

## **SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularındaki Görecelik: “Hangi Yanıt Doğru: Benimki Mi, ÖSYM’ninki Mi?”**

### **'Relativity In SBS/OKS and YGS/ÖSS Questions and Answers: Which Answer Is Correct: Mine or ÖSYM's?**

*Yücel Kabapınar*

*Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Sınıf Öğretmenliği*

*Selda Şan*

*Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı*

#### **Özet**

İyi bir lise ile üniversite eğitimi almak isteyenlerin yolu merkezi seçme sınavlarından geçmek zorundadır. Bu sınavlarda soruların test sorularından bir bölümü diğer test sorularına göre daha da bir zordur. Uzmanların “en doğru cevap isteyen” test soruları adını verdikleri soru tipinde bütün şıklar doğrudur ama biri ise daha doğrudur. Böylesi soruların soru kökü “en çok, en az, en etkili, en doğru, daha fazla, daha doğru” gibi nitelemelerle bitmektedir. Böylesi sorular hangi şıkkın doğru olduğuna dair çok önemli itirazları da beraberinde getirmekte, uygunluğu medya ve akademi çevrelerinde tartışılmaktadır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde şekillenen araştırma, örnek olay desenine sahiptir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, merkezi sınavlarda sorulan böylesi soruların oranını saptamak ve öğretmen adaylarının bu tip sorularla ilgili görüşlerini almaktır. Veri toplama araçları olarak doküman inceleme ile açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Son 15 yıl içerisinde gerçekleştirilen SBS/OKS ve YGS/ÖSS’deki “en doğru cevap isteyen” test soruları saptanmıştır. Ardından araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 70 son sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayına, araştırmacılarca seçilen 12 test sorusu sorulmuştur. Yanıtlamalarının ardından da açık uçlu sorulardan oluşan anket katılımcılarca doldurulmuştur. Nitel verilere uygulanan içerik analizi, merkezi sınavlarda sorulan bu tip soruların ortalama % 4-12 oranında olduğunu ortaya koymuştur. Yine bu sorulara verilen yanıt noktasında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oldukça zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** “En doğru cevap isteyen” test sorusu, Sosyal Bilgiler, çoklu bakış açıları.

#### **Abstract**

In order to find a place in high schools which take position upper in the league table or to enter at well known universities students need to get high scores from the national examinations organized by the state in Turkey. In these exams difficulty level of questions is arranged as high so as to be distinctive in nature. An example of such questions can be those “what is the best answer below?”. In this kind of questions, which ask “the most, the least, the effective,

1. Bu çalışma, III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*much more”, nearly all choices are correct, but one is more correct than the others. In other word, it is the best explanatory choice as compared to the other choices. Thus, students are required to choice the best fits or the most correct alternative among already suitable or correct ones. There are cases where the correct answer announced by the government does not the “most, better” alternative. Therefore the present study aims to investigate the ratio of such questions in national exams and the social studies prospective teachers’ opinions about such questions. Case study design among qualitative research tradition was adopted in this research. Questionnaire composed of open ended questions, which ask the prospective teachers’ opinions about type, nature and efficiency of “the most...” questions, formed the main data collection tool. The central examinations of SBS/OKS and YGS/ÖSS conducted for last 15 years were examined so as to find out the ratio/percentage of such questions asked. Then, twelve questions among those which require the most correct answer were selected. They were compiled as a test and distributed to the social studies prospective teachers (n= 70) to answer. At completion of answering the questions, the prospective teachers’ answers to and ideas about the nature of questions were obtained. The prospective teachers’ open ended responses were analyzed via content analyses method. The results of the analysis indicated that “the most correct” questions formed 4-12 % of the questions asked in the national exams. Findings of the study showed that the prospective teachers had difficulty in finding the correct answer to such questions.*

**Keywords:** “Test questions requiring the most correct answer”, Social studies, Multiple viewpoints.

## 1. Giriş

Bir okul binasının önünde çok sayıda yetişkin, dualar ederek ve stres içerisinde sessizce bekleyorsa o binada liseye ya da üniversiteye giriş sınavı var demektir. Lise ya da üniversite giriş sınavı demek en az bir yıl boyunca ailece *topyekûn seferberlik* ilan edilmesi anlamına gelmektedir. Birbirine yansıtın ya da yansıtmasın genellikle tüm aile çok streslidir ve sınav günü bu stresin zirve yaptığı andır. Öğrencinin girdiği birkaç sınav onun geleceğinin önemli oranda belirleyicisi olacaktır. Yanıt kâğıdına işaretlenen A, B, C, D ve E’lere göre sınav sonuçları ilan edildiğinde evlerde en uç duygular kendini gösterecektir.

Lise ya da üniversiteye giriş sınavlarındaki bu yapı aynı zamanda kendi iç çelişkilerini de yaratmaktadır. 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme anlayışı merkezli yeni bir reformu harekete geçiren Türkiye, bu öğrenme anlayışı merkezli olarak öğretim programlarını, ders kitaplarını, öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecindeki rollerini, öğretmen yetiştirme sistematiği ile ölçme ve değerlendirme boyutlarını dönüştürdü. Bu bağlamda sonucu değil süreci değerlendirmeyi ön plana çıkaran düzenlemeler de uygulamalarında çok önemli eksikler olsa dahi yapıldı. Eski sistemin davranışçı öğrenme anlayışı içerisinde önerilen ölçme ve değerlendirme araçları sadece “yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı testler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli testler idi. Buna karşılık 2005 sonrası öz, akran, grup, performans, proje, portfolyo değerlendirme gibi yeni kavramlar Türkiye’nin gündemine geldi. Bunlar az, kısmen ya da orta derecede de olsa uygulamaya konuldu (Kabapınar ve Ataman, 2010, 2012; Alıcı, 2014; Özbek, 2014). Yalnız uygulamaya konulan yapılandırmacılık eksensli bu değişime tezat olarak lise ve üniversite giriş sınavları kocaman bir baraj gibi sürekli yeni sistemin önünde durdu. Sınav başarısı endeksli veli,

öğretmen ve okul üçlüsü yeni öğrenme anlayışı ve ilkelerini iskalama pahasına çoktan seçmeli test tekniğini özellikle belli dönemçe sayılan 8 ve 12. sınıf basamaklarında gündeme getirdiler.

