



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

BECERİ TEMELLİ SORULARA İLİŞKİN ORTAOKUL ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEMLER ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İclal KARADAĞ

MALATYA-2024

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

BECERİ TEMELLİ SORULARA İLİŞKİN ORTAOKUL ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEMLER ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İclal KARADAĞ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

MALATYA-2024

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		Yayın Tarihi	
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

**BECERİ TEMELLİ SORULARA İLİŞKİN ORTAOKUL ÖĞRETMEN VE
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEMLER ARAŞTIRMASI**

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

HAZIRLAYAN
İclal KARADAĞ

Jürimiz tarafından 22/07/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez oybirliği ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK

.....

2. Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

.....

3. Doç. Dr. Vildan DONMUŞ KAYA

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Beceri Temelli Sorulara İlişkin Ortaokul Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Bir Karma Yöntemler Araştırması** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

İclal KARADAĞ

ÖNSÖZ

Eğitim süreçlerinin kalitesini artırmak ve öğrencilerin başarılarını desteklemek için yapılan araştırmalar, eğitim sistemlerinin temel taşlarından biridir. Bu çalışmada ortaokul düzeyinde beceri temelli sorulara ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini anlamayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesi için görüşlerini içtenlikle paylaşan öğretmen arkadaşlarıma ve desteklerini esirgemeyen öğrencilerimize teşekkür ederim. Ayrıca, bu çalışmanın tamamlanmasında bana her zaman destek olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM'a sağladığı sürekli rehberlik ve desteğinden dolayı minnettarlığımı sunarım. Lisansüstü eğitimimde ve tez süresince benden desteklerini esirgemeyen bütün hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde beni cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan ve sürekli motive eden aileme içtenlikle teşekkür ederim.

İclal KARADAĞ

MALATYA-2024

ÖZET

BECERİ TEMELLİ SORULARA İLİŞKİN ORTAOKUL ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEMLER ARAŞTIRMASI

KARADAĞ, İclal

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

Temmuz-2024, xv+104 Sayfa

Bu araştırma, ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini incelemektedir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin beceri temelli soruların öğrencilerin öğrenme deneyimine, başarısına, öğretim süreçlerine entegrasyonuna ve öğretim programına uygunluğuna yönelik görüşleri incelenmiştir. Nicel boyutta ise öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı ve kaynak kitap kullanım sıklığı gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırma, karma bir yöntem olan keşfe yönelik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel bölümde olgubilim deseni kullanılarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, nicel bölümde ise tarama modeli kullanılarak öğrencilere ölçek uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini Malatya ilinde bulunan ortaokullardaki öğretmenler ve öğrenciler oluşturmuştur. Nitel bölüm için 20 öğretmen, nicel bölüm için ise 2294 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir.

Veri toplama araçları olarak, öğretmenlerle ‘Becerî Temelli Sorulara İlişkin Öğretmen Görüşme Formu’, öğrencilerle "Becerî Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz ile nicel verileri SPSS kullanılarak analiz edilmiş ve normallik varsayımı sağlanamadığı için non-parametrik testler tercih edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin ve öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini anlamak için betimsel analizler ve istatistiksel testler kullanılarak sunulmuştur.

Beceri temelli soruların öğrencilerin öğrenme deneyimi, başarısı, öğretim süreçlerine entegrasyonu ve öğretim programına uygunluğu gibi faktörlere etkisini değerlendiren araştırmada öğrencilerin bu soruları zor buldukları ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğrenci başarısına etkisini değerlendiren bulgularda ise öğrencilerin bu tür soruları çözebilmek için okuduğunu anlama becerisi gibi temel yetilere sahip olmalarının önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, bu soruların öğrencilerin becerilerini beslediği ve geliştirdiği, özellikle okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğretim süreçlerine entegrasyonu ve öğretim programına uygunluğu açısından incelenen bulgular ise eğitimcilerin bu tür soruları derslerinde sıklıkla kullanmak istedikleri ancak fiziki şartlar ve ders süreleri gibi faktörlerin bu entegrasyonu zorlaştırdığı şeklindedir. Öğretim programına uygunluk konusunda ise, becerilere dayalı soruların MEB öğretim programının amaçlarıyla uyumlu olduğu ancak ders kitaplarının bu soruları destekleyici içeriklere sahip olmamasının bir eksiklik olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin bulgulara göre, kız öğrencilerin beceri temelli sorulara daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve bu soruların kendileri için daha az zorlayıcı, daha motive edici, daha etkili ve daha işlevsel olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgularda ise, daha düşük sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bu tür sorulara daha olumlu yaklaştıkları ve bu soruları daha az zorlayıcı buldukları tespit edilmiştir. Yapılan analizler, şehir merkezinde ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler ile daha sık kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara daha olumlu baktıklarını ve bu tür soruları daha az zorlayıcı bulduklarını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: beceri temelli sorular, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

