileceğini vurgulamışlardır. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Bilge: Merkezi sistem sınavları olmasaydı, öğrenciler kendilerini bir mecburiyet içinde hissetmeden, stres yapmadan belki daha kolay öğrenirlerdi.

Emre: Küçük yaşta öğrencileri yeteneklerine göre gruplandırır, yetenekleri doğrultusunda eğitim verirdim. Bu sayede dersler daha eğlenceli ve verimli olurdu.

Nilüfer: Bütün öğrencilerin deney yapmasını sağlardım. Bu şekilde hem derslerimiz daha eğlenceli olur hem de tüm çocuklar etkinliklere katılırdı.

Mehmet: Öğrencinin daha aktif olduğu süreçler planlardım. Bu da farklı türlerde eserler okuyan, anlayan ve yorumlayan nitelikli öğrenciler yetişmesine belki de Türk edebiyatının gelişmesine katkıda bulunurdu. Bu yüzden yönlendirme faaliyetlerini ilkokula getirir ve bu yönlendirmeleri mümkün mertebe velilerin isteklerine bırakmazdım (...)O zaman eğitim daha özgür olurdu (...) Süreç değerlendirirdim, portfolyolara bakardım.

İsmail: Kendi dersim için eserler üzerinden anlama-yorum çalışması yapardım. Çocuğa entelektüel birikim kazandırırdım.

Mine: Merkezi sınavlar olmasaydı o zaman bol bol dramalı, oyunlu ders işlerdim. Not kaygısı da taşımamak çocuk o zaman gerçekten yeteneğine göre ayrılırdı. Portfolyolara bakardım, sınav yapmazdım.

Emrah: Öncelikle materyal seçiminde özgür olurdu. Sınav olmasaydı öğrencileri motive etmek benim için daha kolay olurdu.

Nilgün: Bu sınav ciddi bir sorun. Bizim için de. Bizim üzerimizde de baskı çocuklar üzerinde de baskı. Dolayısıyla bu şeyin sonucunda herkes de istediği ya da uygun olduğu yere düşmüyor. Bence sınav olmamalı.

Tema 2. Belirleyiciliği Yüksek Sınavların Olmamasının Ders Programının Uygulanmasındaki Motivasyona Ve Eğitimsel Hedeflere Erişim Üzerinde Olumsuz Etkileri Olacağından Sınavlar Olmalıdır.

Katılımcı öğretmenlerin bazıları bu sınavların kaldırılmasının mümkün olamayacağını, sınavların kaldırılması durumunda bir üst eğitim düzeyine nasıl geçileceğine dair güvenilir bir sistem geliştirilmesinin zor olduğunu, sınavların öğrenmenin test edilmesi için gerekli olduğunu ve hem öğretmenleri hem öğrencileri motive ettiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Utku: (...)Ama bu özellikle kendi müfredatını uygulamak konusu bana çok ütopik geliyor. Belirleyiciliği yüksek sınavlar olmaması bazı öğretmenleri tembelliğe sevk edebilir de belki.

Esra: Bence üst kurumlara geçiş için bir sınav olmalı. Bu konuda fikrim kesin ama nasıl yapılması gerektiği ile ilgili düşüncelerim net değil.

Nurdan: Bence merkezi sınavlar olmalı. Test yapılmaya devam edilmeli. Bu teste olan inancından değil, mülakat gibi sistemlere ve bunları kim hazırlayacak ve alım yapacak ona olan güvensizliğimden kaynaklı.

Fatoş: Sınavların komple kalktığını tezahür etmek bile çok zor. Bu bizim motivasyon kaynağımız.

Bülent: Bence bu Türkiye'de olmaz, mesela bir dersin sınavı hiç yok. O derse öğrencinin ilgisi sıfır.

Nurdan: Sınav olmasa bizim ülkemiz henüz buna hazır değil diye düşünüyorum. Yine illaki bir sınavdan geçecekler. Çünkü bu kadar öğrencinin hepsi üniversiteye yerleştirilemiyor ki. Açıkta kalan bu kadar çok insan varken bunlara bir çözüm üretilemezken sınavı tamamen kaldırmanın doğru olduğunu düşünüyorum.