Özellikle nüfusun bu denli kalabalık ve görece “lisede ve üniversitede iyi okulları/fakülteleri” isteyen sayısının çok olduğu Türkiye gibi ülkelerde çoktan seçmeli test tekniği ayırt ediciliği sağlamada ve başarı sıralaması yapmada sıklıkla kullanılan bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kendini göstermektedir (Kan, 2014). Hatta hem okul/ders sınavlarında hem de yerleştirme düzeyindeki merkezi sınavlarında test o denli fazla kullanılmaktadır ki günümüzdeki genç kuşakları nitelemek için “tost yiyip test çözen” şeklinde bir benzetmede de bulunulmaktadır. Bu anlamda çoktan seçmeli test için madde kökü ve seçeneklerden oluşan objektif test türü olup her bir sorunun bir doğru cevabı ve çeldiricileri vardır (Baykul ve Turgut, 2014; Çakan, 2014) demek yanlış olmayacaktır. Nitekim ölçme ve değerlendirme noktasında madde kökünde verilen bilgilere göre seçeneklerden biri, maddenin *doğru* ya da en doğru cevabıdır; diğer seçenekler ise *yanlış cevaplar* ya da *çeldiriciler* adını alır. Çoktan seçmeli maddelerde, bütün seçmeli maddelerde olduğu gibi, cevapları kesinlikle doğru, kesinlikle yanlış diye ayırmak mümkündür” (Tekin, 1991, s. 150) demektedir. Ayrıca çoktan seçmeli madde türlerini de dörde ayıran yazar, bunları “madde kökü soru kipinde olan”, “madde kökü eksik cümle olan”, “tek bir doğru cevap isteyen” ve “en doğru cevap isteyen” olarak nitelemiştir (Tekin, 1991, s.150). Araştırma konusuyla bağlantısı noktasında “en doğru cevap isteyen maddeler” için de; “*seçeneklerin tümü kısmen doğrudur, fakat seçeneklerden birisi açıkça diğerlerinden daha doğrudur. Bu madde türü daha karmaşık davranışları ölçmek için kullanılır. Böylece doğru cevap ya da en doğru cevap maddesinin kullanılıp kullanılmayacağı ölçülecek öğrenme ürününe bağlı olacaktır*” (Tekin, 1991, s. 154) denilmiştir.

Bu açıklama ile aslında tüm seçeneklerin “kısmen doğru” olduğu ama görece birinin ise “daha doğru olduğu” ifade edilmektedir. Nitekim böylesi soruların davranışçı öğrenme anlayışını da merkeze alan temel felsefesini anlama noktasında “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” adlı akademik kitapta test sorularını işleyen akademisyenin verdiği örnek de oldukça ilginçtir (Tekin, 1991, s.190). Örnek olarak verilen soru aşağıdaki gibidir:

Öğrenme yaşantılarının seçiminde ilk planda hangi ölçüt göz önünde bulundurulmalıdır?

- A) Öğrenciyi tatmin edici olma
- B) Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygunluk
- C) Öğrencinin geliştireceği davranışla ilgili olma
- D) Öğrencinin etkin katılımına yer verme

Doğru cevap: C

Çeldiriciler farklı bir perspektiften yorumlandığında “öğrenme yaşantılarının seçiminde ilk planda hangi ölçütün göz önünde bulundurulacağı” biraz da öğretmenlik algınızın nelığı ile de ilintilidir. Hal böyle olunca da yukarıdaki tüm şıklar gerçekten de doğru olabileceği gibi bunların hangisi ya da hangilerinin sizin için *daha önemli* olacağı da *çok göreceli* ve *algısaldır*. Hatta “daha doğru” olarak ifade edilen C şikkı da güncel öğrenme anlayışlarındaki gelişmeler çerçevesinde belki artık o kadar da “daha

doğru” olmayabilir. Bu durumda akla, böylesi sorularda tüm seçenekler “kısmen doğru” ise, “bir seçeneğin diğerlerinden “daha doğru” olduğuna kim; neye/hangi ölçütlere göre karar vermektedir?” soruları gelmektedir. Bir diğer ifadeyle “daha az doğruların” daha az doğru olduğunun ölçütü nedir? Neden soruyu hazırlayan ve “daha doğru”yu belirleyenin seçtiği şık en doğru şık olmaktadır? Bu anlamda soruyu hazırlayan kişi *makuliyetin* sıdı mıdır? Nitekim bu sorulara paralel olarak, liselere ve üniversiteye giriş sınavlarındaki bazı sorulara ya da doğru şıkkın hangisi olduğuna dair itirazlar da oluşabilmektedir. Bunun bir örneğine aşağıdaki gazete haberinde rastlanmaktadır:

2004 yılındaki ÖSS sözel bölümde sorulan bir Coğrafya sorusuna bir coğrafya öğretmenin itirazı vardır. Ona göre, doğru şık olduğu iddia edilen A şıkkı dışındaki tüm şıklar doğrudur. Bu uğurda soruyu mahkemeye taşımaya bile razı olmuştur. Haberde görüşleri alınan dershaneciler ise sorunun ve doğru olarak ifade edilen A şıkkının gerçekten de doğru olduğunu iddia etmektedirler. Buna karşılık profesör unvanlı bir coğrafyacı ise A, D ve E şıklarının doğru olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü üzere bu sorunun hangi şıkkının doğru olduğuna dair taraflar oldukça farklı görüşler ortaya koymuşlardır.

ÖSS’de yanlış olduğunu iddia ettiği 2 sorunun iptali için dava açan öğretmen Apın, ‘Kimyam bazuluyor’ diyerek de 5 milyar liralık tazminat talebinde bulur

ANTALYA AA / İSTANBUL Milliyet

A mlyada 38 yılka coğrafya öğretmeni Elgin Apın, Öğrenci Seçme Sınavında (ÖSS) 2 coğrafya sorusunda yanlışlık olduğunu soruların iptali ve YOK’ın 5 milyar liralık mancevi tazminat tazminat talep etmekte olduğunu da-va açtı.