Middle School Teachers and Students Opinions on Skill-Based Questions: A Mixed Methods Research

KARADAĞ, İclal

Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Dr. Ezlam SUSAM

July -2024, xv+104 pages

This research examines the opinions of secondary school teachers and students regarding skill-based questions. In the qualitative dimension of the research, teachers' opinions about skill-based questions regarding students' learning experience, success, integration into teaching processes and suitability of the curriculum were examined. In the quantitative dimension, students' opinions on skill-based questions were examined according to variables such as gender, grade level, place of residence, frequency of reading books and frequency of reference book use.

The research was conducted using an exploratory design, which is a mixed method. In the qualitative section, interviews were conducted with teachers using the phenomenological design, and in the quantitative section, a scale was applied to the students using the survey model.

The population of the research consisted of teachers and students in secondary schools in Malatya. 20 teachers were selected as samples for the qualitative section and 2294 students for the quantitative section.

As data collection tools, 'Teacher Interview Form on Skill-Based Questions' was used with the teachers, and 'Student Opinions Scale on Skill-Based Questions' was used with explanations.

The qualitative data of the study were analyzed using descriptive analysis and the quantitative data were analyzed using SPSS, and since the assumption of normality could not be met, non-parametric tests were preferred.. The findings are presented using descriptive analysis and statistical tests to understand teachers' and students' views on skill-based questions.

In the research evaluating the effect of skill-based questions on factors such as students' learning experience, success, integration into teaching processes and suitability for the curriculum, it is seen that students find these questions difficult and negatively affect their motivation. In the findings evaluating the impact on student success, the importance of students having basic skills such as reading comprehension skills in order to solve such questions is emphasized. In addition, it has been stated that these questions nourish and develop students' skills, and especially contribute to their reading comprehension skills. The findings examined in terms of integration into teaching processes and suitability to the curriculum are that educators want to use such questions frequently in their lessons, but factors such as physical conditions and lesson durations make this integration difficult. Regarding compatibility with the curriculum, it was stated that skills-based questions are compatible with the aims of the Ministry of Education curriculum, but it is a deficiency that the textbooks do not have content supporting these questions.

According to the findings regarding the gender variable in the quantitative dimension of the research, it was observed that female students exhibited a more positive attitude towards skills-based questions and that these questions were less challenging, more motivating, more effective and more functional for them. Similarly, in the findings regarding the grade level variable, it was determined that students at lower grade levels approached such questions more positively and found these questions less challenging. The analyzes show that students studying in the city center and district center and students who read books more frequently view skill-based questions more positively and find such questions less challenging.

Key words: skill-based questions, student opinions, teacher opinions

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Tanımlar	3

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	4
2.1.1. Beceri Kavramı ve Sınıflandırılması	4
2.1.2. Beceri Kazanım Süreçleri ve Gelişimi	7
2.1.3. Ölçme ve Değerlendirme	9
2.1.4. Uluslararası ve Ulusal Ölçme Sistemleri	13
2.2. İlgili Araştırmalar	19
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Katılımcılar	24
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	28
3.5. Veri Toplama Süreci	32
3.6. Verilerin Analizi	32

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	35
4.1.1. Tema: Öğrencinin Öğrenme Deneyimi Üzerine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	35
4.1.2. Tema: Öğrenci Başarısına Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	37
4.1.3. Tema: Öğretim Süreçlerine Entegrasyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri ...	41
4.1.4. Tema: Öğretim Programına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	44
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47
4.2.1. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	47
4.2.2. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	48
4.2.3. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	56
4.2.4. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	60
4.2.5. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Kaynak Kitap Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	68

