



Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
7(2), 413-458, 2018
Özgün araştırma makalesi

<http://dergi.amasya.edu.tr>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınav Türü Tercih Nedenleri ile Sınavlara Hazırlanma Şekillerinin Öğrenmeleri Hakkında Görüşleri**

Mehmet Akpınar*  ve Arzu Cantürk 

Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 03.07.2018 - Düzeltildi: 02.11.2018 - Kabul Edildi: 15.11.2018

Atf: Akpınar, M. ve Cantürk, A. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınav Türü Tercih Nedenleri ile Sınavlara Hazırlanma Şekillerinin Öğrenmeleri Hakkında Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 413-458.

Öz

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri ve nedenleri ile sınavlara hazırlanma şekillerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisine yönelik görüş ve düşüncelerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde tasarlanmış betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcı grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi'nde 3.sınıfta öğrenime devam eden 75 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket formu aracılığı ile toplanmış ve elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en fazla çoktan seçmeli en az ise sunum

*Sorumlu Yazar: e-posta; makpınar66@yahoo.com

**Bu çalışma 24-26 Nisan 2018 tarihleri arasında Trabzon'da düzenlenen I. Uluslararası Kanuni Sultan Süleyman Sempozyumunda (UKSSS2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ISSN: 2146-7811, ©2018

değerlendirmesi ile değerlendirilmeyi tercih ettikleri, bu tercihlerinde ise sınavda başarılı olma arzusu ve sınav kaygısının etkili olduğu, adayların sınav türlerine göre farklı öğrenme yaklaşımları geliştirdikleri, tercih ettikleri sınav türlerinde genellikle yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıkları, sınav öncesi sınav türlerine yönelik hazırlanma şekilleri baz alındığında, kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini düşündüğü sınav türleri arasında çelişkilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca sınav türüne göre yüzeysel veya anlamlı öğrenmeler gerçekleştiren adaylar olduğu gibi sınav türünü dikkate almadan her zaman aynı öğrenme yaklaşımını kullanan öğretmen adaylarının da mevcut olduğu, adayların sınav öncesinde sınav türü hakkında bilgi sahibi olma durumunda sınav türüne göre çalışma şekilleri belirledikleri, kendilerini daha stressiz hissettikleri ve verimli bir çalışma gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada adayların sınav türü tercihleri ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri sınav türü farklılaşmaktadır. Yalnızca değerlendirme tercihlerinin dikkate alınarak ölçme-değerlendirme sürecinin tasarlanması yeterli görülmemektedir. Nitelikli bir ölçme-değerlendirme ve öğrenme süreci için sınav türü tercihleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler ortaya konulacak çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sınav Türü Tercihi, Sınava Hazırlık Şekli, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

Giriş

Bireylerden beklenen davranışlar değişen ve gelişen dünya ekseninde şartlara göre sürekli değişme göstermektedir. Bireylerin çağın ilerleme ve değişmelerine adapte olabilmeleri, artan ve karmaşık hale gelen bilgileri edinip uygulayabilmeleri, öğrenmelerini aktif şekilde yaşam boyu sürdürebilmeleri, etkili öğrenen bireyler olabilmeleri ile ilgilidir. İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda öğrenenlerin en temel gereksinimlerinin başında bilgiye ulaşmaktan ziyade bilgiye ulaşma yollarını öğrenmek oluşturmaktadır. (Çelikkaya, 2010; Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren ve Özbek, 2017). Başka bir ifade ile bireylerin 21.yüzyıla uyum sağlayabilmeleri için nasıl öğrendiklerinin şuurunda olmaları ve sunulan hizmetin dışında öğrenmek için ne yaptıkları, öğrenmelerinde yararlanabilecekleri stratejileri bilmek büyük önem

taşımaktadır. (Kete ve Sucuoğlu, 2011; Yıldızlar, 2012). Yaşam boyu öğrenmenin bir gereği olarak bireyin bir başkasına bağlı kalmaksızın kendi öğrenme süreci boyunca çok daha fazla özdenetime sahip olması ve öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerisini kazanabilmelerinin en etkili yollarından biri öğrenme stratejilerini kullanabilmeleridir. Bu sayede bireyler öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazanacaklar bunun yanı sıra bilgiyi edinme sürecinde ayırdıkları süreyi de azaltmış olacaklardır. Öğrenmenin amacına ve öğrenmeyi ele alış biçimine bağlı olarak oluşan öğrenme stratejisi, öğrenmenin kalitesini belirleyen temel amillerden biridir. (Ekinci, 2015; Yıldızlar, 2012). Literatürde öğrenme stratejisine yönelik farklı tanımlamalar yer almaktadır. Derry ve Murphy (1986)'e göre öğrenme stratejisi, bilgi ve beceri kazanımını daha kolay hale getirebilmek amacıyla spesifik bir öğrenme durumunda birey vasıtasıyla kazanılan zihinsel taktiklerin birikimidir. (Akt. Eser, 2011). Bal (2013) ise öğrenme stratejisini, bireyin kendi öğrenmesini gerçekleştirmek için geliştirdiği düşünce ve davranışlardır şeklinde özetlemektedir. Bu tanımlar çerçevesinde öğrenme stratejisini, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak ve anlamlı hale getirmek amacıyla yapmış oldukları bir dizi faaliyetlerdir şeklinde ifade edebiliriz. Öğrencilerin kullandığı öğrenme faaliyetleri, elde ettikleri öğrenme çıktılarının kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. (Vermunt, 1996). Öğrencilerin, öğrenme düzeylerinin kalitesinin belirlenmesinde ise kilit rolü ölçme ve değerlendirme üstlenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim faaliyetleri sonucunda, bireyin belli niteliklere davranışlara, beceri ve yeteneğe ne derece sahip olduğunun belirlenebilmesi amacıyla yapılmaktadır (Atılğan, 2017; Gömleksiz ve Erkan, 2016; Metin ve Özmen, 2010). Bu nitelikler belli standartlara dayalı olarak belirlenmektedir. Standartlar ne öğretilmesi ve öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini belirleyen ifadelerdir. Bireylerin öğreniminin değerlendirilmesi ve bireylerin başarısını ölçmek bir dizi tekniğin kullanılmasını gerektirir; fakat değerlendirme,

tekniklerin kullanılmasından daha fazlasıdır etkili öğretimde önemli bir süreçtir (Miller, Linn & Gronlund, 2013). Değerlendirme, çok boyutludur beraberinde birçok değişkeni de etkileyebilmektedir. Öğrencileri değerlendirmek gayesiyle tercih edilen ölçme araçları, öğrencilerin nasıl çalıştıklarını, değerlendirme aşamasına ne şekilde hazırladıklarını ve muhtevayı ne derece öğrendikleri gibi değişkenler üzerinde bir etki oluşturmaktadır (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008). Kısaca ölçme ve değerlendirmenin türüne göre, öğrencilerin geliştirmiş oldukları stratejilerde değişmektedir. Marton ve Saljo öğrenme stratejilerini anlamlı ve yüzeysel öğrenme stratejileri olarak sınıflandırmışlardır (Bayrak, 2007; Küçükahmet, 2005). Bu öğrenme yaklaşımlarına ek olarak Ramsden (1979), üçüncü bir öğrenme yaklaşımı belirleyerek bu yaklaşıma stratejik yaklaşım adını vermiştir (Akt. Ozan ve Çiftçi, 2013). Biggs (1987) ise çalışmasında bu yaklaşımı, diğer stratejilerle karışıklığa neden olmaması için başarı yaklaşımı olarak ifade edecektir. Yaklaşımlar arasındaki farklar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenme stratejileri ve öğrenci özellikleri (Entwistle, 2000; Biggs, 1987: Akt. Bayrak, 2007)

Yüzeysel Öğrenme	<ul style="list-style-type: none">• Bilgiyi yüzeysel olarak alırlar• Ezber yaparlar• Sınavlarda bilgi sorularını yapabilirler
Anlamlı Öğrenme	<ul style="list-style-type: none">• Bilgiyi anlamaya çalışırlar, yorum yaparlar• Okuduklarını kendilerine göre düzenler, bilgi üzerinde soru üretebilirler• Hem bilgi hem de yorum sorularında başarılı olurlar
Stratejik Öğrenme	<ul style="list-style-type: none">• Zamanı ve bilgilerini iyi organize ederler• Sınavlara göre çalışma şekli geliştirirler

Öğrencilerin istenilen davranışlara ne derece ulaşabildiği, nitelikleri, başarı düzeyleri farklı türden ölçme-değerlendirme yöntemleri ile belirlenmektedir. Öğrencilerin başarısının ölçülmesi denince akla gelen ölçme yöntemi genellikle

sınavlardır. Klasik sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testi, eşleştirme türü sınavlar, ödev, sözlü sınavlar gibi. (Bekiroğlu Ogan, 2004; Demir, 2012). Bu sınav türlerine göre öğrenciler farklı türden stratejiler geliştirmektedirler. Örneğin; Gülbahar ve Büyüköztürk (2010) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının, ders sorumlusunun belirlediği sınav türüne göre çalışma şekillerini düzenledikleri, klasik sınavlarda öğretmen adaylarının ezberleme odaklı ve yüzeysel öğrenme, klasik sınav haricinde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinde ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi öğrenciler sınav türlerine göre farklı öğrenme stratejileri geliştirmektedirler.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmeye yönelik niyeti çerçevesinde derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme olarak sınıflandırılmaktadır (İlhan Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015). Öğrencilerin geliştirmiş oldukları stratejiler, öğrenme yaşantıları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere sahip olabilmektedir. Örneğin; ölçme-değerlendirme yöntemlerine bağlı olarak öğrenciler içeriği yüzeysel olarak ezberleyebilirler veya derin bir şekilde anlayabilirler. (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008). Yüzeysel ve derin yaklaşıma yönelik Ramsden, Bowden ve Martin (1988) yüzeysel yaklaşıma dayalı bir öğrenmenin eksik bir anlama ile sonuçlanacağını, derin yaklaşımın gerekli olduğunu ancak anlama için bu yaklaşımında yeterli olamayacağını ileri sürmüştür. Birenbaum ve Rosenau (2006) ise bir diğer yaklaşım olan başarı yaklaşımını (strateji yaklaşımı olarak da adlandırılır) oldukça örgütlü öğrenme süreçlerini kullanarak mükemmelliğe ulaşmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak nitelendirmişlerdir.

Başarı yaklaşımı hem derin hem de yüzeysel bağlamda kullanılabilir. En yüksek notu hedefleyen, zamanını ve çabasını doğru kullanan, düzenli ve organize çalışan öğrenciler konuyu anlamaya, üstünde fikirler kurmaya ve kanıt göstermeye yoğunlaşmış olabilirler ya da gerekli olan görevi sadece asgari seviyede tamamlayamaya odaklanmış olabilirler (Ramsden vd. 1988). Stratejik yaklaşım geliştiren öğrenciler için sınavın türü

önemlidir. Öğrenciler, değerlendirme kriterlerinin gerektirdiği biçimde hazırlık yaparlar (Beydoğan, 2007).

Öğrenciler değerlendirme öncesinde teori veya kuralların soru olarak karşılıklarına çıkacaklarını düşünüyorsa, bu bilgileri hatırlayabilecek bir şekilde çalışma gerçekleştirir. Öğrenciler değerlendirmenin problem çözmeye dayalı veya bilginin kullanımına ilişkin olacağını düşünüyorsa anlama odaklı ya da bilgiyi farklı durumlara uygulayabilecek şekilde bir çalışma gerçekleştirecektir (Bekiroğlu Ogan, 2004). Stratejik öğrenme yaklaşımında öğrenciler daha çok sınav kaygısına, sınavda başarılı olma isteğine ve sınavın türüne bağlı olarak bir öğrenme stratejisi gerçekleştirirler. Öğretim ve değerlendirme birbirinden ayrı iki süreç olarak düşünülür ve yapılan öğretim sonunda bir değerlendirme yapabilmek için bir ölçüm yapılır. Oysa ölçme-değerlendirme öğretimin bir parçasıdır ve öğrenciler ölçülürken de öğrenebilir (Bekiroğlu Ogan, 2004).