Apın’ın yanlış olduğunu iddia ettiği coğrafya bölümlü “Baraj çevresinin 8-10 yıldan itibaren, zemin sızması (şişme)lerden hangisidir?” sorusu tartışmaya yol açtı. Antalya İktisat Mahkemesi’nde açığı davada 88. sorunun doğru şıkkında, haritada bulunmayan rüzgâr (şişme) ile ilgili bir soru olduğu belirtildi.

Apın, 76. soruda da “doğru cevabı olmayan yer aldığını, bunun yanlış olduğunu ifade etti. Apın, “Baraj çevresinin ağaçlandırılması ile % seçeneği dışındaki tüm seçenekler gereksizdir. Bir tük % gereksizdir. Erozyonu yavaşlatarak barajın ekonomisi artırılmak üzere bir barajın su toplama haczeminin artırılması gerekir” dedi.

“Sini sistemin bozuluyor”

Apın, sorunun iptalini yasa sıra “uluslararası ve özel kurum raporları” diyecek YOK hakkında 5 milyar liralık mancevi tazminat talebinde bulundu.

Ankara Üniversitesi Di Tarih Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümü Başkanı Prof. Dr. Ali Özgüçler, bu sorunun tartışmaya açıldığı ve 3 doğru cevabının bulunduğu iddia etti. Baraj öğretmen ise Apın’ın aldığı sorulara ve cevaplarına haber vermiş olma-



Coğrafyacılar ‘barajda’ bölündü

Uğur Dershane Coğrafya Bölüm Başkanı Gıyasettin Soruç ve çevresinde hep soruların baraj çevresinin ağaçlandırılmakla ilgili olduğunu iddia eden öğretmen, barajın çevresinin ağaçlandırılmasıyla ilgili soruların iptali için dava açtı.

Fen Bilimleri Merkezi Dershane Coğrafya Bölümü Başkanı Zülfer Elgün Erozyon nedeniyle barajın etrafındaki toprakların erozyona uğramasıyla barajın güvenliğini sağlamak için barajın etrafında ağaçlandırmaya karar verildi. Barajın etrafında ağaçlandırılmasıyla ilgili soruların iptali için dava açtı.

Snir sisteminin bozulduğuna ilişkin Elgin Apın, mancevi tazminat davası açtı.

İşte tartışılan soru

Baraj çevresinin ağaçlandırılmasının temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak  
B) Yeni orman alanları kazanmak  
C) Baraj çevresinde yaban hayatını zenginleştirmek  
D) Baraj çevresinde yerleşmeyi önlemek

76. Baraj çevrelerinin ağaçlandırılmasının temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- Erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak
- Yeni orman alanları kazanmak
- Baraj çevresinde yaban hayatını zenginleştirme
- Baraj çevresine yerleşmeyi önlemek
- Çevreyi güzelleştirmek

Görüldüğü üzere bu sorunun hangi şıkkının doğru olduğuna dair taraflar oldukça farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Aslında bu soru üzerinden gerçekleşen tartışma, geleneksel pozitivist bakış açısının güdümediği tek ve mutlak doğru yaklaşımı ile postmodern bakışın türettiği öznel bilgi ve çoklu bakış yaklaşımı arasındaki çatışmadan başka bir şey değildir (Şimşek ve Yıldırım, 2004; Yazıcı ve Şimşek, 2011; Kabapınar, 2014). Farkında olarak ya da olmayarak, pozitivist anlamda ölçme ve değerlendirme anlayışının kalesi konumunda olan ÖSYM ve özel dershaneler “baraj çevrelerinin ağaçlandırılmasının temel amacı” noktasında uzlaşa göstermişlerdir. Buna göre “temel amaç”, “Erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak”tır. Bir diğer ifadeyle bu iki kurum nesnel ve genellenabilir bilgiye ulaşmış durumdadırlar. Bu arada akademisyen coğrafyacı ise *en az üç şıkkın doğruluğu* üzerinde durmaktadır. Gerçekten de bu sorudaki “baraj çevrelerinin ağaçlandırılmasının” temel amacı tamamen algısal bir durumdur. Enerji Bakanlığı, DSİ gibi bazı kurumlardaki bürokratlar

ile bazı vatandaşlar için gerçekten de “Erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak” temel amaç olabilir. Buna karşılık bazı sıradan vatandaşlar için, özellikle denize uzak şehirlerde oturan sıradan vatandaşlar için, bu seçeneğin ötesinde hafta sonu tatili yapacakları, piknik yapacakları “yeni orman alanları kazanmak”, yine bununla bağlantılı “çevreyi güzelleştirmek” ya da “baraj çevresinde yaban hayatını zenginleştirmek” çok daha öncelikli ve ön planda gelebilir. Tüm bunların sonucu olarak da “baraj çevresine yerleşmeyi önlemek” daha da bir önem kazanmış olabilir. Dolayısıyla bu boyutları düşünen bireylerin yanlış düşündüğünü kim söyleyebilir ki? Bu anlamda “erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak” belki de bireylerden çok devletin bürokratik bakış açısıdır; sıradan birey için görece daha arka planda kalan bir düşünüş biçimi de olabilir.

Merkezi sınavlarda çıkan soruların irdelendiği çalışmalar incelendiğinde, genellikle yapılan çalışmaların ÖSS ya da SBS gibi sınavlarda çıkan soruların Bloom Taksonomisi çerçevesinde analizinden oluştuğu görülmektedir. Sözelimi bunlar arasında Biyoloji (Efe ve Temelli, 2003; Afacan ve Nuhoglu, 2008), Coğrafya (Koç, Çiftçi ve Sönmez, 2013), Fen ve Teknoloji (Kaşıkçı ve ark., 2015), Fizik (Karaman ve ark., 2014); İngilizce (Baş ve Beyhan, 2012; Gökler, Aypay ve Arı, 2012), Matematik (Baştürk, 2006; Köğçe ve Baki, 2009; Güler, Özdemir ve Dikici, 2012; Birinci, 2014) derslerine ait çalışmalara rastlanmıştır. İlginçtir ki Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri ve SBS-OKS sınav soruları arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalara, ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde, rastlanılamamıştır.