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	75
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	75

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
5.3. Öneriler	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER	99



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların branşlarına göre dağılımı	25
Tablo 2 Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler .. Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
Tablo 3 Ölçek maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri	26
Tablo 4 DFA Analizine İlişkin Uyum İndeks Değerleri ve Kabul Aralıkları	29
Tablo 5 Ölçeğin alt boyutlarına ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları	33
Tablo 6 Öğrencilerin cinsiyetlerine göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	47
Tablo 7 Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Kruskal Wallis testi sonuçları	49
Tablo 8 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	50
Tablo 9 5. sınıf ve 7. Sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	50
Tablo 10 5. sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	52
Tablo 11 6. sınıf ve 7. Sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	53
Tablo 12 6. sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	54
Tablo 13 7. sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	55
Tablo 14 Öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Kruskal Wallis testi sonuçları.....	56
Tablo 15 Şehir merkezi ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	57
Tablo 16 Şehir merkezi ve köyde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	58
Tablo 17 İlçe merkezi ve köyde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	59
Tablo 18 Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Kruskal Wallis testi sonuçları.....	61

Tablo 19 Kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 1-2 kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	62
Tablo 20 Kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 3-4 kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	63
Tablo 21 Kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	64
Tablo 22 Yılda 1-2 kitap okuyan ve yılda 3-4 kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	65
Tablo 23 Yılda 1-2 kitap okuyan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	66
Tablo 24 Yılda 3-4 kitap okuyan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	67
Tablo 25 Öğrencilerin kaynak kitap kullanma sıklıklarına göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Kruskal Wallis testi sonuçları	69
Tablo 26 Kaynak kitap kullanmayan ve haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları .	70
Tablo 27 Kaynak kitap kullanmayan ve her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	71
Tablo 28 Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen ve her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları	72

KISALTMALAR LİSTESİ

BTSİÖG	Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OKS	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PIAAC	The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirme Programı)
PIRLS	The Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Okuryazarlığındaki İlerleme Çalışması)
PISA	Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TALIS	The OECD Teaching and Learning International Survey (OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenim Araştırması)
TEOG	Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmalarındaki Eğilimler)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumların kalkınmasında ve bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel gelişiminde kritik bir rol oynar (Öztürk ve Suluk, 2019). Bu sebeple eğitim sistemlerinin sürekli olarak güncellenmesi ve yenilikçi yaklaşımların entegre edilmesi gerekmektedir. Özellikle ortaokul düzeyinde, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımlarını artırmak için kullanılan öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçlarının önemi büyüktür. Bu değerlendirme araçlarından biri olan beceri temelli sorular, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Eğitim, toplumların gelişiminde temel bir faktördür ve sürekli olarak iyileştirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir (Başkan, 2000). Ortaokul düzeyinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri, eğitimdeki etkililiği artırmak ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, beceri temelli soruların öğrenci başarısına, öğrenme deneyimine, öğretim süreçlerine entegrasyonuna, öğretim programına uygunluğuna ve içeriğine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarını ve öğrencilerin bu sorulara yönelik algılarını anlamak kritik bir gerekliliktir.

Günümüzde, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımların önemi giderek artmaktadır. Ancak, beceri temelli soruların öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair detaylı bir anlayış eksikliği mevcuttur. Öğretmenlerin bu soruların öğrencilerin öğrenme deneyimine katkısını, öğrenci başarısına etkisini, öğretim süreçlerine entegrasyonunu ve öğretim programına uygunluğunu nasıl değerlendirdiği belirsizdir. Aynı şekilde, öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik algıları, cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri gibi faktörlere göre nasıl değişiklikler göstermektedir, henüz tam olarak anlaşılamamıştır.

Bu noktada, ortaokul öğretmenleri ve öğrencileri arasında beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri inceleyen bir araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımların etkinliğini değerlendirmek ve eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkı sağlamak için önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu sorulara yönelik algılarına ilişkin bir anlayış elde etmek, eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebilecek stratejilerin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğretmen ve öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu genel amaca yönelik alt problemler:

- 1) Öğretmenlerin beceri temelli soruların;
 - a. öğrencinin öğrenme deneyimine katkısına,
 - b. öğrenci başarısına katkısına,
 - c. öğretim süreçlerine entegrasyonuna,
 - d. öğretim programına uygunluğu ve içeriğine

ilişkin görüşleri nelerdir?