Sinem: Hiç sınav olmasaydı bizim ülkemizde böyle bir şey olmaması mümkün değil. Bir şekilde eleyici bir şey olacak orası kesin.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma Türkiye’ de uygulanan TEOG, YGS, LYS gibi belirleyiciliği yüksek olan (high stake tests) sınavlarda kullanılan ölçme aracının; öğretmenlerin ders programlarını uygulamasındaki motivasyonuna ve eğitimsel hedeflere erişime yansımalarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, çoktan seçmeli test metodunun eğitimsel hedeflere erişim ve ders programının uygulanması üzerine etkileri, açık uçlu test metodunun eğitimsel hedeflere erişim ve ders programının uygulanmasındaki motivasyon üzerine etkileri ve belirleyiciliği yüksek sınavlar olmaması durumunun eğitimsel hedeflere erişim ve ders programının uygulanması motivasyonuna üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin çoktan seçmeli test metodunun kullanımına ilişkin görüşlerinin açık uçlu test metoduna göre daha olumsuz olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, çoktan seçmeli test metodunun öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri bulunmakta, çoktan seçmeli test metodu eğitim durumlarını ve değerlendirmeyi sınırlandırmaktadır. Paydaşların sürekli müdahalesi, test sonuçlarının öğretmenlere karşı kullanılması, zaman sınırlaması öğretmenlerin rahatsız olduğu konulardır. NCTE (2014) tarafından yayınlanan raporda da standart testlerin öğrenmenin doğasını değiştirdiği, eğitim programını daralttığını ve öğrencilerin öğrenme sürecini sınırlandırdığı görülmektedir. Smith’in (1991) testlerin öğretmenler üzerinde etkilerini araştırdığı çalışmasında da öğretmenler test sonuçlarının yayınlanması sonucu olumsuz duygular hissettiklerini, test sonuçlarının kendilerine karşı kullanıldığını, testlerin öğretime ayrılan süreyi azalttığını, programı daralttığını, içeriği öğretmede öğretmenin kapasitesini sınırlandırdığını ve teste yönelik öğretim yapmaya zorladığını belirtmişlerdir.

Sonuçları öğrencilerin geleceğini etkileyen testlerde, öğretimin temel amacı test olmaktadır (Cimbricz, 2002). Yani, öğretmenlerin uyguladığı yöntemler standartlaştırılmış testlere başarı anlamında cevap veriyse, okullar matematik ya da okuma için harcanan zamanı arttığı bilimde harcanan zamanın azaldığını söylemek mümkündür. Pek çok çalışmada da okulların ve öğretmenlerin öğretim stillerini ayarlayarak bu sınavlara cevap vermek adına yöntem uyguladıklarını göstermektedir (Winters, Trivitt, & Greene, 2010).