Öğrenciler farklı sınav türlerine göre farklı öğrenme yaşantıları geçirebilmektedirler. Öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin üzerindeki rolü yadsınamaz. Bu bakımdan öğrencilerin hangi sınav türünü tercih ettiği ve bu sınav türüne göre nasıl öğrenmeler gerçekleştirdiği konusu önemlidir. Özellikle hizmet öncesinde öğretmen adaylarının nasıl öğrenme gerçekleştirdikleri hangi stratejileri kullandıkları hususu oldukça önem arz etmektedir. Eğitim ve öğretimde mevcut standartları gerçekleştirerek istendik düzeye getirecek olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yalnızca bir öğretici değil hayat boyu öğrenen olmaları gerekmektedir. İyi bir öğrenen ise nasıl öğreneceğini bilen, edinmiş olduğu bilgiyi yaşamsal ve anlamlı hale getirerek ne zaman ve nasıl kullanacağını bilincinde olur. Diğer bir açıdan, öğretmen adaylarının, öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarına yönelik bilgi sahibi olmaları kendi öğrenme yaşantılarına olduğu gibi yetiştirecekleri öğrencilerine de öğrenme stratejilerini kullanabilme becerisi kazandırma noktasında katkı sağlayacaktır. Kendi öğrenme süreci üzerinde düşünerek bu süreci iyi bir şekilde organize edebilen öğretmen adaylarının gelecekte okullarda öğrencileri için nitelikli öğrenme

yaşantılarına imkân tanıyacağı öngörülebilir (Doğan ve Kutlu, 2011; Yıldızlar, 2012; Kayabaşı, 2007). Eğitimde kalite rastlantıya bırakılamaz. Bu nedenle ilk olarak öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri ve nedenleri ile hazırlanma şekilleri arasındaki ilişkiler dikkate alınmalıdır. Bu sayede bir geleceği yetiştirme vazifesini üstlenen öğretmen adaylarının hizmet öncesinde kendilerinden beklenen bilgi, beceri ve davranışları nasıl öğrenmeler gerçekleştirerek edinmiş olduklarına ve paralelinde bu bilgilerin ne kadarının kalıcı olduğu bilgisine ulaşabiliriz. Genel olarak yapılan çalışmalarda ölçme ve değerlendirmenin öğrenme üzerinde bir etkisinin bulunduğu işaret edilmektedir.

Ülkemizde ulaşılabilen literatür çerçevesinde, öğretmen adaylarının değerlendirme türü tercihlerine ilişkin çalışmalar (Bal, 2012; Şahin, Boztunç Öztürk ve Taşdelen Teker, 2015) olduğu görülmüştür. Bal (2012) Birenbaum'un geliştirmiş olduğu ölçme aracını kullanarak sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersine ilişkin ölçme-değerlendirme tercihlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının değerlendirme yöntemine ilişkin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını tercih etmiş oldukları ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirmeye hazırlık aşamasında ön bilgi istedikleri ve bilişsel süreçleri ortaya çıkaracak nitelikte ölçme araçlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Şahin, Boztunç Öztürk ve Taşdelen Teker (2015) ise geliştirmiş oldukları veri toplama aracı ile 5 farklı bölümden öğretmen adayının değerlendirme tercihlerini, sıralama yargılarına dayalı olarak ölçeklendirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının en çok doğru-yanlış testlerini, en az ise performans görevlerini tercih ettikleri, geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarına göre daha üst sıralarda tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğrenci ve öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar da (Bal, 2013; Bayrak, 2007; Büyüköztürk ve Gülbahar, 2010; Demir, 2012; Eser, 2011; İlhan Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015; Kılıç, 2016) dikkat

çekmektedir. Bal (2013) çalışmasında değerlendirme ve güdülenme tercihleri ölçeği aracılığıyla sınıf öğretmen adaylarının matematik dersi çerçevesinde değerlendirme tercihleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varmıştır. Bayrak (2007)'de yapmış olduğu aksiyon araştırmasında çeşitli değişkenlere göre 9. sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerinin sınav türü tercih düzeylerini inceleyerek sınav türü tercih nedenlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin en fazla çoktan seçmeli sınavları, en az ise yazılı sınavları tercih ettikleri; sınav türü tercihlerini yordamada en fazla katkısı olan değişkenlerin, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin klasik sınavı yorum sınavı olarak algıladıklarını dolayısıyla anlamlı öğrenmelere yöneldiği, çoktan seçmeli testleri ise klasik sınavlara nazaran daha kolay ve az çalışmayı gerektiren bir sınav türü olarak algıladıklarını ve öğrencilerin yüzeysel öğrenmelere yönelmiş olduklarını tespit etmiştir. İlhan Beyaztaş ve Senemoğlu (2015)'te yaptıkları çalışmada ise Lisans Yerleştirme Sınavında sözel, eşit ağırlık ve sayısal alan öğrencilerinin derinlemesine, yüzeysel ve stratejik öğrenme gerçekleştirme durumlarını ve bu yaklaşımlara etki eden faktörleri incelemiş, değerlendirme türüne göre adayların öğrenme yaklaşımlarını değiştirdiklerini çoktan seçmeli ve doğru-yanlış türü sınavlarda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneldiklerini, klasik ve boşluk doldurma sınav türlerinde ise derinlemesine öğrenme yaklaşımına yöneldikleri sonucuna ulaşmıştır. Genel çerçevede çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yapıldığı, verilerin alanda mevcut değerlendirme tercihleri ve öğrenme yaklaşımları ölçekleri ile araştırmacıların kendi tasarladıkları ölçekler ile toplandığı, çalışma gruplarını ise farklı bölümlerden öğretmen adaylarının veya öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. Ülkemizde yapılan çalışmalara dayalı olarak, ölçme-değerlendirme ve öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerindeki ilişkiyi irdeleyen nitel araştırmaların yetersiz olduğu

görülmüştür. Ayrıca bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın bu noksanlıkları gidereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri ve nedenleri ile sınavlara hazırlanma şekillerinin, kalıcı öğrenme durumları üzerindeki olumlu/olumsuz etkileri hakkında görüş ve düşüncelerinin alınması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacına yönelik alt problemler oluşturularak araştırmanın temel problemi sınırlandırılmıştır.

Alt Problemler

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri ve nedenleri nelerdir?

2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının farklı sınav türlerine yönelik hazırlanma şekilleri nasıldır?

3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri ve sınav türüne ilişkin belirledikleri hazırlanma şekillerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sınav öncesinde sınav türü hakkında bilgi sahibi olma ve/veya olmama durumları sınav hazırlıklarını nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Bu kısımda, araştırmanın modeline, örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin analizine yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırılmak istenen olay ya da problemin mevcut durumunu tasvir etmeye çalışan, ilgili olay ya da problem durumu hakkında bireylerin ve grupların tutumlarını, görüşlerini ve tercihlerini belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2018; Johnson ve Christensen, 2014; Tanrıöğen, 2009). Yapılan çalışma kapsamında da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınav türü

nedenleriyle sorgulanmış, öğretmen adaylarının sınava hazırlanma şekillerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisi yine öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili problem durumu hakkındaki görüşleri mevcut durumun niteliğinin ortaya konması açısından önemlidir.

Betimsel araştırmalar, var olan durumu olabildiğince doğru ve dikkatli bir şekilde tasvir etmeye çalışan, bireylerin ya da grupların. Eğitimciler tarafından yapılan araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen betimsel yöntemlerden biri tarama çalışmalarıdır. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sınav türü tercihleri ve nedenleri ile sınavlara hazırlanma şekillerinin kalıcı öğrenme durumları üzerindeki olumlu/olumsuz etkileri hakkında görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için betimsel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması modeli tercih edilmiştir. Tarama araştırmaları, bireylerin olgu ve olaylarla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alınması, mevcut durumların niteliğinin tanımlanması ile belirli durumlar arasında var olan ilişkileri belirleyebilmek amacıyla yürütülen çalışmalardır. (Cohen ve Manion, 1994; Tanrıöğen, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Oluşturulan evrenden basit (seçkisiz) olarak çekilen örnekleme birimini 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde 3.sınıf düzeyinde öğrenime devam eden 75 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Basit (seçkisiz) örneklemede üzerinde çalışılan evrenin her bir üyesi eşit seçilme şansına sahiptir. Bu metot, evrenin listesi (örneklem çerçevesi) içerisinde gerekli sayıda evrenin örneklem grubuna seçilmesini içerir. Olasılık ve şans nedeniyle, örneklem grubu evrenin tamamındakilerle benzer özelliklere sahip olması gerekmektedir (Cohen ve Manion, 1994). İlgili literatürde yer alan bazı çalışmalarda öğrencilerin çoktan seçmeli test türünü

tercih etme eğilimi göstermelerinde, yapılan ulusal sınavların bu test türünde gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlara alışkın olmalarının etken olabileceği ifade edilmektedir (Bayrak, 2007; Şahin, Boztunç Öztürk ve Taşdelen Teker, 2015). YGS ve LYS gibi üniversiteye hazırlık sınavı sürecinden geçen ve kamu kurumlarında görev alacak personeli belirlemek adına yapılan KPSS türü sınavlara hazırlanan öğretmen adaylarının, çoktan seçmeli test tekniklerine adapte olmaları ve bu sınavlara yönelik bir hazırlık gerçekleştirmiş olmalarının sınav türü tercihlerini ve hazırlanma şekillerini de bu yönde etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma katılımcıların mümkün olduğu kadar 3. sınıfta lisans öğrenimine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adayları arasından seçilmesine karar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri, 2 araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Açık uçlu anket formu, araştırmaya katılan kişilerin konuya ilişkin serbest cevaplar vermesi, kaynak kişinin soruyu genel sınırlar çerçevesinde istediği kapsam ve derinlikte kendi anlatımı ile cevaplaması noktasında esneklik sağlar ve katılımcı kendi başına bulunması sebebiyle bir başkasının etkisi altında kalmayabilir (Karasar, 2014; Ekiz, 2003; Alacapınar ve Sönmez, 2017; Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmada açık uçlu anket formu kullanılarak katılımcıların özgürce, etki altında kalmadan görüş bildirmeleri beklenmiştir.