- 2) Öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri
 - a. cinsiyet,
 - b. sınıf düzeyi,
 - c. okulunun bulunduğu yerleşim yeri,
 - d. kitap okuma sıklığı,
 - e. kaynak kitap kullanım sıklığı

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ortaokul düzeyinde öğretmenler ve öğrenciler arasında beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerin incelenmesi, eğitimdeki etkinliği artırmak ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, beceri temelli soruların öğrenci başarısına, öğrenme deneyimine, öğretim süreçlerine entegrasyonuna, öğretim programına uygunluğuna ve içeriğine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarını ve öğrencilerin bu sorulara yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin incelenmesi, öğretim süreçlerini etkileyen önemli bir faktörün anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu, öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini ve öğretim stratejilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine katkı sağlayan öğretim materyallerinin belirlenmesi, daha etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak sağlayabilir.

Öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşlerinin incelenmesi ise öğrenme süreçlerinde yenilikçi yaklaşımların etkinliğini değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri gibi değişkenlere göre öğrencilerin bu sorulara bakış açılarının farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması, eğitim politikaları ve uygulamaları açısından önemlidir. Bu araştırma, eğitimde fırsat eşitliği ve öğrenci başarısını artırmak için yapılacak müdahalelerin belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırma, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımların değerlendirilmesi ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi derinlemesine anlama açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerini birlikte ele alan bir kaynağa ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu çalışma bu boşluğun doldurulması açısından önem taşımaktadır. Elde edilecek bulgular, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini destekleyebilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada; araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle ve gerçekçi yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; Malatya ili Battalgazi, Yeşilyurt, Yazıhan, Doğanşehir ve Pütürge ilçelerindeki ortaokul öğretmen ve öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Beceri Temelli Soru: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 eğitim vizyonunda belirtilen üst düzey becerilerin kullanıldığı, akıl yürütmenin yapıldığı ve analitik düşünme becerisinin kazandırmasının amaçlandığı yeni nesil sorulardır (Us ve Güven, 2022).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Beceri Kavramı ve Sınıflandırılması

2.1.1.1. Beceri Kavramı

Eğitim bilimlerinde beceri kavramı, öğrencilerin bilimsel süreçlere ve sorgulamaya etkili bir şekilde katılmak için geliştirdikleri yetenek ve yeterlilikleri ifade eder. Bu beceriler, veri yorumlama, problem çözme, deneysel tasarım, bilimsel yazma, sözlü iletişim, işbirlikçi çalışma, akıl yürütme ve sonuç çıkarma dahil olmak üzere bir dizi yeteneği kapsar (Arslan ve İlkörücü, 2017; Can, vd., 2017; Coil, vd., 2010). Öğrencilerin, doğal olaylarla ilişkili problemleri tanımlayarak çözme süreci, kendi bilgilerini yapılandırmalarını ve böylece bilgilerini daha anlamlı hâle getirmelerini sağlar. Bu nedenle, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Feng, vd., 2009). Becerilerin geliştirilmesi, bilimsel okuryazarlığı artırır ve bilimsel kavramların daha derinlemesine anlaşılmasını teşvik eder (Holbrook & Rannikmäe, 2007; Can vd., 2017).

Becerilerin değerlendirilmesi, sadece becerinin kullanımıyla değil, aynı zamanda ilgili konu veya alandaki bilgi ve deneyim düzeyiyle de etkilenir (Gürses vd., 2014). Bu durum, beceri kazanımını ve belirli içerik alanlarındaki pratikleri göz önünde bulunduran, kapsamlı bir beceri geliştirme yaklaşımına olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Ayrıca, bilimsel süreç becerilerinin müfredata entegrasyonunun, öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayışlarını geliştirdiği ve öğrenmedeki kalıcılıklarını arttırdığı gösterilmiştir (Gürses, vd., 2014; Can, vd., 2017). Sonuç olarak, eğitim bilimlerindeki bir beceri, bilimsel süreçlere, sorgulamaya ve akıl yürütmeye dahil olmak için gerekli olan geniş bir yelpazedeki yeterlilikleri kapsar. Bu becerilerin geliştirilmesi, bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesi, bilimsel kavramların daha derin anlaşılmasının teşvik edilmesi ve aktif ve anlamlı öğrenme deneyimlerinin teşvik edilmesi için temeldir.