### **Çalışmanın Amacı**

Son 15 yılda yapılan OKS/SBS ve ÖSS/YGS gibi merkezi sınavlarda görecelik içeren test sorularının var olup olmadığını saptamak ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının böylesi sorulara ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır.

### **Araştırma Soruları**

1. Merkezi sınavlarda sorulan göreceli soruların toplam soru sayısı içerisindeki oranı nedir?
2. Öğretmen adaylarının kendilerine sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS test sorularına verdikleri yanıtlar nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının kendilerine sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS test sorularının zorluğuna ilişkin düşünceleri nasıldır?

## **2. Yöntem**

Araştırma nitel bir çalışma olup nitel araştırma desenlerinden örnek olay (durum çalışması) desenine göre şekillenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, son 15 yıldaki OKS/SBS ve ÖSS/YGS soruları ile Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 70 öğretmen adayı katılmış olup bunların 38’i kadın, 32’si ise erkektir. Araştırmanın veri toplama araçları olarak doküman incelemesi ve anket kullanılmıştır. Bu çerçevede öncelikle son 15 yıl içerisindeki SBS/OKS ve YGS/ÖSS sınavları ilgili kurumların web sitelerinden

indirilmiştir. Adı geçen sınavların özellikle “Sosyal Bilgiler, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Vatandaşlık ve İnsan Hakları, Tarih, Coğrafya (beşeri boyutlarıyla)” derslerinin sorularına odaklanılmıştır. Bu derslerin seçilmesinin nedenleri arasında derslerin Sosyal Bilimlerle ilintili olması ve göreceliliği barındırabilecek soruların yer alması olasılığıdır. Bu göreceli soruların saptanması sürecinde ölçüt olarak, soruların soru köklerinde “*en çok, en az, en etkili, en doğru, daha doğru, daha fazla*” gibi ifadelerin yer alması kullanılmıştır. Soruların saptanması ve oranlarının bulunmasının ardından, seçilen 12 test sorusu öğretmen adaylarına sorulmak üzere bir araya getirilmiştir. Öğretmen adayları, kendilerine sunulan bu 12 test sorusunu yanıtlamışlardır. Bunun ardından öğretmen adaylarına yanıtladıkları test sorularıyla ilgili bir anket dağıtılmıştır. Anket aracılığıyla, öğretmen adaylarının kendilerinin de yanıtladıkları, SBS/OKS ile YGS/ÖSS sınavlarında sorulan sorulara ilişkin bakış açıları, soruların zorluk derecesi, Sosyal Bilgiler derslerinde/sınavlarında böylesi soruların yer almasına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Anketten elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Açık uçlu olarak sorulan her bir soruya verilen yanıtlar için analiz sürecinde belirli kategoriler oluşturulmuş ve yanıtlar bu kategorilere göre kodlanarak nicelleştirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar da tablolar halinde sunulacaktır. İkinci araştırmacıyla yapılan kodlama sürecinde de tutarlılık % 89 olarak bulunmuştur.

### 3. Bulgular

#### 1. Merkezi Sınavlarda Sorulan Göreceli Soruların Toplam Soru Sayısı İçerisindeki Oranı Nedir?

Aşağıdaki Tablo 1’de 1998’den 2013’e dek olan SBS/OKS ile YGS/ÖSS sınavlarındaki toplam soru sayısını içerisinde saptanan göreceli soruların sayısı sunulmuştur.

**Tablo 1. 1998-2013 Yılları Arasındaki Merkezi Sınavlarda Sorulan Göreceli Soruların Sayıları**

Sınavın Adı	Toplam Soru	Göreceli Soru	Sınavın Adı	Toplam Soru	Göreceli Soru
2012 SBS8	20	3	2013 YGS	45	1
2011 SBS 8	20	1	2012 YGS	40	3
2011 SBS 7	18	-	2011 YGS	40	2
2010 SBS 8	20	1	2010 YGS	40	-
2010 SBS 7	18	1	2009 ÖSS1	30	1
2010 SBS 6	16	-	2009 ÖSS2	30	1
2009 SBS 8	20	-	2009 ÖSS	10	-
2009 SBS 7	18	2	2008 ÖSS1	30	-
2009 SBS 6	16	4	2008 ÖSS2	30	-
2008 SBS 7	18	-	2008 ÖSS	13	-
2008 SBS 6	16	-	2007 ÖSS1	30	1
2008 OKS	25	1	2007 ÖSS2	30	-
2007 OKS	25	2	2007 ÖSS	13	-
2006 OKS	25	3	2006 ÖSS	13	1
2005 OKS	25	1	2006 ÖSS1	30	-
2004 OKS	25	2	2006 ÖSS2	30	1
2003 OKS	25	3	2005 ÖSS Sözel	45	2
2002 OKS	25	6	2004 ÖSS Sözel	45	2
2001 OKS	25	6	2003 ÖSS Sözel	45	4

Sınavın Adı	Toplam Soru	Göreceli Soru	Sınavın Adı	Toplam Soru	Göreceli Soru
2000 OKS	25	4	2002 ÖSS Sözel	45	2
1999 OKS	25	6	2001 ÖSS Sözel	45	5
1998 OKS	25	11	2000 ÖSS Sözel	45	3
			1999 ÖSS1	44	2
			1999 ÖSS2	44	3
<b>Toplam</b>	<b>475</b>	<b>58</b>		<b>812</b>	<b>34</b>
	<b>Oran</b>	<b>% 12.2</b>		<b>Oran</b>	<b>% 4.2</b>

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere son 15 yılda ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen merkezi sınavlarda soruların ortalama % 12’si gibi bir oranın göreceli soru kökü ve çeldiriciler içerdiği anlaşılmaktadır. Yıl yıl incelendiğinde bazı sınavlarda hiç göreceli soru yer almazken 1998 yılındaki OKS’de 11 (toplam soruların % 44’ü), 1999, 2001 ve 2002 yıllarındaki sınavlarda ise 6’sar sorunun (toplam soruların % 24’ü) göreceli bir içerikte olduğu anlaşılmıştır. Bu oran lise düzeyindeki sınavların 15 yıllık ortalamasında ise daha düşüktür (% 4.2). 2001 yılı ÖSS’de sorulan toplam 45 sorunun 5’inin göreceli soru olduğu (% 11) anlaşılmıştır. Aşağıda saptanan göreceli sorulardan ikisine yer verilmiştir.