Veri toplama aracını geliştirme süreci

Çalışmada kullanılan açık uçlu anket formunda yer alan sorular, ilgili literatür ve Bayrak'ın (2007) tez çalışmasından esinlenilerek üç aşamada oluşturulmuştur. İlk aşamada, form için oluşturulan sorular bir soru havuzunda biriktirilerek 2 araştırmacı tarafından çalışmanın amacı ile alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma amacı ve alt problemlerine hizmet etmeyen sorular elenerek, anket formu için açık uçlu 10 soru listelenmiştir. İkinci aşamada, sorular

sistematik bir şekilde düzenlenerek açık uçlu anket formunun ilk taslağı oluşturulmuş ve formun anlaşılabilirlik, görünüş ve kapsam geçerliliği noktasında görüşlerini almak suretiyle, ilgili alanda 2 uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, formda yer alan açık uçlu sorular benzer özelliklerine göre gruplandırılmış; 2 açık uçlu sorunun yeri değiştirilmiş; 1 soruda ifade bozukluğu giderilerek anket formu yeniden düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada ise açık uçlu anket formunun, 13 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda, öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar birbirleriyle karşılaştırılarak analizi yapılmış ve elde edilen veriler sonucunda, 1 sorunun tam olarak anlaşılamadığı ve 2 soruda yeterli yanıt alınamadığı görülmüştür. Pilot uygulamada işlemeyen sorular yeniden anlaşılır şekilde düzeltilmiş ve 2 sorunun köküne 'Neden?' ve 'Gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.' şeklinde ifadeler eklenmiştir. Gerçek uygulama için hazır hale getirilen anket formu, 3 temel soru ve birbiriyle ilişkili alt sorulardan oluşturulmuştur. İlk soru ve bu soruya bağlı olarak oluşturulan alt maddeler katılımcıların sınav türü tercihleri, nedenleri ve tercih edilen sınav türüyle ilgili kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumlarına; 2. soru ve bu soruya bağlı olarak oluşturulan alt maddeler, sınav türlerine yönelik gerçekleştirdikleri hazırlanma şekilleri ve hangi sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiği durumlarına; 3. soru ise sınav öncesinde sınav türü hakkında bilgi sahibi olma ve/veya olmama durumlarında gerçekleştirdikleri hazırlık durumlarına ilişkin görüşlerine odaklanmaktadır. Geliştirilen anket formunda öğretmen adaylarının tercihine bırakılan sınav türleri, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde derslere giren akademisyenlerle yapılan görüşmeler sonucunda klasik sınav, çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testleri, kısa cevaplı testler (*boşluk doldurma*), çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, doğru-yanlış sorularının bir arada yer aldığı karma testler ve sunum değerlendirmesi şeklinde sınırlandırılmış ve öğretmen adaylarının bu sınav türlerine yönelik tercihleri, hazırlanma şekilleri ile kalıcı öğrenme durumları sorgulanmıştır.

Verilerin toplanması

Bu çalışmanın verileri, 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde vize sınavlarından 2 hafta sonra toplanmıştır. Öğretmen adaylarının sınav türlerine yönelik gerçekleştirdikleri hazırlanma şekillerini ve kalıcı öğrenme durumlarını daha net hatırlayabilecekleri gerekçeyle vize sınavlarında sonra uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Uygulama süreci, araştırma yazarları tarafından birlikte yürütülmüştür. Verilerin toplanacağı gün içerisinde, iki ayrı derslikte yer alan toplam 75 sosyal bilgiler öğretmen adayına açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Uygulama öncesinde yazarlar tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve hazırlanan formda dikkat edilmesi gerekli hususlar açıklanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 25-30 dakika içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada açık uçlu anket formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizinde esas olarak yapılan işlem, benzer verileri bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Çepni, 2014). Bu bağlamda, açık uçlu sorulardan elde edilen benzer ve farklı yanıtlar ortaya çıkarılmış ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan kategorilere göre tasnif edilmiştir. Araştırmanın veri analizi aşamasında şu basamaklar takip edilmiştir (Creswell, 2014; Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016):

1. *Verilerin girişi ve düzenlenmesi*: Açık uçlu ankette elde edilen veriler araştırmacılar tarafından iş bölümü yapılarak, bilgisayar ortamına aktarılmış ve 75 öğretmen adayı için ayrı veri dosyası oluşturulmuştur. Her bir dosya Ö1, Ö2...Ö75 şeklinde isimlendirilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar her soru için listelenmiş ve katılımcı yanıtlarının bir bütün halinde görülebilmeye olanak sağlanmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra araştırmanın yazarları arasında paylaşılmıştır. Orijinal veri kaynağı ise saklanmıştır.

2. *Verilerin okunması ve incelenmesi:* Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bağımsız olarak 2 araştırmacı tarafından birkaç defa okunarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırmacılar bir araya gelerek amaca ve alt problemlere hizmet etmeyen anket formlarını belirleyerek ayıklama yoluna gitmiştir. 10 öğretmen adayının, açık uçlu soruları yanıtlama da isteksiz olduğu ve konu dışı yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu nedenle, 65 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden analiz yapılmasına karar verilmiştir. Veri dosyalarının isimleri ise yeniden Ö1, Ö2...Ö65 şeklinde düzenlenmiştir.

3. *Verilerin tema ve kodlara göre düzenlenmesi:* Açık uçlu sorulara verilen öğrenci yanıtlarındaki benzerlik ve farklılık durumlarına göre taslak kodlar ortaya çıkarılmış ve her bir taslak kodun, araştırmacının alt problemleri doğrultusunda belirlenen temalara göre atamaları yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde ise, Çizelge 1’de yer verilen özellikler dikkate alınarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından üzerinde tekrar tekrar çalışılan veri setinden kavramsal yapıyla ilişkili kodlamalar yapılmış ve verilerin analizi sürecinde kodlara yenileri eklenerek, geliştirilen eski kodlardan bazıları elenmiştir. Yeni bir kod oluşturma durumu ortadan kalkıncaya kadar bu işlem sürdürülmüş ve geliştirilen taslak kodlar gözden geçirilerek kesinleştirilmiştir. Böylece elde edilen verilerin, genel kavramsal yapı içerisinde kodlamaları yapılarak veriler anlamlı bir bütün haline getirilmiştir. Bu çeşit bir kodlama sürecinde, genel temalar önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar, verilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 246).

4. *Kodlayıcılar arası uyumluluk:* Çalışmada, araştırma geçerliliğini sağlamak için araştırmacı üçlemesi stratejisinden faydalanılmıştır. Araştırmacı üçlemesi betimsel geçerliği elde etmek için kullanılan etkili bir stratejidir (Johnson & Christensen, 2014: 265). Araştırmada elde edilen veriler 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacıların

kodlamaları arasındaki uyuma bakılarak, kodlayıcılar arasında benzer ve farklı oluşturulan kodlar tespit edilmiştir. Aynı fikirde olunmayan kodlamalar üzerinde araştırmacılar bir araya gelerek veri üzerinde yeniden kodlama çalışması yaparak uzlaşma sağlamışlardır.

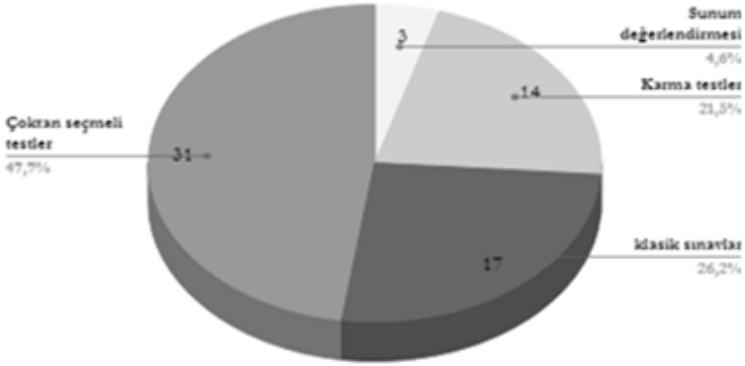
5. *Sonuçların sunumu ve yorumlanması:* Verilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan kodlar MS Excel programından faydalanılarak şekil ve tablolar vasıtasıyla yüzdelerle sunulmuştur. Bu aşamada, bulgular açıklanmış ve araştırma alt problemleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bulguları desteklemek amacıyla, bazı öğretmen adaylarının görüşleri değiştirilmeden aktarılmıştır. Doğrudan alıntılara yer vermek geçerlilik için önem arz etmektedir. Böyle bir tutum araştırmacının yapmış olduğu yorum ile okuyucunun kendi bakış açısıyla ortaya koyduğu yorumu karşılaştırmasına olanak sağlayabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Bu kısımda, Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sınav türü tercihleri, nedenleri ve sınav türlerine yönelik hazırlanma şekilleri ile kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumları hakkındaki görüşleri içerik analizi yapılarak sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınav Türü Tercihleri, Nedenleri ve Sınav Türlerine İlişkin Kalıcı Öğrenme Gerçekleştirme Durumları

Araştırmada ilk olarak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi sınav türü ile değerlendirilmeyi tercih ettikleri, ilgili sınav türünü tercih etme nedenleri ve tercih edilen sınav türü ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



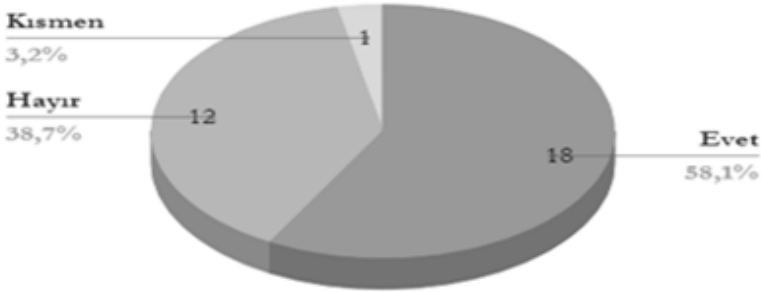
Şekil 1. SBÖA'nın sınav türü tercihlerine göre dağılımları

Şekil 1'de görüldüğü gibi SBÖA'ı en fazla çoktan seçmeli test (31'i) en az ise sunum değerlendirmesi (3'ü) ile değerlendirilmeyi tercih etmektedirler. Katılımcıların hiçbirisi doğru-yanlış ve kısa cevaplı testler (boşluk doldurma...) ile değerlendirmeye tabi tutulmak istememektedir. Katılımcıların ilgili sınav türlerini tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Çoktan seçmeli testleri tercih eden adayların bu sınav türünü tercih etme nedenleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. SBÖA'nın çoktan seçmeli sınav türünü tercih etme nedenlerine göre dağılımları

Kod	f	%
Kapsam geçerliliğinin yüksek olması	2	6,5
Doğru cevabı hatırlamaya imkân tanınması	12	38,7
Sınava hazırlanmanın pratik olması	3	9,7
Şans faktörünün yüksek olması	5	16,1
Sınav kaygısı yaratmaması	2	6,5
Mevcut sınav sistemlerinin (KPSS, vs.) test olması ve ilgili sınavlara ön hazırlık imkânı vermesi	4	12,9
Yüksek not alma ihtimalinin yüksek olması	1	3,2
Objektif bir değerlendirme yapılması	2	6,5
Toplam	31	100%

Tablo 2'de görüldüğü gibi 8 kod çerçevesinde katılımcıların çoktan seçmeli sınav türü tercih nedenleri belirlenmiştir. Bu bağlamda SBÖA'nın 12'si çoktan seçmeli testlerin doğru cevabı hatırlamaya imkân tanınması, 5'i şans faktörünün yüksek olması, 4'ü ise mevcut sınavların (KPSS vb.) test olması ve bu sınavlara yönelik ön hazırlığa imkân tanınması nedeniyle bu sınav türünü tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin mevcut sınav sistemlerinin test olması ve ilgili sınavlara ön hazırlık imkânı vermesi şeklinde tercih nedenini belirten Ö18 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir. "Genel olarak hayatımıza yön vermek için girdiğimiz sınavların hepsi çoktan seçmeli test sınavları bu yüzden o sınavlara ön hazırlık olabilir." Açık uçlu anket formunun ilk sorusu kapsamında, SBÖA'na tercih etmiş olduğu sınav türü ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Çoktan seçmeli test türünü tercih eden Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş olduğu yanıtlar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Çoktan seçmeli sınav türünü tercih eden SBÖA'nın bu sınav türüne yönelik kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumları

Şekil 2'de görüldüğü üzere çoktan seçmeli sınav türü ile değerlendirilmeyi tercih eden SBÖA'nın 18'i bu sınava hazırlık sürecinde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmiş olduklarını, 12'si kalıcı öğrenme gerçekleştirmediğini belirtmektedir. Bu sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmen adaylarının neden kalıcı öğrenme gerçekleştirmiş olduklarına yönelik görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çoktan seçmeli sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini belirten SBÖA'nın gerekçeleri

Gerekçeler	f	%
Test sorularının konuların geneliyle öğrenilmesine olanak sağlaması	2	11,1
Kodlama yaparak pratik bir şekilde bilgilerin edinilmesine imkân tanınması	2	11,1
Ezber yapılmaması soruların mantığını kavramaya yönelik olması	4	22,2
Test maddelerinde ipuçlarının olması, görüldüğünde hatırlanarak doğru cevaba ulaştırabilmesi	5	27,8
Edinilen bilgilerin pekiştirilmesine olanak sağlaması	3	16,7
Genel itibarıyla her sınav türünün zaten kalıcı bir öğrenme sağlaması	2	11,1
Toplam	18	100%

Tablo 3'te görüldüğü gibi SBÖA'ı en fazla (5'i) test maddelerinde ipuçlarının olması ve diğer şıklar arasında bilginin görülerek daha kolay hatırlanması ile doğru cevaba ulaşabildikleri gerekçesiyle tercih ettikleri bu sınav türü ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Örneğin, test maddelerinde ipuçlarının olması, görüldüğünde hatırlanarak doğru cevaba ulaştırılabilmesi gerekçesiyle kalıcı öğrenme gerçekleştirdiği yönünde görüş belirten Ö27'i düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir. " *Kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. İpuçları ile doğru sonuca ulaştığım için aklımda bilgiler zamanla daha çok kalıyor. Bir hocamız test ağırlıklı sorar. O derste edindiğim bilgiler daha çok aklımda kaldı klasik sınava göre diyebilirim. Klasik sınav olduğum derslerin ismini bile unuttum.*" Çoktan seçmeli sınav türünde ezber yapılmaması soruların daha çok mantığını kavramayı gerektirmesi yönünde gerekçe belirten Ö54 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. " *Bu sınav türü ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirildiğini düşünüyorum çünkü öğrenci çoktan seçmeli sınav türünde bütün bilgilere eşit şekilde çalışır. Ezberden kaçınır, mantığını kavrar.*" Çoktan seçmeli sınav türü ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmediğini düşünen

SBÖA'nın belirtmiş olduğu gerekçeler ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çoktan seçmeli sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirmediğini belirten SBÖA'nın gerekçeleri

Gerekçeler	f	%
Hiçbir sınav türünün kalıcı bir öğrenme sağlamaması	4	33,3
Sınav odaklı çalışma yapılması (ayrıntıya girmeden hatırlatıcı bilgilere odaklanması)	5	41,7
Ezber yapmaya imkân tanınmaması	2	16,7
Konu kapsamının fazla olması	1	8,3
Toplam	12	100%

Tablo 4'te görüldüğü gibi çoktan seçmeli sınav türü ile değerlendirilmeyi tercih eden katılımcıların en fazla (5'i) sınav odaklı bir çalışma yapıldığı gerekçesiyle kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmediklerini, yalnızca 1'i ise konu kapsamının fazla olması gerekçesiyle kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmediği yönünde görüş belirtmektedirler. Sınav odaklı çalışma yapılmasının "kısmen" kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini düşünen öğretmen adayları Ö15 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. " Bu sınav türü ile yarı yarıya bir öğrenme gerçekleşir. Sınav odaklı çalışıldığı için sınav sonrası öğrenilen bilgilerin yarısını unutuluyorum." Yine sınav odaklı çalışma yapılmasının kalıcı öğrenmeleri desteklemediğini düşünen Ö16'da "kalıcı bir öğrenme sağlanmıyor sınavdan sonra her şey unutuluyor. Sınav odaklı çalışıp sonrasında düşünmüyoruz." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Hiçbir sınav türünün kalıcı öğrenmeler sağlamadığını düşünen Ö17 ise "Öğrenme kişiden kişiye değişir. Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan unsurlar kişiye bağlıdır. Öğrenmeyi kalıcı hale getiren benim azmim ve tekrarlarım." yanıtıyla sınav türlerinin kalıcı öğrenmeyi teşvik etmediği, bu duruma etken unsurun kişinin kendi davranışlarının olduğu yönünde görüşünü belirtmiştir. Tablo 3 ve Tablo 4'te karşılaştırıldığında bazı görüşlerin çeliştiği görülmüştür. Örneğin Tablo 4'te 2

öğretmen adayı çoktan seçmeli sınav türü ile ezber yapılamaması ve soruların mantığını kavratmaya yöneltmesi sebebiyle kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmekteyken, Tablo 4'te 2 öğretmen adayı, çoktan seçmeli sınav türünün ezber yapmaya imkân tanımaması nedeniyle kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmediklerini ifade etmiş ve ezber yaparak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

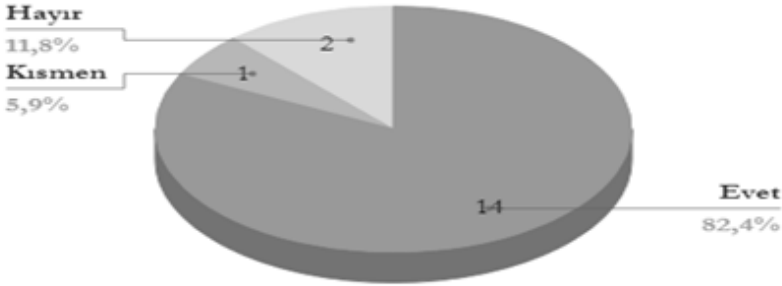
İlk soru kapsamında, sınav türü tercihleri sorulan SBÖA'nın 17'si (%26,2) klasik sınav türü ile değerlendirilmeyi tercih etmektedir. Katılımcıların bu sınav türünü tercih etme gerekçeleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. SBÖA'nın klasik sınav türünü tercih etme gerekçelerine göre dağılımı

Gerekçeler	f	%
Konuyu tam olarak ayrıntısıyla öğrenme imkânı vermesi	4	23,5
Bireyin edindiği bilgilere kendi yorumlarını katabilmesine imkân vermesi	3	17,6
Pratik olması	1	5,9
Tek bir doğru cevabın olmaması (değerlendirme aşamasında gidiş yolundan puan alınabilmesine olanak vermesi)	5	29,4
Çalışma tarzına uygun olması	1	5,9
Sınava çalışan ile çalışmayanı ayırt edici olması	3	17,6
Toplam	17	100%

Tablo 5'te görüldüğü üzere klasik sınav türü ile değerlendirilmeyi tercih eden SBÖA'nın en fazla (5'i) klasik sınavın tek bir şıkka veya tek bir doğru cevaba bağlı olmaması ve sınavın değerlendirilme aşamasında gidiş yolundan da puan alınabileceğini gerekçesiyle bu sınav türünü tercih etmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtların bazıları şöyledir: Klasik sınavların bireyleri yalnızca bir cevapla sınırlamadığına değinen Ö23 şu şekilde görüşlerini ifade etmiştir. "*Klasik sınavların değerlendirme aşamasında daha etkili*

olabileceğini düşünüyorum ve insanların kendilerini ifade etme anlamında daha özgür oldukları bir sınav formatı olduğuna inanıyorum.” Bu sınav türünün değerlendirme aşamasında yanıtların bir bölümünden de puan alınabilmesine olanak sağladığını düşünen Ö32 “Çoktan seçmeli sınavlarda bir konuyu yanlış anladığımızda o soru gidiyor ama klasik sınavlarda o konuyla alakalı birçok şey bilmesek de yarısına kadar yazdığımızda puan alabiliyoruz.” şeklinde görüş bildirmiştir. Klasik sınav türünün bütün konuyu ayrıntılı olarak öğrenme imkânı verdiğini düşünen Ö46 ise “Klasik sınav türünün konuyu bütün olarak kavramakta yardımcı olan bir çalışma sistemi vardır. Okuduklarını yorumlama becerisini geliştiriyor.” Bilgileri aktarmada düzenli ve sistemli oluyor.” şeklinde kendisini ifade etmiştir. Klasik sınav türünü tercih eden SBÖA’nın bu sınav türü ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştiriyor musunuz? Sorusuna ise vermiş oldukları yanıtlar Şekil 3’te sunulmaktadır.



Şekil 3. Klasik sınav türünü tercih eden SBÖA’nın bu sınav türüne yönelik kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumları

Klasik sınav türü ile değerlendirilmeyi tercih eden 17 katılımcıdan 14’ü bu sınav türü ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği, 2 katılımcı ise bu sınav türü ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmediği görülmüştür. Çoktan seçmeli sınav türüne göre bu sınav türünde SBÖA’nın sınav türü tercihleri ve kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumlarında bariz değişimler görülmektedir. Bu sınav türü ile kalıcı öğrenme

gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmen adaylarının gerekçeleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Klasik sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini belirten SBÖA’nın gerekçeleri

Gerekçeler	f	%
Bireyin kendi yorumlarını katabilmesi	4	28,6
Konuyla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurulabilmesine imkân sağlaması	3	21,4
Anlayarak öğrenme yapılabilmesine olanak sağlaması	2	14,3
Konuyu kapsamlı bir şekilde bilmeyi gerektirmesi	4	28,6
Ezber yapmayı gerektirmesi	1	7,1
Toplam	14	100%

Tablo 6’da görüldüğü gibi SBÖA’nın 4’ü klasik sınav türünün konuyu kapsamlı bir şekilde bilmeyi gerektirmesi, bu tür sınavların bireylerin sorulara vermiş oldukları yanıtlarda kendi yorumlarını da katabilmesine fırsat tanınması gibi gerekçeler ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmiş olduklarını belirtmişlerdir. Adayların yalnızca 1’i klasik sınavların ezber yapmayı gerektirmesi nedeniyle kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Klasik sınav türü ile bireylerin kendi yorumlarını da katabileceği görüşünü belirten Ö16 kendisini şu şekilde ifade etmiştir. *“Klasik sınav türü ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Sınava hazırlanırken çalışmak gerekir ve kişi edindiği bilgilerle kendi yorumlarını harmanlayabildiği için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirir.”* Benzer şekilde Ö23 ise görüşünü şöyle ifade etmektedir. *“Kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğimi düşünüyorum çünkü birey kendi yorumlarını katacaktır. Ve bu bağlamda kendi özünden ürettiği bilgiyi ve yorumu karşılaştırabilmesi kalıcı bir öğrenme de etkili olur.”* İlgili sınav türünün konuyla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurulabilmesine olanak sağladığı görüşünü belirten Ö46 kendisini şu şekilde ifade etmiştir. *“Evet, kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Belli noktalara odaklanmak yerine konuyu bütün olarak ele alıyor, sebep-sonuç ilişkisini daha rahat*

kuruyorum. Yorumlayabilme becerisini geliştiriyorum.” Benzer şekilde Ö22 ise şöyle ifade etmektedir, “Kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Çünkü ana konuları neden-sonuç ilişkisi içerisinde kaorayabiliyorum.”