2.1.1.2. Becerilerin Sınıflandırılması

a) Bilişsel Beceriler

Bilişsel süreçler insan gelişiminin ve işleyişinin çeşitli yönlerinde önemli bir rol oynar. Bilişsel beceriler algı, dikkat, hafıza, problem çözme ve karar verme gibi çok çeşitli zihinsel aktiviteleri kapsar. Bu beceriler öğrenme, problem çözme ve yeni durumlara uyum sağlama için gereklidir (Bilgin, 2017; Cankurtaran ve Yığman, 2022; Sezer, 2016). Ayrıca, yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşmek için bilişsel işlem stratejilerini uyarlama yeteneğini ifade eden bilişsel esneklik, psikolojik dayanıklılık ve sosyal problem çözmede önemli bir bileşen olarak tanımlanmıştır (Kaya, vd., 2021; Güllühan, 2021). Araştırmalar, problem çözme, karar verme ve durumsal farkındalık dahil olmak üzere bilişsel becerilerin, bireylerin karmaşık görevleri yerine getirebilmeleri için gerekli olduğunu göstermiştir (Tüzüner, 2022). Eğitim bağlamında öğretmenlerin çocukların bilişsel gelişimlerini ve akademik becerilerini dikkate almaları, kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarının önemli bir unsuru olarak vurgulanmaktadır (Dağlıoğlu vd., 2017; Yıldız ve Güven, 2017).

Bilişsel beceriler duygusal ve sosyal gelişimle de yakından bağlantılıdır. Örneğin, bilişsel esneklik ile üstbilişsel yargılar arasındaki ilişki iki dilli bireylerde araştırılmış, bu da iki dilli ve tek dilli bireyler arasında bilişsel esneklik düzeyleri ve öğrenme kararları açısından önemli farklılıklara işaret etmektedir (Karlı ve Karakelle, 2018). Ayrıca toplumsal etkileşimde ve kolektif hafızanın oluşumunda bilişsel süreçlerin rolü vurgulanarak sosyal bağlam ve kültürel ürünlerin kolektif hafızanın şekillenmesindeki etkisi vurgulanmıştır (Mutlutürk, 2020).

Bilişsel süreçler çeşitli psikolojik yapıların ve deneyimlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Örneğin bilişsel işlevsellik bozukluğunun obezite ile ilişkilendirilmesi, bilişsel işlevsellik ile fiziksel sağlık arasındaki karmaşık ilişkiye işaret etmektedir (Macit ve Karadağ, 2014). Empatinin gelişimi de belirli bilişsel akıl yürütme yetenekleriyle ilişkilendirilmiştir; bu da bireylerin empatik tepkiler sergileyebilmesi için belirli bilişsel akıl yürütme yeteneklerinin gerekli olduğunu düşündürmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Bilişsel süreçler insan gelişimi, öğrenme, sosyal etkileşim ve psikolojik refah için temeldir. Bilişsel süreçler ile insan işleyişinin çeşitli yönleri arasındaki karmaşık etkileşimi anlamak, bütünsel gelişimi ve refahı teşvik etmek için çok önemlidir.

b) Duyuşsal Beceriler

Duyuşsal süreçler, bilişsel süreçlerin yanı sıra duygusal ve duygusal deneyimleri de içeren bir öğrenme sürecidir. Bu süreç, öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmelerine yardımcı olurken, öğrenme süreçlerini zenginleştirebilir. Ayrıca duygusal ve sosyal becerileri kapsayan duyuşsal alanın öğrenme, motivasyon ve sosyal etkileşimde önemli bir rol oynadığı bulunmuştur (Gök ve Kabasakal, 2019). Özellikle, duyuşsal becerilerin, öz yeterlik algısının ve duygusal zekanın bilişsel süreçler üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Citel ve Yurdakul, 2020; Arslan, 2018). Ayrıca, duyuşsal becerilerin sınav kaygısı, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı üzerinde de etkili olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin duyuşsal süreçlerinin anlaşılması, öğrenme motivasyonlarını artırabilir ve akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebilir (Demirci ve Erden, 2016; Yıldırım ve Kansız, 2018).