Çoktan seçmeli testler ve açık uçlu testler karşılaştırıldığında ise öğretmenler, açık uçlu test metodunun öğrencilerin bilişsel becerilerini daha fazla geliştirdiğini, kullanılan yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri literatürde daha önce yapılmış araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bennett vd. , 1991; Rauch & Hartig, 2010, açık uçlu testlerin çoktan seçmeli testlere kıyasla üst düzey düşünme süreçlerini ölçtüğünü tespit etmişlerdir. Sağır (2015) ise okul yöneticilerinin değişen eğitim politikalarına ilişkin görüşlerini aldığı çalışmasında açık uçlu soruların sorulmasının öğrenciyi bilişsel düzeyde üst basamaklara çıkardığı yönünde benzer görüşlere ulaşmıştır.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenler her ne kadar açık uçlu sınavların genel sınavlarda kullanılmasının eğitim öğretim sürecinin niteliğini arttıracakları konusunda hem fikir olsalar da, öğretmenlerin açık uçlu test sonuçlarının değerlendirilmesinin güvenilirliğine yönelik endişeleri bulunmaktadır. Sağır (2015) araştırma bulgularında da okul yöneticileri benzer endişelere sahiptir. Okul yöneticileri açık uçlu test metoduna geçilmesinin, değerlendirmenin ve tarafsızlığın mümkün olmayacağını belirtmişlerdir. Herman ve arkadaşları (1990) ise çoktan seçmeli testlerin kullanımının artmasının birçok sebebi bulunduğunu ifade etmiştir. Bunlardan bazıları politika yapıcılarının bu yöntemde uygulanan testlerin okul sistemleri, okullar, öğretmenler ve öğrenciler için anlamlı standartlar ortaya koyduğunu; öğretilecek olan konuları şekillendirdiğini; güvenilirlik açısından daha objektif olduğunu savunmalarıdır. West (2007) ise çoktan seçmeli, standartlaştırılmış testlerin bir ülkedeki tüm öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini, ders içeriğini standartlaştırması bakımından yararlı ve güvenilir olduğunu ifade etmiştir. Supovitz (2009) ise çoktan seçmeli, standartlaştırılmış testlerin güvenilir olarak görülmesinin temelinde yatan dört teoriden bahsetmektedir. Bunlar *güdüsel teori*, *uyum teorisi*, *bilgilendirme teorisi* ve *sembolizmdir*. Güdüsel teori çoktan seçmeli merkezi sınavlara dayanan güvenilirliğin gelişmeye güdüleyeceğini öne sürerken uyum teorisi, çoktan seçmeli belirleyiciliği yüksek sınavlar eğitim sisteminin temel bileşenlerini tüm öğrenciler için eşit ve dengeli hale getirilmesini, bu sayede gelişim ve ilerlemenin ortaya çıkmasını sağlar (Supovitz, 2009). Bilgilendirme teorisinin çoktan seçmeli merkezi sınavların, eğitimcilerle gelişimi sağlamak için yararlanabilecekleri önemli bilgiler sağladığını vurgularken; sembolizmin ise çoktan seçmeli merkezi testleri veliler, öğretmenler ve yöneticiler gibi birçok paydaşa karşı hesap verilebilir olunmasını sağlayan bir etken olarak kabul ettiğini ifade etmiştir. Bu açıdan da araştırma bulguları öğretmenlerin bunu bilgilendirme teorisi için ve sembolizm için uyum gördüğünü belirtmektedir. Belirleyiciliği yüksek sınavların kaldırılması yönünde ise öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olacağı yönünde iki farklı görüş tespit edilmiştir.

Pek çok ülkede belirleyiciliği yüksek olan seçme sınavları ve bunların uygulanma şekli olan standartlaştırılmış testler tartışma konusudur. Bu sınavlara yönelik araştırmalar, bu testlerin, öğretmenlerin pedagojileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini de ortaya koymuştur. Bunun etkisi, çocuğun ihtiyaçlarına odaklanmadan değerlendirme ve süreci değerlendirmeden sistem için gerekli raporları hazırlama olarak kendini gösterebilir Polesel,

Dulfer & Turnbull, 2012). Örneğin Amrein& Berliner (2002) Amerika da NO CHILD LEFT BEFORE politikasıyla uygulamaya konulan test sistemine yönelik yayımladığı ayrıntılı raporda şu sonuçlardan bahsetmiştir:

- Okullardaki bilişsel süreçler okuma ve anlamanın dışında, daha üst bilişsel düzeyler aşırı derecede baskı altında olan okullarda yeterince sık öğretilmemektedir.
- Okullardaki ders programlarının daraltılması ve içeriklerin daha derin yorumlanmasına yönelik kısıtlamalar öğrencilerimizin okula devam ederken bilgi dünyası ve anlayışlarının büyümesini kısıtlamaktadır.
- Konuyla ilgili daha fazla ele alınması gereken bir konu da, ölçülecek yapıların - okuduğunu anlama ve matematiksel anlama - yapıya ilişkin kavramları ve alandaki yetkinliği göstermek için gerekli olan bilişleri sınırlandıran bu sınavların test ortamlarında büyük olasılıkla iyi değerlendirilmemesidir.
- Öğretmenler dersleri bu sınavların talebine göre işlemektedir
- Okullardaki terk oranı artmıştır.