Klasik sınav türünün ezber yapmayı gerektirmesi nedeniyle daha kalıcı öğrenme yaşantıları gerçekleştirdiğini belirten Ö32 kendisini şu şekilde ifade etmektedir. *“Kalıcı öğrenme gerçekleşir çünkü konuyla alakalı metinleri tanımları ezberliyoruz birkaç defa yazıyoruz bu akılda kalıcı oluyor.”*

Klasik sınav türü ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmedini düşünen 2 öğretmen adayının vermiş olduğu yanıtlar şöyledir: Ö39 *“Tekrar edilmediği sürece hangi tür sınav olursa olsun kalıcılığı aynı noktadadır.”* Ö41 ise *“Kalıcı bir öğrenme gerçekleşmesi kişinin çalışmasına ve özverisine bağlı düzenli çalışarak uzun süreli belleğe atabilirse kalıcı bir öğrenmeyi sağlar.”* Adaylar, kalıcı öğrenme gerçekleştirmenin sınav türü ile alakalı olmadığını kişinin kendi çabası doğrultusunda kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebileceği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sınav türü tercihi sorulan SBÖA'nın yalnızca 3'ü (%4,6) sunum değerlendirmesi ile değerlendirilmeye tâbi tutulmak istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 *“Sonuçta mezun olunca öğretmen olacağız. Sunum değerlendirmesi en mantıklı olan sınav türüdür. Sınıf hâkimiyeti, konuya hâkim olma, öğrenci sorularına cevap verme bizim için bir ön hazırlıktır.”*

Ö62 ise görüşünü şöyle belirtmektedir. *“Sunum yapacak olan kişi sunum yapılacak olan konuyu en ince ayrıntısına kadar bilmesi gerekiyor. Aynı bir öğretmen titizliğiyle konusuna çalışması gerekmektedir.”*

Sunum değerlendirmesini tercih eden öğretmen adaylarının 3'ü de bu sınav türü ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Adayların vermiş olduğu yanıtlar ise şöyledir: Ö3 *“Evet kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Sunum belirli bir çalışma ve tekrar gerektirir. Bu yüzden sunum kalıcı bir öğrenme sağlar.”* Ö43 ise *“Kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiğimi düşünüyorum. Etkin rol alınan dersler*

daha kalıcı öğrenme imkânı verir.” şeklinde kendisini ifade etmiştir.

Sınav türü tercihi sorulan SBÖA'nın 14'ü (%21,5) Boşluk doldurma, çoktan seçmeli test, doğru-yanlış sorularının bir arada yer aldığı karma testleri tercih etmektedir. Katılımcıların bu sınav türünü tercih etme gerekçeleri ise Tablo 7'de sunulmuştur.

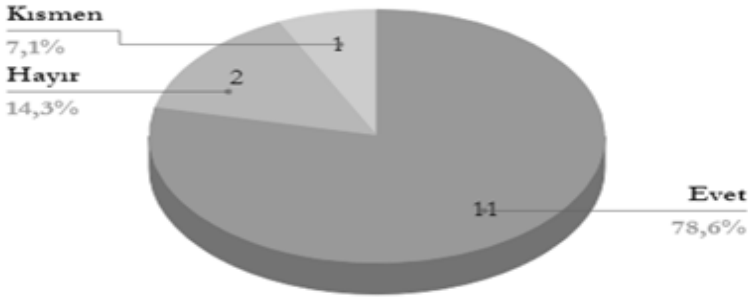
Tablo 7. SBÖA'nın karma sınav türünü tercih etme gerekçelerine göre dağılımı

Gerekçeler	f	%
Daha adil bir değerlendirmeye olanak tanınması (farklı soru tiplerinin bir arada yer alması)	7	50,0
Doğru cevabı hatırlamaya imkân tanınması	3	21,4
Sınav kaygısı yaratmaması	1	7,1
Kapsam geçerliliğinin yüksek olması	2	14,3
Sınav süresinin kısa olması	1	7,1
Toplam	14	100,0%

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların 7'si farklı soru tiplerinin bir arada yer almasının daha adil bir değerlendirmeye olanak tanıdığı gerekçesiyle karma sınav türü ile değerlendirilmeyi tercih etmektedir.

Örneğin, Ö63 kendisini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ben kişisel olarak klasik sınavlarda daha başarılıyım; fakat sınavlarda karışık sorulmasının daha adil olduğunu düşünüyorum. Bazıları testte başarılı iken bazıları klasik sınavda başarılıdır. Daha adil bir sınav olması için bu sınav türünün kullanılmasını isterim.”*. Benzer şekilde Ö64 ise *“Kalıcı öğrenme gerçekleşir. Tek bir soru türünden değil, farklı soru türü türlerinden öğrenci değerlendirildiği için öğrenci birinde başarılı olamadıysa diğerinde başarılı olma olasılığı vardır. Ayrıca öğrenci tek bir sınav türüne göre hazırlanmamış olur.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Karma sınav türünü tercih eden SBÖA'nın bu sınav türü ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştiriyor musunuz? Sorusuna ise vermiş oldukları yanıtlar Şekil 4'te sunulmaktadır.



Şekil 4. Karma sınav türünü tercih eden SBÖA'nın bu sınav türüne yönelik kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumları

Karma sınav türü ile değerlendirilmeyi tercih eden katılımcıların bu sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini, yalnızca 1'inin ise kısmen kalıcı öğrenme gerçekleştirmiş olduğu görülmektedir. Bu sınav türünde de adayların sınav türü tercihleri ile kalıcı öğrenme durumlarında bariz değişimler görülmemiştir. Karma sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmen adaylarının gerekçeleri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Karma sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini belirten SBÖA'nın gerekçeleri

Gerekçeler	f	%
Farklı soru tiplerinin yer alması çok yönlü bir hazırlanmayı gerektirmesi	8	80,0
Akıl yürütme ve yorum yapmaya olanak tanınması	1	10,0
Ezbere dayalı olmaması	1	10,0
Toplam	10	100,0%

Tablo 8'de görüldüğü gibi SBÖA'ı en fazla (8'i) bu sınav türünde farklı soru tiplerinin yer alması ve sınava yönelik çok yönlü çalışmayı gerektirmesinden dolayı kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Yalnızca 1 öğretmen adayı (Ö60) bu sınav türüne yönelik kalıcı öğrenme gerçekleştirme

gerçekçesini belirtmemiştir. Bu nedenle Tablo 8’de 10 öğretmen adayının görüşüne yer verilmiştir. Karma sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirmediğini ifade eden 2 öğretmen adayı gerekçelerini şöyle ifade etmektedirler. Ö40 *"Kalıcı bir öğrenme zor olur. Bilgilerin çoğunu unutuyorum zamanla."* Ö45 ise *"Ülkemizde yapılan sınavların hiçbirinin kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştirebildiğini düşünmüyorum."* diyerek görüşünü bildirmiştir. Karma sınav türü ile kısmen kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini düşünen Ö35 ise *"kalıcı öğrenme tam anlamıyla gerçekleştirdiğimi düşünmüyorum. Ama anı kurtarıyoruz."* şeklinde kendisini ifade etmiştir.

SBÖA’nın Sınav Türüne Göre Hazırlanma Şekilleri ve Kalıcı Öğrenme Gerçekleştirme Durumları

Öğretmen adaylarına ikinci ve üçüncü olarak açık uçlu anket formunda belirtilen sınav türlerine ilişkin sınav öncesinde nasıl bir hazırlanma gerçekleştirdikleri ve hangi sınav türü ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmiş oldukları sorulmuştur. SBÖA’nın sınav türlerine yönelik hazırlanma şekilleri Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. SBÖA’nın sınav öncesi sınav türüne ilişkin gerçekleştirdikleri hazırlanma şekilleri

	Hazırlanma Şekilleri	f	%
Klasik Sınav	(konu veya konunun özetini) Ezberleyerek hazırlanırım	33	50,8
	(konu veya konunun özetini) Kavrayarak hazırlanırım	5	7,7
	Yazarak hazırlanırım	2	3,1
	Sadece ders sorumlusunun dikkat çektiği konulara yoğunlaşarak ayrıntılı hazırlanırım	5	7,7
	(konu veya notları) Tekrar ederek hazırlanırım	12	18,5
	Konuyu kendi yorumlarım ile anlamlı hale getirerek hazırlanırım	5	7,7
	Konuyu herhangi birine anlatıyormuş gibi yaparak hazırlanırım	1	1,5
	Hazırlanmıyorum	2	3,1
	Toplam	65	100,0
Çoktan Seçmeli	Konuyu okuyup çalıştıktan sonra test çözerek hazırlanırım	12	18,5
	Konuyla ilgi dokümanları okuyup birkaç defa tekrar ederek hazırlanırım	17	26,5

	Konunun önemli noktalarını not alıp kodlayarak hazırlanırım	14	21,5
	Genel itibariyle tüm konuları detaylı olarak okuyup anlayarak hazırlanırım	6	9,2
	(Konu veya notları) Ezberleyerek hazırlanırım	7	10,8
	Yüzeysel bir çalışma yaparak hazırlanırım	7	10,8
	Daha önce sınavda çıkmış soruları çözerek hazırlanırım	1	1,5
	Hazırlanmıyorum	1	1,5
	Toplam	65	100,0
Doğru-Yanlıı T.	(konu veya notları) Ezberleyerek hazırlanırım	16	24,6
	(konu veya notları) Okuyup kavramaya çalışarak hazırlanırım	11	16,9
	Genel itibariyle tüm konulara detaylı bir şekilde çalışarak hazırlanırım	10	15,4
	(konu veya notları) Tekrar ederek hazırlanırım	7	10,8
	Konuyla ilgili kısa notlar çıkarıp çalışarak hazırlanırım	6	9,2
	Özellikle ayrıntı içeren konulara yönelik bir çalışma ile hazırlanırım	5	7,7
	Yazarak hazırlanırım	1	1,5
	Diğer sınavlara nazaran yüzeysel çalışarak hazırlanırım	2	3,1
	Hazırlanmıyorum	7	10,8
	Toplam	65	100,0
Kısa Cevaplı	Sınavda çıkması muhtemel yerlerden gelebilecek yerleri veya muhtemel soruları yazarak hazırlanırım	9	13,8
	Konuyla ilgili (terim, tanım, Tarih, yer adı vb.) ezberleyerek hazırlanırım	33	50,8
	Genel olarak tüm konuları detaylı bir şekilde öğrenerek hazırlanırım	7	10,8
	(konu veya notları) Okuyup birkaç defa tekrar ederek hazırlanırım	10	15,4
	Kavram analizi yaparak hazırlanırım	1	1,5
	Hazırlanmıyorum	5	7,7
	Toplam	65	100,0
Sunum	Konuyu detaylı bir şekilde araştırıp anlayarak, yorumlayarak çalışır ve sonunda prova yaparak hazırlanırım	29	44,6
	Konunun önemli noktalarını hatırlatacak sunum kartları ve sunu tasarlayıp bu materyalleri tekrar	24	36,9

ederek hazırlanırım		
(Konu veya notları) Ezberleyerek hazırlanırım	5	7,7
Genellikle son gece konulara bir göz atarak yüzeysel bir çalışma ile hazırlanırım.	4	6,2
Ders sorumlusunun istediği formata göre bir çalışma gerçekleştirerek hazırlanırım	1	1,5
Anlatacağım konuyu (cümlelerimi) kodlayarak hazırlanırım	1	1,5
Yazarak hazırlanıyorum	1	1,5
Toplam	65	100,0

Tablo 9 incelendiğinde, SBÖA'nın yarısı klasik sınavlara konuyu veya özetini çıkarıp ezberleyerek, 12'si (%18,5) konu veya notlarını birkaç defa tekrar ederek bir hazırlık gerçekleştirmiş oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin ezber yaparak bir çalışma gerçekleştirdiğini düşünen Ö59 kendisini şöyle ifade etmektedir. *"Klasik sınavlara ezber yaparak hazırlanıyorum. Daha çok bilgi gerektiriyor. Bilmediğim şeyleri yazamadığım için kendimi ezber yapmak zorunda hissediyorum."* Benzer şekilde Ö44 ise *"Birebir kelimeleri ezberleyerek, tanımları atlamayarak hazırlanıyorum. Soruyla ilgili ipuçları olmadığı için mecburen ezberlemek zorunda kalıyorum. Mantık yürütme imkânım olmuyor."* şeklinde görüş belirtmiştir. Görüldüğü gibi 2 öğretmen adayı da klasik sınavın bilgi ağırlıklı sorulara dayalı olması nedeniyle ezber yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Klasik sınav türüne yönelik bir hazırlık yapmadığı yönünde görüş belirten Ö18 ise kendisini şöyle ifade etmiştir. *"Hayır hazırlanmıyorum. Ya yorum soruyorlar ya da tamamen bilgi ikisini de yapamıyorum."* Klasik sınava, konu veya notlarını birkaç defa tekrar ederek hazırlanan Ö31 ise kendisini şöyle ifade eder. *"Ezber yapmak bu tür sınav için geçerli değil. Sık sık okuyarak çalışıyorum."*

Çoktan seçmeli sınav türü için SBÖA'nın en fazla (17'si) konuyla ilgili dokümanları okuyup birkaç defa tekrar ederek, 14'ü konunun önemli noktalarını not alıp kodlayarak hazırladıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö33 kendisini şöyle ifade

etmektedir. "Üç kere okuyarak geliyorum. Ezber yapmaya gerek yok. Sınavda şıkları görünce aklıma geliyor çağrışım yapıyorum."