Duyuşsal beceriler, bilişsel becerilerle birlikte etkili iletişim, karar verme, öz-yeterlik inançları ve öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Örneğin, duygusal durumların karar verme süreçlerini etkilediği ve duygusal zekanın öz-yeterlik algısını etkilediği belirtilmiştir (Lerner, vd., 2015; Bechara, 2004; Citil ve Yurdakul, 2020). Ayrıca, etkili iletişimde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin bir arada rol oynadığı vurgulanmıştır (Tuna, 2019). Öğretmenlerin geri bildirim verme konusundaki inançları da duyuşsal süreçlerin öğrenme süreçlerindeki etkisine işaret etmektedir (Köğce ve Baki, 2014). Ayrıca, farklılaştırılmış sorgulamaya dayalı bilim dersi modüllerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi de duyuşsal süreçlerin öğrenme süreçlerindeki rolünü göstermektedir (Ülger ve Çepni, 2020).

c) Psikomotor Beceriler

Psikomotor alan, fiziksel hareketi, koordinasyonu ve motor becerilerin kullanımını kapsar. Öğrencilerde psikomotor becerilerin değerlendirilmesi, onların genel öğrenme ve gelişimlerinin değerlendirilmesi açısından çok önemlidir. Psikomotor değerlendirmeler, öğrencilerin edindiği bilgi ve becerilerin pratik uygulamasını anlamak için gereklidir. Araştırmalar, öğrencilerin bilgilerini, bilişsel değerlendirmelerini ve

psikomotor becerilerini değerlendirmek ve ölçmek için kullanılan testlerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin çok önemli olduğunu göstermiştir (Prasetyo, vd., 2018).

Eğitim ortamlarında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin birbirine bağlılığını dikkate almak önemlidir. (Dewi, vd., 2019). Öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ile psikomotor becerileri arasındaki ilişki araştırılmış, bu da daha yüksek öz-yeterlik düzeylerinin psikomotor beceri eğitiminde daha iyi performansa yol açabileceğini göstermektedir (Baran, vd., 2020). Bilişsel, duygusal ve psikomotor becerilerin birbirine bağlılığı eğitim, sağlık hizmetleri ve örgütsel davranış gibi çeşitli alanlarda çok önemli bir husustur. Çalışmalar bu becerilerin birbirine bağlılığını dikkate almanın önemini vurgulamaktadır. Örneğin matematik eğitimi alanında cebirsel ispat süreçlerini oluşturmanın bilişsel analizi incelenmiş olup, bilişsel süreçler ile problem çözme becerileri arasındaki etkileşim vurgulanmıştır (Baran vd., 2020). Benzer şekilde ilkokul öğrencilerinde akıcı okuma bağlamında dilsel ve bilişsel değişkenler arasındaki ilişki araştırılmış, bilişsel ve dilsel becerilerin birbiriyle bağlantılı doğası vurgulanmıştır (Öztürk ve Kaplan, 2018). Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde duyuşsal ve bilişsel boyutların çok önemli olduğu bulunmuş olup, bu da hem bilişsel hem de duyuşsal alanların eğitim müfredatına entegre edilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır (Örge, vd., 2021). Bu bütünleşme, duygusal ve normatif bağlılığın çalışanların örgüt içindeki tutum ve davranışlarını etkileyen önemli faktörler olarak tanımlandığı iş tatmini ve örgütsel bağlılık incelemesinde de açıkça görülmektedir (Koçak ve Çakmak, 2021). Özetle, literatür çeşitli alanlardaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin birbirine bağlılığının altını çizmekte ve beceri geliştirme ve eğitime bütünsel bir yaklaşım ihtiyacını vurgulamaktadır.