### 2002 OKS Sosyal Bilgiler

18. Doğal ve beşerî unsurlar birbirleriyle karşılıklı etkileşim içindedir.

Aşağıdaki durumlardan hangisinin beşerî faaliyetler üzerindeki olumsuz etkisi diğerlerinden **daha fazladır**?

- A) İtalya’da Etna Yanardağı çevresinde toprakların geçiririlmesi sonucu tarımsal ürün çeşitliliğinin azalmasının
- B) Şiddetli lodos nedeniyle Çanakkale Boğazı’nda deniz ulaşımının aksamasının
- C) İzlanda’da meydana gelen volkanik patlamalar sonucu kül ve toz bulutlarının hava trafiğini etkilemesinin
- D) Konya Havzası’nda obrukların oluşumu sonucu tarım alanlarının zarar görmesinin
- E) Antalya kıyılarında dalga aşındırması sonucu falezlerin gerilemesinin

### 2012YGS Sosyal Bilimler

24. Bazı insanlar sigara, alkol gibi zararlı olduğu bilinen maddeleri “Bir kereden bir şey olmaz.” diyerek denerler. Bu bir kereler zamanla çoğalır ve birey bu maddelerin tutsağı durumuna düşer.

Bireylerin böyle bir duruma düşmesini engellemek için bu maddelerle ilgili olarak alınacak **en etkili** toplumsal önlem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zararlarının yaşanmış örneklerle anlatılması
- B) Satışlarının yasaklanması
- C) Çok az kullanılması gerektiğinin anlatılması
- D) Kullanana cezalar verilmesi

Bu iki soru incelendiğinde soru köklerinin “en etkili” ve “etkisi diğerlerinden daha fazla” gibi ifadelerden oluştuğu görülmektedir ve yanıtları noktasında farklı bakış açılarını da çağırabilmektedir.

## 2. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularına Verdikleri Yanıtlar Nasıldır?

Aşağıdaki tablo 2’de göreceli ifadeler barındırdığı için seçilen ve öğretmen adaylarına sorulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS soruların soru köklerine (çeldiriciler sunulmamıştır) ve öğrencilerin yanıt dağılımlarına yer verilmiştir. Doğru şıklar siyah olarak verilmiştir.

Tablo 2. SBS/OKS ve YGS/ÖSS Soruları ve Sorulara Verilen Cevap Sayıları

Sorulan SBS/OKS Soruları	Verilen Cevaplar				
	A	B	C	D	
(OKS 1998/1) 4. İstanbul, Fatih Sultan Mehmet devrine gelinceye kadar birçok kez kuşatılmış, ancak alınamamıştır. İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet zamanında fethedilmesinde aşağıdaki etkenlerden hangisi <i>daha önemli</i> rol oynamıştır?	2	60	6	2	
(OKS 1998/2) 8. İzmir'in işgal edileceğini bir gün önceden haber alan İstanbul hükümeti, işgale karşı direnişte bulunulmamasını istemiştir. Buna rağmen halk gösteriler yapmaya başlamış ve tepkiler Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri aracılığıyla tüm yurda yayılmaya başlamıştır. Bu olay, Mustafa Kemal'in aşağıdaki sözlerinden hangisiyle <i>daha çok</i> ilişkilendirilebilir?	10	29	27	4	
(OKS 1998/3) 17. Türkiye'yi komşuları ile karşılaştırdığımızda, tarım ürünleri çeşidinin fazla olduğu görülür. Türkiye'nin hangi özelliği bu duruma <i>daha çok</i> neden olmaktadır?	-	3	1	66	
(OKS 1999) 14. İç Anadolu Bölgesi'nin doğal bitki örtüsünü bozkır bitkileri oluşturmaktadır. Bununla beraber, Ankara çevresinde olduğu gibi bazı korunmuş yörelerde orman alanları bulunmaktadır. Bu durum, aşağıdaki görüşlerden hangisini <i>daha çok</i> desteklemektedir?	31	15	7	17	
(OKS 2001/1) 2. İlk Türk devletlerinde hükümdara devleti yönetme yetkisinin Tanrı tarafından verildiğine inanılırdı. Bu durumu, aşağıdakilerden hangisi <i>daha çok</i> destekler?	-	-	2	68	
(OKS 2001/2) 6. Osmanlı padişahı Mehmet Çelebi'nin ölümünden sonra yerine oğlu II. Murat geçti. II. Murat önce amcası Mustafa Çelebi'nin başlattığı, Bizans tarafından desteklenen isyanı, daha sonra kardeşi Şehzade Mustafa'nın sultanlığı ele geçirmek amacıyla başlattığı isyanı bastırdı. Buna göre, Mehmet Çelebi'nin ölümüyle yaşanan durumu aşağıdakilerden hangisi <i>daha doğru</i> ifade eder?	1	4	62	3	
(OKS 2002) 24. Bazı insanlar sigara, alkol gibi zararlı olduğu bilinen maddeleri 'Bir kereden bir şey olmaz.' diyerek denerler. Bu bir kereler zamanla çoğalır ve birey bu maddelerin tutsağı durumuna düşer. Bireylerin böyle bir duruma düşmesini engellemek için bu maddelerle ilgili olarak alınacak <i>en etkili</i> toplumsal önlem aşağıdakilerden hangisidir?	54	13	-	3	
(SBS 2010 8. Sınıf) 12. Türk ordusu gücünün büyük bir bölümünü Şeyh Said İsyanı'nın bastırılması için kullandı. Bu nedenle de Musul sorunu, İngilizlerin istedikleri şekilde sonuçlandı. Verilen bilgiyi <i>en kapsamlı</i> biçimde yorumlayan yargı, aşağıdakilerden hangisidir?	4	-	62	4	
(SBS 2011 8. Sınıf) 3. Amasya Genelgesi'nin "Milletin istiklallini, yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır." maddesi ile Kurtuluş Savaşı'nın ..... belirlenmiştir. Verilen cümledeki boş yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?	2	7	60	1	
Sorulan YGS-ÖSS Soruları	Verilen Cevaplar				
	A	B	C	D	E
(ÖSS 2004) 76. Baraj çevresinin ağaçlandırılmasının <i>temel amacı</i> aşağıdakilerden hangisidir?	66	1	1	1	1
(ÖSS 2005) 62. Türkiye Cumhuriyeti'nde, düşünce ve duyguda birleşen bir toplumun oluşturulmasında aşağıdakilerden hangisinin katkısının <i>en çok</i> olduğu savunulabilir?	20	2	5	2	41
(YGS 2012) 18. Doğal ve beşeri unsurlar birbirleriyle karşılıklı etkileşimindedir. Aşağıdaki durumlardan hangisinin beşeri faaliyetler üzerindeki olumsuz etkisi diğerlerinden <i>daha fazladır</i> ?	24	8	21	15	2