Ö9 ise "Konuyu okuyup, önemli noktaları vurgulayarak çalışıyorum kodlama yaparak bilgiyi daha çabuk hatırlıyor ve zamandan tasarruf sağlıyorum." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Konuyu çalıştıktan sonra test çözerek hazırlanan Ö59 ise "Konuyu iyice çalışıyor ve örnek sorular çözerek hazırlanırım konuyu daha çok pekiştirdiğimi düşünüyorum" şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Doğru-yanlış türü sınavlar için SBÖA'ı en fazla (16'sı) konu veya notları ezberleyerek hazırlandıklarını, 7'si ise bu tür sınavlara yönelik bir hazırlık gerçekleştirmediklerini belirtmiştir. Örneğin ezber yaparak bir hazırlık gerçekleştiren Ö4 kendisini şu şekilde ifade etmektedir. "Sınavda daha çok tanım tarzındaki sorular doğru-yanlışta sorulduğu için onları güzelce ezberliyorum. Bazen çelişkili sorularda sorulabiliyor. Bu defa ezberlediğim şeyleri diğer türlü de olabilir şeklinde ezberliyorum." Benzer şekilde Ö31 ise "Ezber yaparak hazırlanırım çünkü bilmediğin şeyin doğru ya da yanlış olduğunu anlayamazsın." yanıtını vermiştir. Doğru-yanlış sınav türüne konuyu okuyup kavramaya çalışarak bir hazırlık gerçekleştiren Ö61 ise "Bu tür sınavlara konuyu okuyup mantığını kavramaya çalışarak hazırlanıyorum. Mantığını kavradığımda bu tür soruları yapabiliyorum." şeklinde görüşünü bildirmiştir.

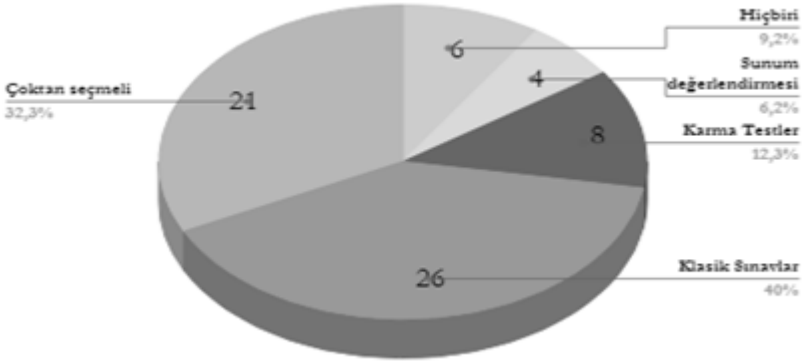
Bu sınava ilişkin herhangi bir hazırlık yapmadığını ifade eden katılımcıların bazılarının vermiş olduğu yanıtlar ise şunlardır: 65 katılımcı içerisinde yalnızca 3 katılımcı (Ö15, Ö43, Ö25) bu sınav türü ile daha önce karşılaşmadıkları gerekçesiyle soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Adayların soruyu yanıtlamayı istemedikleri gerekçesiyle böyle bir yanıt verdikleri düşünülmektedir. Anket formu adaylara vize sınavlarında iki hafta sonra uygulanmış ve öncesinde hazırlanan formda tercihlerine sunulacak sınav türleri derslere giren akademisyenlere danışılarak belirlenmiştir.

2 öğretmen adayı (Ö16, Ö17) ise hazırlanmıyorum yanıtını vermiştir. Adayların açık uçlu anket formunda yer alan diğer yanıtları incelenmiş olup yalnızca bu sorularda isteksiz

yanıtlar vermelerinden dolayı görüşleri analizden hariç tutulmayarak diğer sorularda veri kaybı yaşanmaması için çaba harcanmıştır. Diğer 2 öğretmen adayı ise %50 şansa sahip oldukları gerekçesiyle hazırlanmıyorum yanıtını vermiştir.

Kısa cevaplı (boşluk doldurma vb.) sınav türü için SBÖA'ı en fazla (33'ü) konuyla ilgili (terim, tanım, Tarih, yer adı vb.) ezberleyerek, hazırlık gerçekleştirmiş olduklarını belirtmektedir. Örneğin Ö25 "Bu tür sınavlarda genellikle önemli olan kavramları ve terimleri ezberliyorum ancak çabuk unutuluyor." şeklinde görüşünü belirtmiştir. SBÖA'ın 5'i ise bu sınav türüne hazırlanmadıklarını ifade etmektedir. 65 katılımcıdan 2'si bu sınav türü ile karşılaşmadığını (Ö15, Ö43) diğer 3 katılımcının (Ö16, Ö18, Ö35) ise soruyu yanıtlamada isteksiz kaldıkları görülmüştür.

Sunum değerlendirmesine göre SBÖA'ı en fazla (29'u) konuyu detaylı bir şekilde araştırıp anlayarak, yorumlayarak ve sonunda prova yaparak hazırlanmaktadır. SBÖA'ın hangi sınav türü ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştiriyorsunuz? Sorusuna vermiş oldukları yanıtlar ise Şekil 5'te sunulmaktadır.



Şekil 5. SBÖA'ın sınav türüne göre kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumları

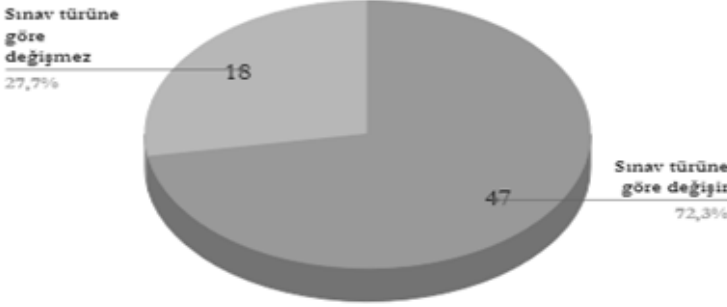
Şekil 5'te görüldüğü üzere SBÖA'ı en fazla (26'sı) klasik sınav ardından çoktan seçmeli test (21'i) en az ise sunum değerlendirme (4'ü) ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Ö32 kendisini şöyle ifade etmektedir. "Klasik sınav türü ile bilgilerim daha kalıcıdır. Klasik

sınava çalışırken konunun her yönünü detaylı çalışıyorum ve o konuyu tam anlamıyla anlıyorum. Böylece bilgilerimi uzun süre hatırlıyorum.” Benzer şekilde Ö46 ise “Klasik sınavlar benim için daha kalıcı. Anı kesitleri, metin bütünlüğü daha kolay yorum yapmamı sağlıyor. İçine kendim bir şeyler katarak daha kalıcı öğrenme sağlıyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Şekil 5’te ikinci yüksek frekans değerine sahip çoktan seçmeli sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini düşünen Ö59 ise *“Çoktan seçmeli sınavın daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü konuyu anlayarak çalışıyorum klasik olduğu zaman ezber yapıyorum ve bu da kalıcı olmuyor.”* görüldüğü gibi adaylar anlayarak yapmış olduğu hazırlıklarda bilgilerinin daha kalıcı olduğunu belirtmektedir. Hiçbir sınavın kalıcı bir öğrenme sağlamadığını düşünen Ö16 kendisini şöyle ifade etmektedir. *“Sınavların hiçbirinin kalıcı bir bilgi oluşturduğuna inanmıyorum. Öğrenciler sadece sınav odaklanıp ezber yaparak hazırlanırlar ve sınavdan sonra bu ezber unutuluyor.”* Benzer şekilde Ö61 ise *“Aslında hiçbir sınav türünün kalıcı öğrenme sağladığına inanmıyorum. Çünkü sınavlar bende stres yaratıyor ve açıkçası sınavları geçmek için ezber yaparak çalışıyorum ve sonrasında her şeyi unutuyorum.”* Adaylar, sınavlara hazırlanırken genellikle ezber yapıldığı ve bu durumda bilgilerin çabuk unutulmasına neden olduğu yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ezber yaparak kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini belirten adaylarda mevcuttur.

SBÖA’nın Sınav Öncesinde Sınav Türü Hakkında Bilgi Sahibi Olma/Olmama Durumunda Sınav Hazırlıklarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına son olarak sınav öncesinde, sınav türü hakkında bilgi sahibi olmanız veya olmamanız durumunda nasıl bir hazırlık gerçekleştiriyorsunuz? Sorusu sorulmuştur. SBÖA’nın sınav öncesi sınav türü hakkında bilgi sahibi olma veya olmamalarına göre hazırlanma durumları Şekil 6’da sunulmaktadır.



Şekil 6. SBÖA'nın sınav öncesinde sınav türü hakkında bilgi sahibi olma/olmama durumlarına göre sınava hazırlık şekillerindeki değişim durumları

Şekil 6'da görüldüğü üzere SBÖA'nın 47'si sınav öncesinde sınav türü hakkında bilgi sahibi olma durumunda sınavın türüne göre bir hazırlık gerçekleştirdiklerini, 18'i ise sınav türüne göre hazırlanma şekillerini değiştirmediklerini ve her sınav türüne göre aynı hazırlığı yaptıklarını belirtmektedir. Sınav türüne göre hazırlanma şeklini değiştiren öğretmen adaylarının bazıları klasik ve çoktan seçmeli sınav türüne göre hazırlanma şekillerini değiştirdikleri yönünde örnekler vererek görüşlerini açıklamışlardır. Örneğin Ö26 "Sınav türüne göre çalıştığım için klasik olunca daha çok test olunca daha az ve kendimi yormadan çalışıyorum. Önümde zaten 5 şık var eğer konular çok zor ve bilgi gerektirmeyen türden ise kendimi fazla yormam." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö61 kendisini şöyle ifade etmektedir. "Eğer sınav test olursa daha az ezber yaparak sadece okuyarak çalışıyorum. Ancak klasik olursa hem daha çok çalışıyorum hem de daha çok ezber yapıyorum."

Ö3 ise "Klasik, boşluk doldurma vs. ise ezberliyorum. Testse moralim yerine geliyor daha kolay öğreniyorum. Sunum ise zaten gerçek hayatta da karşılaşacağım için daha zeekli çalışıyorum. Sınav türünü bilmiyorsam her ihtimale karşılık ezberliyorum." şeklinde sınav öncesinde bilgi sahibi olma durumunun kendisini motive ettiği ve sınav türüne göre bir çalışma şekli geliştirdiği yönünde görüşünü belirtmiştir. Ayrıca adayların bazıları sınav öncesinde

sınav türü ile ilgili bilgi sahibi olma ve olmama durumları üzerine görüşlerde bulunmuşlardır.