2.1.2. Beceri Kazanım Süreçleri ve Gelişimi

2.1.2.1. Becerilerin Gelişimi Süreci

Eğitim sürecinde becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin temel yetenekleri kazanmaları ve öğrenme çıktılarını güçlendirmeleri açısından çok önemlidir. Bilimsel süreç becerileri eğitimde önemli bir rol oynamakta ve öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi daha yüksek zihinsel süreçleri geliştirmelerini sağlamaktadır (Jack, 2018). Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca ezbere güvenmek yerine problemleri yapılandırmalarına ve çözmelerine, eleştirel düşüncelerine ve bilinçli

kararlar vermelerine olanak tanır (Karamustafaoğlu, 2011). Ayrıca, model örnekleriyle birlikte bilimsel süreç becerilerinin açık ve aşamalı olarak geliştirilmesi, öğrencilerin deneyleri tasarlamadaki başarısını kolaylaştırır (Germann, vd., 1996).

Alt düzey bilişsel becerilere yönelik geleneksel öğretimin aksine, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretime doğru bir değişim vardır (Barak, vd., 2007). Bu değişim, muhakeme becerilerini daha da geliştirme, sonuç çıkarma ve öğrencilere argümantasyon becerilerini geliştirme konusunda rehberlik etme ihtiyacını vurgulamaktadır (Holbrook & Rannikmäe, 2007). Ayrıca probleme dayalı öğrenme kullanılarak geliştirilen öğretim materyallerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki etkinliği kabul edilmiştir (Syamina & Festiyed, 2021). Eğitimin, özgün problemleri çözmek için bilimsel yöntemleri uygulama yeterliliğine sahip öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemesi ve eleştirel düşünme becerileri de dahil olmak üzere üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi önerilmiştir (Noor, vd., 2023). Bu durum, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmalarını sağladığı düşüncesiyle örtüşmektedir (Özkan ve Topsakal, 2021).

2.1.2.2. Beceri Kazanımında Etkili Faktörler

Eğitim bilimlerinde becerilerin kazanılması çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Örneğin eğitim düzeyinin beceri kazanımında önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Aydemir, 2013). Ayrıca sosyal beceri eğitimine aile katılımının tek başına okul öncesi eğitime göre öz kontrol becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu bulunmuştur (Aksoy ve Baran, 2020). Ayrıca eğitim programları bireylere beceri kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır (Pala, 2022). Öğretmen eğitimi de eğitimin çeşitli bileşenlerini etkileyen önemli bir faktördür (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Ayrıca becerilerin kazanılmasında bilimsel muhakeme becerilerinin geliştirilmesi esastır (Zimmerman, 2000). Ebeveyn tutumları, sosyoekonomik durum, eğitim ortamı gibi çevresel faktörler de öğrencilerin psikomotor beceri düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Erbaş vd., 2012; Toprakçı ve Gülmez, 2018). Öğrencilerde bilimsel süreç becerilerinin kazanılması cinsiyet, sınıf mevcudu gibi faktörlerden etkilenmektedir (Jack, 2018).

2.1.2.3. Becerilerin Gelişimini Destekleyen Stratejiler

Becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla literatürde çeşitli stratejiler belirlenmiştir. Bunlardan birkaçı şöyledir: Çok boyutlu düşünmeye odaklanan eğitim programlarının küçük çocuklarda okula hazırlık becerilerini geliştirebileceğini göstermiştir (Gür, vd., 2017). Matematik öğretmenlerinin matematiksel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalıklarının öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesinin desteklenmesinde önemli olduğu görülmüştür (Kabael ve Baran, 2016). Hikâye temelli sosyal beceri eğitimi programlarının kullanılmasının küçük çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir strateji olduğu vurgulanmıştır (Pekdoğan, 2016). Müzik eğitimine erken yaşta başlanmasının sadece müziksel bilgi ve becerilerin kazandırılması için değil aynı zamanda çocuklarda bütünsel gelişimin desteklenmesi için de bir strateji olduğu ileri sürülmektedir (Eren ve Engür, 2019). Üstbilişsel stratejilerle zenginleştirilmiş işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin kullanımının matematik derslerinde öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur (Erdoğan ve Şengül, 2017). Farklılaştırılmış öğretimin lise ve üniversite öğrencilerinde üretken becerilerin geliştirilmesine yönelik bir strateji olduğu tespit edilmiştir (Moya ve Tobar, 2022). SCAMPER (Sunstitute, Combine, Adapt, Modify, Magnify, Put to other Uses, Eliminate, Rearrange ve Reverse) stratejisinin kullanımının ortaokul öğrencilerinde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde de etkili olduğu gösterilmiştir (Mahfouz, 2019). Bu stratejiler, bilişsel beceri gelişiminden sosyal ve duygusal beceri geliştirmeye kadar çeşitli yaklaşımları kapsamakta ve beceri gelişiminin çok yönlü doğasını vurgulamaktadır.