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine sunulan göreceli sorulara verilen yanıtları incelendiğinde, tüm sorularda, az ya da çok sayıda da olsa, farklı seçeneklerin de doğru şık olarak işaretlendiği görülmektedir. Bu durum özellikle bazı sorularda çok daha açık olarak ön plana çıkmaktadır. OKS 1998/2'de sorulan soruya Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar incelendiğinde, doğru yanıtı 29 kişi işaretlemiş olmasına karşın, diğer şıkları da seçen sayısı ise 27, 10 ve 4 (toplam



41) olarak kendini göstermiştir. Benzer durum OKS 1999 için de geçerlidir; doğru şık 31 iken, diğer şıklar ise 17, 15 ve 7 olarak işaretlenmiştir. Yine YGS 2012’de sorulan soruya verilen yanıt dağılımı incelendiğinde doğru şıkki 21 kişi tercih ederken, diğer şıkları ise 24, 15, 8 ve 2 öğretmen adayı tercih etmiştir. Bu çerçevede doğru şık olan C şikkından daha fazla sayıda kişi A şikkını tercih etmiştir. Bundan başka ÖSS 2005’te de 41 doğru şık işaretlenmişken 20, 5, 2 ve 2 sayılarında diğer şıklar da öğretmen adayları tarafından doğru olarak görülmüştür.

### 3. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularının Zorluğuna İlişkin Düşünceleri Nasıldır?

Aşağıdaki tabloda, göreceli soruları yanıtlayan öğretmen adaylarının soruların zorluğuna ilişkin bakış açılarının analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu veriler açık uçlu anketten elde edilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yanıtladıkları Soruların Zorluğuna İlişkin Bakış Açıları**

Soruların zorlayıp zorlamaması	f
<b>Evet zorlandım</b>	<b>88</b>
Soruların net olmayışı	14
Sorularda öznelliğin ağır basması	12
Şıkların birbirine yakın olması	10
Birden fazla doğru cevabın olması	9
Uzun süre konulardan uzak kalınması/unutulması	7
Yoruma dayalı soruların yer alması	5
Doğru cevabı belirlemenin zor olması	4
Şıklarda doğru cevabın olmayışı	2
Soru sorma tarzının doğru olmayışı	2
Bilgi eksikliğinin olması	2
Test tekniğinden uzak kalınması	2
Cevabı net olmayan soruların olması	2
Diğer	17
<b>Hayır zorlanmadım</b>	<b>6</b>
Soruların kolay olması	2
Test tekniği/ezberci sistemden yetişmiş olma	1
Cevapların artık ezberlenmiş olması	1
İlkokuldan beri bu konuların işlenmesi	1
Soruların açık/net olması	1
Soruların kolay olması	2
<b>Genel Toplam</b>	<b>94</b>

Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere açık uçlu anketi yanıtlayan öğretmen adaylarının toplam 94 ifadesinin 88’i soruları yanıtlarken “zorlandıkları” yönündeki düşünceler-

den oluşmaktadır. Buna karşılık sadece 6 görüş “zorlanmadım” yönünde olmuştur. Bu veri, öğretmen adaylarının kendilerine sunulan sorular noktasında büyük oranda zorlandıklarını ortaya koymaktadır. “Zorlandım” diyen öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ilk dört görüşün aslında birbirine yakın anlamı içeren görüşlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Nitekim “Soruların net olmayışı”, “Sorularda özelliğin ağır basması”, “Şıkların birbirine yakın olması”, “Birden fazla doğru cevabın olması” görüşleriyle ifade edilmek istenen soruların soru kökünde yer alan “en çok, en az, en etkili, en doğru, daha doğru” gibi doğal olarak göreceliği çağrıştıran ifadelerin öğretmen adaylarında yarattığı zorlanmadır. Buna karşılık “Hayır zorlanmadım” diyen öğretmen adaylarının görüşleri arasında “soruların kolay olması”, “test tekniği/ezberci sistemden yetişmiş olma” ve “soruların açık/net olması” bulunmaktadır. Aşağıda açık uçlu ankete “zorlandım” şeklinde yanıt veren öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

### ÖA1:

\* Sorulan sorularda zorlanmalarım oldu. Bu zorlanmamın arka planı neden verilen çeldiricilerin birçoğunun cevap olacağı düşünmemdir. Bununla birlikte kimi sorularda özelliğin ağır bastığını görebiliyorum. Bu sınıfa giren öğrenciler bilgilerinden fayda yorumlarını ve uygulamaları da değerlendirme aşamasına etkil olabiliyor. Bu da yine doğru yanıtın birden çok olabileceği sonucuna götürebilir. Değerlendirmede bu farklılık multiplenen dikeyde alınmayacağı için güvenilir sorular oluşturmazlar. Bunun dışında bazı sorularda da tamamen bir bilgi bilememektir. Bu bakımdan belirli bir değerlendirme özelliği taşıdığı düşünülmektedir.