Sınav öncesinde sınav türü hakkında bilgi sahibi olma durumunda öğretmen adayları genel itibariyle,

- Sınav türüne göre bir çalışma şekli belirledikleri,
- Planlı ve daha verimli bir çalışma gerçekleştirdikleri yönünde görüşlerini belirtmiştir.

Sınav öncesinde sınav türü hakkında bilgi sahibi olmama durumlarında ise öğretmen adayları genel itibariyle,

- Her sınav türüne hazırlıklı olacak şekilde ayrıntılı bir şekilde her konuya daha çok çalıştıklarını,
- Kendilerini daha stresli hissettikleri,
- Plansız ve verimsiz bir çalışma gerçekleştirdikleri,

yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. SBÖA'nın görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir: Ö5 "Sınav hakkında bilgi sahibi olmam içimi rahatlatır. Çalışma isteğimi olumlu etkiler ve kendime bir yol haritası çizerim." Ö9 ise "Bilgi sahibi olduğumda çalışacağım yerleri ve çalışma tarzımı oluşturmama yardımcı olur. Aksi halde önümde çok geniş bir çerçeve olur ve ne yapacağım konusunda ikilemde kalırım. Bu da bana oldukça stresli gelir ve zaman kaybı yaşatır." şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Sınav türü hakkında bilgi sahibi olduğunda daha planlı değilse her konuya ayrıntılı bir şekilde çalıştığını belirten Ö65 "Bilgi sahibi isem hangi konu üzerinde durmam gerektiğini biliyor ona göre çalışıyorum. Bilgi sahibi değilsem hepsine çalışıyor ve çoğunu hemen unutuyorum." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu kısımda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınav türü tercih ve nedenleri ile sınavlara hazırlanma şekillerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisine yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla uygulanan açık uçlu anketlerden elde edilen bulgular, ilgili literatürle desteklenerek yorumlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri incelendiğinde, en fazla çoktan seçmeli testler ardından klasik sınav bununla birlikte en az ise sunum değerlendirilmesi ile değerlendirme tercihinde buldukları, adayların hiçbirinin

doğru-yanlış ve kısa cevaplı sınav türü tercihinde bulunmadıkları saptanmıştır. Çalışmada, adayların en fazla çoktan seçmeli testler ile değerlendirilme isteğine yönelik bulgu, Büyüköztürk ve Gülbahar (2010) ile Demir (2012)'de yaptıkları nicel çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Yine bu bulgu, Bayrak, (2007) ve Kılıç, (2016)'da lise öğrencileriyle yapmış oldukları nicel çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Şahin, Boztunç Öztürk ve Taşdelen Teker (2015)'te yaptıkları çalışmanın aksine, öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde, geleneksel ölçme değerlendirme türlerine nazaran daha etkin olabildiği tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından sunum değerlendirmesine yönelik çoğunlukla tercihte bulunmadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sunum değerlendirmesine ilişkin hazırlanma şekilleri incelendiğinde, konuyu detaylı araştırma, anlama, yorumlama ve ardından prova çalışmaları yaparak bir hazırlanma gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Adayların, sunum değerlendirmesine yönelik gerçekleştirdikleri hazırlık süreçlerin zahmetli olması ve bu ölçme-değerlendirme türünün kendilerinde sınav kaygısı yaratması en az düzeyde tercih edilmesinde etken olabileceği düşünülmektedir. SBÖA'nın en fazla çoktan seçmeli test türünü tercih etme eğiliminde olmalarında ise bu sınav türünün cevapları şıklarda vererek doğru cevabı hatırlamaya imkân tanınması ve şans faktörünün yüksek olması gibi durumların etkili olduğu alınan görüşler üzerinden saptanmıştır. Bu bağlamda, SBÖA'nın sınavlarda başarılı olma isteği veya dersi geçme kaygısının bu sınav türünü tercih etmede başlıca etken olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları ve öğrencilerle yapılan benzer çalışmalarda da, seçeneklerin hazır verilmesinin konuya hâkim olmadan da eleme ya da şans faktörüyle başarı sağlanmasına olanak tanınması, bu sınav türü ile yüksek başarı elde edilebilmesi ile alınacak notun önceden tahmin edilebilmesi ve ulusal sınavlarda çoktan seçmeli test türünün uygulanması gibi gerekçelerin adayların çoktan seçmeli testleri daha fazla tercih etmelerinde etkili olduğu vurgulanmıştır (Bal, 2010; Bayrak,

2007; Demir, 2012; Eser, 2011; Kılıç, 2016; Şahin, Boztunç Öztürk ve Taşdelen Teker, 2015).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınav türlerine ilişkin hazırlanma şekilleri incelendiğinde; klasik sınav türüne adayların yarısının ezber yaparak bazı adayların ise notlarını tekrar ederek veya kavrama-yorum çalışmaları yaparak hazırlandığı; çoktan seçmeli sınav türüne en fazla konuyla ilgili dokümanları okuyarak bazı adayların ise konuları kodlayarak veya test çözerek hazırlık gerçekleştirmiş oldukları belirlenmiştir. Bayrak (2007)'de yaptığı çalışmasında, biyoloji dersi kapsamında öğrencilerin bazı sınav türlerine yönelik hazırlanma şekillerini incelemiştir. Özellikle öğrencilerin, klasik ve çoktan seçmeli sınav türüne yönelik gerçekleştirdiği hazırlanma şekilleri, SBÖA'nın çoktan seçmeli ve klasik sınav türüne ilişkin hazırlanma şekilleri ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Biyoloji dersinin içeriğinin ve sosyal bilgiler eğitimi alan derslerinin genellikle sözel ağırlıklı olması çalışmalarda elde edilen bu bulguların çoğunlukla örtüşmesinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejileri ve öğrenci özelliklerinin verildiği Çizelge 1 ölçüt alınarak adayların sınav türlerine yönelik gerçekleştirdikleri hazırlanma şekilleri (Tablo 8) incelenmiş ve öğretmen adaylarının sınav türlerine göre farklı öğrenme yaklaşımları geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Sınav türlerine yönelik geliştirilen öğrenme yaklaşımları incelendiğinde, sunum değerlendirmesi haricinde diğer sınav türlerinde adayların en fazla yüzeysel öğrenme yaparak hazırlandıkları anlamlı ve stratejik öğrenme durumlarında ise yüzdelerin değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir; fakat sosyal bilgiler öğretmen adaylarına hangi sınav türü ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdikleri sorulduğunda hazırlanma şekillerinin aksine en fazla klasik sınav türü (%40) ardından çoktan seçmeli sınav türü (%32,3) en az ise (%6,2) sunum değerlendirmesi ile kalıcı öğrenme gerçekleştirmiş oldukları yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının hazırlanma şekilleri incelendiğinde, klasik sınav türünde en fazla ezberleme ve

notları tekrarlama yoluna gidildiği dolayısıyla yüzeysel öğrenmeler gerçekleştirdikleri; sunum değerlendirmesinde ise en fazla kavrayarak, yorumlayarak bir hazırlık gerçekleştirdikleri dolayısıyla anlamlı öğrenmeler yaptıkları belirlenmiştir; ancak öğretmen adayları yüzeysel öğrenme yaparak sınava hazırlık gerçekleştirmesine rağmen kendi ifadeleri doğrultusunda en fazla klasik sınav türünde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini, sınav öncesi anlamlı öğrenmeler yaparak hazırlanmalarına rağmen en az sunum değerlendirmesi ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, klasik sınavlarda bilgiye kendi yorumlarını da dâhil edebilmesi, konuyla ilgili neden-sonuç ilişkileri kurulabilmesi, konuyu anlayarak öğrenmeler yapabilmesine olanak sağladığı gerekçesiyle bu sınav türünde kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmektedir. Çizelge 1 incelendiğinde, adayların bu gerekçelerinden kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiren anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmiş oldukları anlaşılmaktadır.

Adayların klasik sınav türüne yönelik hazırlanma şekilleri ile bu sınav türüne yönelik kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumları arasındaki çelişki ise şaşırtıcıdır. Ezber yapmanın yüzeysel bir öğrenmeye neden olmasına rağmen bu çalışma metoduyla kalıcı öğrenme sağladığını düşünen öğretmen adaylarının sınav öncesinde yaptıkları çalışmaların sınav gününe kadar hatırlanmasını kalıcı bir öğrenme olarak algılayarak anlamlı bir öğrenme gerçekleştirdiği yönünde görüş belirtmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Sunum değerlendirmesinde ise ortaya çıkan bu çelişkinin adayların yalnızca kendi anlatacakları konuya yönelik bir hazırlık gerçekleştirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca bu sınav türünde adayların (%41,5'inin) stratejik öğrenme gerçekleştirme durumu da söz konusudur. Bu tür öğrenmelerde öğrenci anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmenin yanı sıra bilginin hatırlanmasına yönelik yüzeysel bir öğrenme de gerçekleştirebilir (Bekiroğlu Ogan, 2004).

İlhan Beyaztaş ve Senemoğlu (2015)'te sözel, eşit ağırlık ve matematik alanındaki öğrencilerle yaptıkları benzer çalışmada da öğrencilerin klasik sınavlarda derinlemesine öğrenme yaptıkları, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış sınav türlerinde ise yüzeysel öğrenme gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir; ancak çalışmamızda bu çalışmanın aksine boşluk doldurma tarzı kısa cevap gerektiren sınav türünde adayların %73,8'in yüzeysel öğrenme gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tercih ettikleri sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde, tercih etmiş oldukları sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumlarının değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Sınav türü tercihine göre kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumlarında en fazla dalgalanmanın çoktan seçmeli sınav en az ise klasik ve karma sınav türlerinde olduğu belirlenmiştir. Örneğin çoktan seçmeli sınav türünü tercih eden 31 adaydan 12'si bu sınav türü ile kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmediğini düşünmektedir. Adaylar tercih ettikleri bu sınav türünde sınav odaklı çalışma yapılması (ayrıntıya girmeden hatırlatıcı bilgilere odaklanması) gibi kalıcı öğrenmeyi desteklemeyen durumların yaşanması gerekçesiyle kalıcı öğrenme gerçekleştirmediklerini düşünmektedir.

Klasik sınav türünü tercih eden 17 adaydan 14'ü ise kalıcı öğrenme gerçekleştirdiği yönünde görüş belirtmektedir. Adayların gerekçeleri incelendiğinde, neden-sonuç ilişkisinin kurulabilmesi, bilme ve kendi yorumlarını dahil edebilme gibi anlamlı öğrenmeyi destekleyen durumlardan dolayı kalıcı öğrenme gerçekleştirmiş oldukları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biri de adayların sınav türü tercihleri ile öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olduğunun saptanmasıdır. Kılıç (2016)'da yaptığı çalışmada sınav türü tercihlerini yordayan değişkenlerde öğrenme yaklaşımı değişkeninin katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bal (2013)'de öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile öğrenme stratejileri arasında orta seviyede, anlamlı

bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır; ancak bu çalışmaların nicel boyutta tasarlanmış olduğunun göz ardı edilmemesi gerekir. Bu çalışmada adayların kalıcı öğrenme gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşlerinden hareketle çıkarımlarda bulunulmuş ve elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınav türü tercihleri ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiği sınav türü kısmen değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Adaylar anlamlı öğrenme gerçekleştirdiği sınav türünü tercih ederken daha kolay geçebilecekleri veya sınav kaygısı yaşamayacakları sınav türlerini de tercih etmektedirler. Şahin, Boztunç Öztürk ve Teker Taşdelen (2015: 102)'te aktardığına göre Struyven, Dochy ve Janssens (2005) yaptıkları araştırmada, cevabın öğrenciler tarafından oluşturulmasına ihtiyaç duyulmayan çoktan seçmeli test türünde, daha kolay, düşük kaygı ile sonuçlanan ve yüksek başarıya ulaşma beklentisi nedeniyle bu sınav türünün sıklıkla tercih edildiğini belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının sınav öncesinde sınav türü hakkında bilgi sahibi olma ve/veya olmama durumlarında gerçekleştirdikleri hazırlanma şekilleriyle alakalı bulgular incelendiğinde adayların %72,3'ünün sınav türüne göre hazırlanma şeklini değiştirdiği, %27,7'si ise sınav türüne göre hazırlanma şeklini değiştirmediği tespit edilmiştir.