ABD ve İngiltere'de belirleyiciliği yüksek seçme sistemi, birçok negatif yan etki üretmiştir. Bu olumsuz etkiler, azınlık grupları olan durumu iyi olmayan öğrenciler için okulu terk etme nedenidir. Ayrıca okullarda sanat ve beden eğitimi derslerinin sayısının azalması öğrencilerdeki entelektüel birikimin azalmasına neden olmaktadır (Berliner, 2011). Uluslararası literatür ve araştırmalar, bu testlerin çok daha uzun bir araştırma sürecinden sonra olası olumsuz sonuçların derinleşeceğini vurgulamaktadır (Koretz, Linn, Dunbar & Shepard, 1991), bu da, bu programların etkisinin çok daha dikkate değer ve kapsamlı bir analizini, yapmayı gerektirmektedir. Bu çalışma, bu alandaki araştırmaları rapor eden hemen hemen tüm literatürde ortaya çıkan tutarlı ve endişe verici kaygıları ortaya çıkarmaktadır. Okul programının daraltılması, öğrencilerin öğrendiği beceri ve yeterlilikler arasındaki kısıtlama ve öğretmenlerin yaratıcı ve ilgi uyandırıcı pedagojileri kullanma konusundaki olumsuz etkileri, bu alanla ilgili geniş kapsamlı literatürde yer almaktadır.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda aşağıdaki öneriler getirilebilir;

- Çoktan seçmeli testlerin yanı sıra diğer ölçme teknikleri kullanılmalıdır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri olan süreç değerlendirme kullanılarak ölçme yönteminde değişikliklere gidilebilir.
- Açık uçlu test tekniğinin uygulanması için güvenilir bir sistem oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). *An analysis of some unintended and negative consequences of high-stakes testing*. Education Policy Research Unit, Education Policy Studies Laboratory, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Arizona State University.

- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Ayvacı, H. Ş., & Türkdogan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 18-42.
- Bastürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 69-79.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bennett, R. E., Rock, D. A., & Wang, M. (1991). Equivalence of free-response and multiple-choice items. *Journal of Educational Measurement*, 28(1), 77-92.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Birenbaum, M., & Tatsuoka, K. K. (1987). Open-ended versus multiple-choice response formats—it does make a difference for diagnostic purposes. *Applied Psychological Measurement*, 11(4), 385-395.
- Birgili, B. (2014). *Open Ended Questions As An Alternative to Multiple Choice: Dilemma in Turkish Examination System*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bloom's, T. M. E. (1965). *Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Brown, D. F. (1992). *Altering Curricula through State Testing: Perceptions of Teachers and Principals*, Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çakmakçı, N. (2016, 1 Haziran). Üniversite giriş sınavlarında açık uçlu soru dönemi geliyor. *Milliyet Gazetesi*. Erişim Tarihi: 12/11/2016. <http://www.hurriyet.com.tr/universite-giris-sinavlarinda-acik-uclu-soru-donemi-geliyor-40112057>.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çepni, S., Ayvacı, H.Ş., & Keleş, E. (2001). Okullarda ve Lise Giriş Sınavlarında Sorulan Fen Bilgisi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması, Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 07-08 Eylül, T.C. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, O. (2013). Çoktan seçmeli testler. Erişim adresi: <http://oguzcetin.gen.tr/coktan-secmeli-dersler.html>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2018). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-20.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2012). Açık uçlu soru formatı ve öğrenci izleme sistemi (ÖİS) akademik gelişimi izleme ve değerlendirme (AGİD) modülündeki kullanımı. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 8, 22-30.