### ÖA10:

1. Size sunulan soruları yanıtlarken zorlandığınız sorular oldu mu? Eğer zorlandıysanız, size göre zorlanmanızın ardındaki nedenler nelerdir? Detaylarıyla yazınız. *Evet, oldu.*

-Bazı sorularda(daha çok/en çok/daha önemli gibi soru köşleri olan) şıklar arasındaki ayırt edilebilirlik çok düşüktür. Bu sebeple seçimin yapma zor. Birden fazla doğru şık var ve en doğrusunu bulmaya çalışıyoruz. Çok ince detaylara dayalı ilişkilendirmeler gerekiyor bu da bizden kişiye değişebiliyor.

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerinde “çeldiricilerin çoğunu doğru cevap olarak düşündüğü”, “doğru yanıtın birden çok olabileceği”, “şıklar arasında ayırt edilebilirliğin çok düşük olduğu”, “birden fazla doğru şık olduğu ve en doğrusunu bulmaya çalıştığı”, “böyle sorularla öğrencilerin karşı karşıya kalmasının üzücü olduğu”, “sigara ve İstanbul’un fethi ile ilgili soruların şıklarının neredeyse hepsinin doğru olduğu” şeklinde görüşler ifade etmişlerdir.

## 4. Sonuçlar ve Tartışma

### 1. Merkezi Sınavlarda Sorulan Göreceli Soruların Toplam Soru Sayısı İçerisindeki Oranı Nedir?

Son 15 yıl içindeki incelenen SBS/OKS ile ÖSS’deki soruların % 4 ile % 12’si görecelik barındıran sorulardan oluştuğu ve çeldiriciler içerisinde birden fazla doğruyu barındırabildiği görülmüştür. Böylesi soruların genel karakteristiği incelendiğinde soru kökünün “*en çok, en az, en etkili, en doğru, daha fazla, daha doğru*” gibi sözcüklerle bittiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili teknik literatür incelendiğinde “en doğru cevap isteyen maddeler” şeklinde ifade edilen bu test tipi soru tipi özellikle liselere giriş sınavlarında çok daha fazla oranda öğrencinin karşısına çıkabilmektedir. Tüm çeldiricilerin belirli oranda doğru barındırdığı ifade edilen bu soru tipinde öğrenciden beklenen en doğru seçeneği bulması ve doğru olarak işaretlemesidir. Böylesi bir yapıda zaman zaman karşımıza çıkan çetin durum, tüm maddelerin görece doğru olduğu bir çeldirici silsilesi içerisinde en doğru şıkkın ne olduğuna kimin karar vereceğidir. Aslında böylesi soruların, çoktan seçmeli test yerine, olanaklı olduğu durumlarda açık uçlu soru olarak sorulmaya çok daha müsait olduğu son derece açıktır. Nitekim ölçme ve değerlendirmeciler de bir yandan farklı yorumlara yol açabilecek sözcüklerin aslında madde kökünde ya da seçeneklerde olmaması gerektiğini de ifade etmektedirler.

### 2. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularına Verdikleri Yanıtlar Nasıldır?

Son sınıfa devam eden Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına sorulan 12 göreceli soruya verilen yanıtlar incelendiğinde farklı oranlarda da olsa, tüm sorulara farklı farklı yanıtların verildiği görülmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının bütünüünün üzerinde uzlaştığı bir yanıt yoktur denilebilir. Özellikle bazı sorularda durum oldukça ilginç de olmuştur. Sözelimi bazı sorularda doğru şıkkı işaretleyenlerin sayısından (29 öğretmen adayı) çok daha fazla sayıda (toplam 41) öğretmen adayı diğer şıkları işaretlemiştir. Bu anlamda soruların görece öğretmen adaylarının kafalarını karıştırdığını, ikileme düşürdüğünü söylemek olasıdır. Çünkü öğretmen adayı olsalar da, hepsi doğru olan yanıtlardan “daha doğru olanı” seçmek çok da kolay olmasa gerektir.

Nitekim Tekin (1991, s. 164) de madde kökünde ya da seçeneklerde “çoğunlukla, çoğu zaman, bazen, nadiren, daima, asla, her, bütün, hiçbir, genellikle, bazı” gibi farklı yorumlara yol açabilecek gereksiz kelimelerden kaçınılmalıdır demektedir. Bir başka uzman da “*Çeldiriciler birçok soru yazarı tarafından yanıtlayıcıları yanıltmak için konulan seçenekler gibi görünmekte, bu nedenle de bazen amaç dışı kullanılmaktadır. Çeldiricilerin amaç dışı kullanımlarında, yanıtlayıcıların mümkün olduğu kadarını yanıltma, doğru yanıtı uzaklaştırma ve sonuç olarak doğru olmayan seçeneği işaretleme gibi beklentilerin rol oynadığı görülebilir. Oysa çeldiricilerin amacı, yanıtlayıcıları yanıltmak değildir*” (Doğan, 2009, s. 225) demektedir. Ama çalışmada

görülmektedir ki Sosyal Bilgiler öğretmen adayları bile bu tip sorular karşısında zorlandıklarını, ikileme düşüncelerini ifade etmişlerdir.

### 3. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularının Zorluğuna İlişkin Düşünceleri Nasıldır?

Toplam 70 öğretmen adayının ifade ettiği 94 görüşten çok büyük bölümü (toplam 88) “evet zorlandım” şeklinde olmuştur. Buna karşılık sadece 6 görüş “hayır zorlanmadım” yönünde olmuştur. Görüleceği üzere, öğretmen adaylarının görüşleri, kendilerine sunulan sorularda zorlandıkları yönünde olmuştur. Beklendiği üzere, öğretmen adaylarının zorlanma gerekçeleri soruların niteliğinden kaynaklanmaktadır. Test sorularının soru kökünde yer alan ve göreceliliği çağrıştıran “*en çok, en az, en etkili, en doğru, daha doğru*” gibi ifadeler ve çeldiricilerin birden fazla doğruyu kapsama niteliği doğal olarak öğretmen adaylarını zorlamıştır. Nitekim bu açık uçlu ankette de çok açık bir şekilde dile getirilmiştir. Soruların net olmayışı ya da özneliğin ağır basması, şıkların birbirine yakın olması, birden fazla doğru cevabın olması, doğru cevabı belirlemenin zor olması gibi bakış açıları sorulardaki zorlanma nedenlerinden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapı olarak görecelilik içeren ve kapalı uçlu sınav karakteristiğine doğası gereği uygun olmayan bu tip soruların merkezi sınavlarda sorulması ne derece adildir tartışmasının yapılması bir gerekliliktir. Çünkü bu tip sorularda öğrenciden beklenen, soruyu hazırlayan kişinin düşünüş sistematikliğini yakalamaya çalışması; kısaca o kişi gibi düşünmesidir.