Adaylar genellikle çoktan seçmeli ve klasik sınav türüne göre hazırlanma şekillerini değiştirdiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli sınav türünde şıkların yer alması seçeneklerdeki eleme şansını artırması bu sınav türünün klasik sınava göre daha kolay olarak algılanmasına ve yüzeysel öğrenmeler gerçekleştirmelerine sebep olduğu belirlenmiştir. Ayrıca adayların, klasik sınavların açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle bu sınav türünü çoktan seçmeli teste göre daha zor olarak nitelendirdikleri ve bu sınavlara daha fazla hazırlanma eğilimi göstermiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları sınav öncesinde nasıl bir değerlendirmeye tabi tutulacakları hakkında önceden bilgi verilmesini talep etmektedir. Bu bulgu, Büyüköztürk ve Gülbahar (2010)'da yaptıkları nicel çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının sınav öncesinde sınavın

türü hakkında bilgi sahibi olma durumunda; sınav türüne yönelik bir çalışma şekli belirledikleri, sınav kaygısı hissetmedikleri ve daha planlı verimli bir çalışma gerçekleştikleri; sınav türü hakkında bilgi sahibi olmama durumunda ise her sınav türüne hazırlıklı olacak şekilde her konuya çalıştıkları, kendilerini daha stresli hissettikleri ve plansız, verimsiz bir çalışma gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Öneriler

Gelecek nesilleri yetiştirecek olan yarının öğretmenlerinden kalıcı öğrenmeleri destekleyecek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Zira mesleki anlamda eğitim fakültelerinde edindiği bilgi ve becerileri uygulama safhasında gerçekleştiremeyeceklerdir.

- Çalışmada adayların tercih ettikleri sınav türü ile kalıcı öğrenme gerçekleştirdiği sınav türü farklılaşmaktadır. Nitelikli bir ölçme-değerlendirme ve öğrenme süreci için sınav türü tercihleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler ortaya konulmalıdır.

- Öğretmen adayları farklı sınav türlerine yönelik hazırlanma biçimleri konusunda bilgilendirilerek, meslek yaşantılarında öğrencilerini doğru yönlendirmelerine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri artırılmalı.

- Lisans programlarında sınava hazırlanma şekilleriyle kalıcı öğrenme arasındaki ilişkiye yönelik bilgilendirmeler yapılarak, meslek yaşantılarında kalıcı öğrenmeye yönelik sınav yapmaları teşvik edilmeli.

- Çalışma yalnızca Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Farklı bölümlerin veya derslerin karşılaştırabileceği benzer çalışmalar araştırmacılara önerilebilir.

- Meslekteki öğretmenlere yönelik benzer çalışmalar yapılarak, kalıcı öğrenmeyi ön plana alacak sınavların yapılması ve eksikliklerin giderilmesine yönelik tamamlayıcı eğitimler verilmelidir

Kaynaklar

- Bal, P.A. (2012). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının matematik dersine ilişkin ölçme-değerlendirme tercihleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 459-479
- Bal, P.A. (2013). Lisans öğrencilerinin matematik dersine ilişkin değerlendirme tercihleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 242-257.
- Bayrak, R. (2007). *Ölçme ve değerlendirmenin öğrenme üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bekiroğlu-Ogan, F. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Beydoğan, Ö. (2007). Derin ve yüzeysel öğrenmede kavram haritaları ve şemaların işlevi. *Milli Eğitim*, 173, 258-270.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research,
- Birenbaum, M. & Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. ve Gülbahar, Y. (2010). Yükseköğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 41, 55-72.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th Ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma deseni*. S.B. Demir ve M. Bütün (Çeviri Ed.), Nitel çalışma tasarımı (ss.42-67). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları. (4.Baskıdan Çeviri). (S. B. Demir,

- Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal yayın tarihi, 2013).
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65-84.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının arasınnav ve dönem sonu sınavları hakkındaki görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 193-214
- Demir, S. ve Gürol, M. (2015). Farklaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206.
- Doğan, C. D. ve Kutlu, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının yeni durum belirleme yöntemlerini tercihlerinde etkili olan öğrenmeye ilişkin özellikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 459-474.
- Durdukoca-Fırat, Ş., Yardımcıel, E, Beşeren, H. ve Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme ve yeterliliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 397-411.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Eser, T.M. (2011). *Öğrencilerin sınav türü tercih nedenlerini etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 148-161.
- İlhan Beyaztaş, D ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216

- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar. (4. Baskıdan çeviri). (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kan, A. (2017). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.19-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaca, E. (2016). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.2-36). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.57-61). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 537-548.
- Kete, R ve Sucuoğlu, H. (2011). Biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kullandığı öğrenme stratejileri (DEÜ Örneği). *İlköğretim Online*, 10(1), 230-243.
- Kılıç, Z. (2016). Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2017). *İlköğretim Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4,5,6 ve 7.sınıflar)*. Ankara.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Millî Eğitim*, 187, 293-310.
- Miller, D. M., Linn, L. D. & Gronlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching*. America, Pearson.
- Ozan, C. ve Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. S. B. Demir ve M. Bütün (Çeviri Ed.), Nitel araştırmanın doğası (ss.3-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Ramsden, P., Bowden, J. A. & Martin, E. (1988). Students' learning and perceptions of teaching: School effectiveness reconsidered.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 5. Baskı. Anı Yayıncılık
- Şahin, M. G., Boztunç Öztürk, N. ve Taşdelen Teker, G. (2015). Öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme araçlarının belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 95-106.
- Vermunt, D. J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 430-440.

Pre-Service Social Studies Teachers' Views on Choice of Exam Type and Reasons and Method of Preparation for Exams about Learning[†]

Mehmet Akpınar* and Arzu Cantürk

Trabzon University, Turkey

Received: 03.07.2018 - Revised: 02.11.2018 - Accepted: 15.11.2018

Citation: Akpınar, M. and Cantürk, A. (2018). Pre-service Social Studies Teachers' Views on Choice of Exam Type and Reasons and Method of Preparation for Exams about Learning. *Amasya Education Journal, 7(2)*, 413-458.

Summary

Problem Statement: Evaluation tools selected with the aim of assessing students are effective on variables such as the assessment of students' studying methods, how they prepare for the evaluation stage, and to what extent they acquire related content. (Gülbahar & Büyüköztürk, 2008) Depending on the assessment and evaluation method, the students might either memorize the content in a superficial manner, or they might acquire a deep understanding regarding the subject. On the topic of superficial and deep approach, Ramsden (1988) asserted that learning based on superficial approach would result in insufficient understanding. Teachers are the ones who will bring recent standards of education and training to desired levels. Teachers must act not only as instructors but also as life-long learners themselves. Such that an efficient learner is the one who knows how to learn; and transforms the acquired knowledge into vital and meaningful information accordingly; conscientious of where and when to use them. Quality in education cannot be left up to chances. Hence, it is of utmost importance to determine the pre-service

*Corresponding Author: e-mail: makpinar66@yahoo.com

[†]This study was presented orally in 1st International Kanuni Sultan Süleyman Symposium (UKSSS 2018) held in Trabzon on the 24th-26th April 2018.

ISSN: 2146-7811, ©2018

teachers' -who have undertaken the task of raising the future- pre-service learning methods of knowledge, skills, and behavior that are expected from them; and in parallel with that, to determine what percentage of the acquired knowledge would be permanent.

Purpose of the Study: The aim of this study is to determine the effect of preferred exam types and exam preparations with their reasons on permanent learning of pre-service social studies teachers'.

Method(s): In this study, descriptive survey model was used. In this research, this model was preferred because social studies pre-service teachers were asked to determine their opinions about the type and type of exams and their positive / negative effects on the persistent learning environment. Survey studies are carried out to determine the attitudes of individuals about phenomena and events, to define the nature of the current situation and to determine the relationship between certain situations (Cohen & Manion, 1994; Tanrıöğen, 2009).

Findings and Discussions: Pre-service teachers mostly preferred being evaluated by multiple choice (47.7%) and written (essay) examinations (26.2%); whereas they preferred being evaluated by presentation assessment the least (4.6%). None of the participants preferred being evaluated by true-false or short-answer (fill in the blanks) tests. Pre-service teachers stated having rather multiple-choice tests for the reasons, such as that they presented a chance for recalling the right answers and the chance factor was high. They preferred written (essay) exams for they had no single correct answer and allowed obtaining points from the solution method per se. It was observed that 58.1% of pre-service teachers preferring multiple choice tests acquired permanent, 38.7% of them non-permanent; and 3.2% of them partially-permanent knowledge; whereas out of pre-service teachers preferring written (essay) exams, 82.4% acquired permanent, 11.8% non-permanent, and 5.9% partially permanent knowledge. Taking high frequency values into consideration, it was observed that 50.8% of pre-service social studies teachers prepared themselves for written (essay) exams by memorizing subjects or notes; whereas 26.2% preferred going over documents related to the subject; that 24.6% of them prepared for true-false tests by memorizing subjects or notes; that 50.8% of them prepared for short answer exams by memorizing terms, dates, and locations related to the subject; and that 44.6% of them prepared for presentations by firstly investigating the subject

and proceeding to understanding/interpreting and then rehearsing. Regarding whether they were aware of the type of exam in advance, it was stated that 72.3% of candidates changed their preparation method, whereas 27.7% did not.

Conclusions and Recommendations: It was suggested that the main reason for pre-service social studies teachers in preferring multiple choice tests were their desire to be successful in examinations and to pass their courses. The pre-service teachers, in their own words, stated that they mostly achieved permanent learning by written (essay) exams despite preparing themselves by superficial learning methods and that they achieved the least permanent learning by presentation assessment, despite preparing themselves by permanent learning methods. In their study, İlhan Beyaztaş and Senemoğlu (2015) figured out the finding that students achieved deep learning via written (essay) examinations; and they underwent superficial learning via multiple choice examinations. The type of exams preferred by pre-service teachers and the type that results in permanent learning also differ from one another. Some of the participants preferred the examination type that s/he achieved permanent learning, whereas others preferred examination types that did not cause test anxiety. It was observed that there existed pre-service teachers who always used the same learning approach, regardless of the type of examination. Designing an evaluation and assessment process solely based on evaluation preferences is not deemed satisfactory. Importance of this subject regarding increasing the pre-service teacher's internal motivations cannot be overseen; however, it is also important to know the reasons why the pre-service teacher makes this preference and the level of learning achieved by such. Future teachers who should raise benchmarks of future are expected to achieve meaningful knowledge acquisitions that would support permanent learning. For the purpose, it would not be possible for them to acquire the knowledge and skills they obtain in Education Faculties when they start teaching at schools.

Keywords: Choice of Exam Type, Method of Preparation for Exams, Pre-Service Social Studies Teachers