- Cimbricz, S. (2002). State-mandated testing and teachers' beliefs and practice. *Education Policy Analysis Archives, 10*(2).
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 135-145.
- Glossory of Education Reform (2015). Standardized test. <http://edglossary.org/standardized-test/>
- Hartley, D. (1990). Tests, tasks and Taylorism: a Model T approach to the management of education. *Journal of Education Policy, 5*(1), 67-76.
- Haynie III, W. J. (1994). Effects of multiple-choice and short-answer tests on delayed retention learning.
- Heilman, E. E., Fruja Amthor, R., & Missias, M. T. (2010). Social studies and diversity education: What we do and why we do it. New York, NY: Routledge.
- Herman, J., Dreyfus, J. & Golan, S. (1990). *The Effects of Testing on Teaching and Learning*, CSE Technical Report 327. UCLA Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Horst, H. & Martens, R. (ty). Open- Ended Questions, University of Twente. Erişim adresi: <https://www.utwente.nl/ces/toetsing/Docenten/testing-grading/job-aid/open-ended-questions/>
- Kolcu, G. (2016, 25 Ağustos). Açık uçlu' soru dönemi. *Milliyet Gazetesi*. Erişim Tarihi: 12/11/2016. <http://www.hurriyet.com.tr/acik-uclu-soru-donemi-40208381>.
- Koretz, D., Linn, R. L., Dunbar, S. B., & Shepard, L. A. (1991). The effects of high-stakes testing on achievement: Preliminary findings about generalization across tests. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice, 41*(4), 212-218.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2010). High stakes testing: does secondary education examination involve any risks? *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 9*, 758-764.
- Lewis, A 2000, 'High Stakes Testing: Trends and Issues', Mid continent research for education and learning: policy brief, April 1-8.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: a data collectors field guide*, North Carolina: Family Health International.
- Madus, G. (1998). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction *Peabody Journal of Education, 65*(3), 29-46.
- Mather, K., & Seifert, R. (2011). Teacher, lecturer or labourer? Performance management issues in education. *Management in education, 25*(1), 26-31.
- MEB, (2012). Biçimlerine göre sorular. Erişim Adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bi%C3%A7imine%20G%C3%B6re%20Sorular.pdf
- National Council of Teachers of English. (2014). How Standardized Tests Shape—and Limit—Student Learning, Policy research brief of National Council of Teachers of English.
- Ozan, A. G. C., & Köse, E. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanterinin Türkçeye Uyarlanması. *e-International Journal of Educational Research, 4*(2), 29-47.

- Özcan, S., & Oluk, S. (2007). ilköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların piaget ve bloom taksonomisine göre analizi. *dü ziya gökalp eğitim fakültesi dergisi*, 8, 61-68.
- Polesel, J., Dulfer, N., & Turnbull, M. (2012). The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families. *Sydney, Australia: The Whitlam Institute*.
- Popham, W. J. (1999). Why standardized test scores don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15.
- Rauch, D. P., & Hartig, J. (2010). Multiple-choice versus open-ended response formats of reading test items: A two-dimensional IRT analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 354-379.
- Sağır, M. (2015). Eğitim Ve Okul Sistemindeki Son Dönem Politika Değişimlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Sajadi, F. (2006). The effect of defective options on multiple-choice items and test characteristics. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 199-214.
- School and Child Care Service. (2013). *Pros and Cons of Standardized Testing*, Columbia University Office of Work/ Life, Spring 2013.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language testing*, 1(2), 147-170.
- Smith, M. L. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8-11.
- Smith, M.L., Edelsky, C., Draper, K., Rottenberg, C. and Cherland, M. (1987). *The Role of Testing in Elementary Schools*, Center for Research on Educational Standards and Student Tests and the Office of Educational Research and Improvement, Department of Education, University of California, Los Angeles.
- Spovits, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform, *Journal of Educational Change*, 10, 211-227.
- Stankous, N. V. (2016). Constructive Response Vs. Multiple-Choice Tests In Math: American Experience And Discussion (Review). *European Scientific Journal*, ESJ, 12(10), 308-316.
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. *Making sense of test-based accountability in education*, 79-100.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- West, M. (2007). Testing, learning, and teaching: The effects of test-based accountability on student achievement and instructional time in core academic subjects. In *Beyond the basics: Achieving a liberal education for all children* (eds.:Chester E. Finn Jr. and Diane Ravitch), 45-62. Washington DC: Thomas B. Fordham Institute.
- Whiting L.S. (2008). Semi-structured interviews: guidance for novice researchers. *Nursing Standard*, 22 (23), 35-40.
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. *Uluslararası E-Dergi*, 4(1), 259-279.

- Yin, R. (2003). K.(2003). Case study research: Design and methods. *Sage Publications, Inc*, 5, 11.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.