### 5. Öneriler

Bu araştırmanın sonucu hem Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretiminin güncel yaklaşımları hem de yapılandırmacılık anlayışı temelli değişimin ana felsefesi “en doğru cevap isteyen” test çeşidinin ÖSYM tarafından yapılan sınavlarda kullanılmaması gerektiğine işaret etmektedir. İnsanla ilgili sosyal ya da tarihsel olayların yorumlanış sürecinde kaçınılmaz olarak çoklu bakışlar gündemde olacaktır. Bu çoklu bakışlar içerisinde hangisinin “en önemli”, “en temel”, “en doğru”, “en etkili”, “kısmen uygun” olduğu da ölçülebilecek şeyler değildir. Bu anlamda öğrencileri bu tip soruları hazırlayanların düşünüş biçimine mahkûm etmek de son derece yanlış olacaktır. Bu bağlamda en iyi bakış açısı ya da tavır alış bu tip soruları sosyal bilimlerle ilintili derslerin sınavlarında test olarak sormamaktan geçmektedir.

### 6. Teşekkür

2211-A Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında desteklerinden dolayı TÜBİTAK’a, Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı’na teşekkürlerimi sunarım.

### 7. Kaynakça

- Afacan, Ö. ve Nuhoglu, H. (2008). Canlılar Bilimi Konusunda TIMSS-R (1999) Soruları ile LGS (1999) Sorularının Karşılaştırmalı Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1) 31-43.

- Alici, D. (2014). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ed. Satılmış Tekindal), Ankara: PegemA.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce Sorularının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Baştürk, S. (2006). Üniversiteye Giriş Sınavı Sorularında Fonksiyon Kavramı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (1), 61-83.
- Baykul, Y. ve Turgut, M. F. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: PegemA.
- Birinci, D. K. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında İlk Deneyim: Matematik Dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 8-16.
- Bourdillon, H. (ed.) (1995). *Teaching History*, Routledge, London.
- Çakan, M. (2014). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Sınav Türleri, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ed. Satılmış Tekindal), Ankara: PegemA.
- Doğan, N. (2009). Çoktan Seçmeli Testler. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Ed. Hakan Atılgan). Ankara: Anı.
- Efe, N., Temelli, A. (2003). 1999-2000-2001 ÖSS Biyoloji Sorularının Düzey ve İçerik Yönünden Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 105-114.
- Erkuş, E. (2006). *Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlilikleri Işığında Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme. Kavramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Ekinoks.
- Gökler, Z. S., Aypay, A. ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1 (2), 114-133.
- Güler, G., Özdemir, E. ve Dikici, R. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları İle SBS Matematik Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırmalı Analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 41-60.
- Hevedanlı, M. ve Ekici, G. (2011). Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Diyarbakır ili Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 64-79.
- Husbands, C. (1996) *What is History Teaching?*, Open University Press.
- İlter, T. (2006). Modernizm, Postmodernizm, Postkolonyalizm: Ben-Öteki ve Etnosantrizm. *Küresel İletişim Dergisi*, 1, 1-14.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 2. (9) 746-756.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2012). Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılma Nedenleri ve Uygulamaların Yeterliliği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 94-114.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA
- Kan, A. (2014). Ölçme Aracı Geliştirme, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ed. Satılmış Tekindal), Ankara, PegemA.
- Karaman, İ., Salar, R., Dilber, R. ve Turgut, Ü. (2014). YGS ve LYS Sınavlarındaki Fizik Sorularının Öğretim Programı Açısından ve Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 309-315.

- Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci Dönem TOG Sınavı Fen Ve Teknoloji Sorularının Bazı Kriterlere Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 225-232.
- Koç, H., Sönmez, Ö. F. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.
- Köğce, D. ve Baki, A. (2009). Matematik Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle ÖSS Sınavlarında Sorulan Matematik Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1997) *Doing History*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 67-83
- Özbek, G. (2014). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğrenme Ortamlarında Portfolyo Yaklaşımı Üzerine Değerlendirme: Bir Eylem Araştırması (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Tekin, H. (1991) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14 (2), 197-208
- Yazıcı, F. ve Şimşek, F. (2011). Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu, *Tarih Okulu*, Eylül-Aralık, XI, 13-32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

*In order to find a place in high schools which take position upper in the league table or to enter at well-known universities students need to get high scores from the national examinations organized by the state in Turkey. In these exams difficulty level of questions is arranged as high so as to be distinctive in nature. An example of such questions can be those "what is the best answer below?". In this kind of questions, which ask "the most, the least, the effective, much more", nearly all choices are correct, but one is more correct than the others. In other word, it is the best explanatory choice as compared to the other choices. Thus, students are required to choice the best fits or the most correct alternative among already suitable or correct ones. There are cases where the correct answer announced by the government does not the "most, better" alternative. Therefore the present study aims to investigate the ratio of such questions in national exams and the social studies prospective teachers' opinions about such questions. Case study design among qualitative research tradition was adopted in this research. Questionnaire composed of open ended questions, which ask the prospective teachers' opinions about type, nature and efficiency of "the most..." questions, formed the main data collection tool. The central examinations of SBS/OKS and YGS/ÖSS conducted for last 15 years were examined so as to find out the ratio/percentage of such questions asked. Then, twelve questions among those which require the most correct answer were selected. They were compiled as a test and distributed to the social studies prospective teachers (n= 70) to answer. At completion of answering the questions, the prospective teachers' answers to and ideas about the nature of questions were obtained. The prospective teachers' open ended responses were analyzed via content analyses method. The results of the analysis indicated that "the most correct" questions formed 4-12 % of the questions asked in the national exams. Findings of the study showed that the prospective teachers had difficulty in finding the correct answer to such questions.*