2.1.3. Ölçme ve Değerlendirme

2.1.3.1. Eğitimde Ölçme Araçları

Eğitimsel değerlendirme bağlamında, öğrencilerin öğrenmelerini ve anlamalarını değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan çeşitli değerlendirme yöntemleri vardır. Bu yöntemler arasında kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli test soruları, yazılı ve sözlü sınavlar ve çoktan seçmeli beceri temelli sorular yer almaktadır (Keleşoğlu ve Yiğit, 2021; Köse, 2023; Öksüz ve Demir, 2018). Bu değerlendirme yöntemlerinin her biri belirli bir amaca hizmet eder ve kendine has avantajları ve sınırlamaları vardır.

Eğitimde ölçme araçları, öğrencilerin bilgi, beceri ve anlayışlarını değerlendirmek için kullanılan çeşitli yöntemlerdir. Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmelerinin, zaman ve iş yükü açısından sıkıntı yaşamalarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Keleşoğlu ve Yiğit, 2021). Geleneksel olarak kullanılan kâğıt-kalem testleri yanı sıra öğrencinin davranışlarını izleyerek, süreç içindeki performansını gözlemleyerek ölçme ve değerlendirme geniş bir açıdan ele alınabilir (Köse, 2023). Ayrıca, eğitimde kullanılan ölçme araçlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana göre farklılık gösterir (Öksüz ve Demir, 2018).

Ölçme araçlarının güvenilirliği ve geçerliliği de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin ölçme araçlarını seçerken dikkatli olmaları ve öğrencilerin gerçek performanslarını doğru bir şekilde yansıtacak araçları kullanmaları önemlidir (Boz, vd., 2022). Ölçme araçlarının öğrenci başarısını doğru bir şekilde değerlendirebilmesi ve eğitim sürecine katkı sağlayabilmesi için öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Tortop, vd., 2022).

a) Kısa Cevaplı Maddeler

Kısa cevaplı maddeler, öğrencilerin sorulara veya yönlendirmelere kısa ve öz yanıtlar vermelerinin gerekli olduğu bir değerlendirme türüdür. Bu maddeler genellikle öğrencilerin belirli kavramları anlamalarını veya bilgiyi sınırlı bir alanda uygulama yeteneklerini değerlendirmek için kullanılır. Bununla birlikte, üst düzey düşünme becerilerini değerlendirme yetenekleri sınırlıdır.

Kısa cevaplı maddeler, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sıkça kullanılan bir ölçme aracıdır (Arı ve Arslan, 2020). Bu tür ölçme aracı, öğrencilerin bilgi düzeylerini değerlendirmek için kullanılır ve genellikle çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri gibi diğer ölçme araçlarıyla birlikte kullanılır (Uygun, 2020). Kısa cevaplı maddeler, öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmek için etkili bir araç olabilir ve özellikle yazılı sınavlarda tercih edilir (Uçar ve Çevik, 2018). Bu tür ölçme aracı, öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek için de kullanılabilir (Dinçel ve Deniz, 2019). Ayrıca, kısa cevaplı maddelerin kullanımı, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için gözlem-takip formu, proje ve performans görevleri gibi alternatif ölçme araçlarıyla birlikte önerilmiştir (Feyzioğlu, 2014).

b) Çoktan Seçmeli Test Soruları

Çoktan seçmeli test soruları, öğrencilere bir soru ve aralarından doğru olanı seçmeleri gereken bir dizi olası cevap sunan, yaygın olarak kullanılan bir değerlendirme yöntemidir. Çoktan seçmeli sorular geniş bir içerik yelpazesinin değerlendirilmesi açısından etkilidir ve hızlı ve objektif bir şekilde puanlanabilir. Ancak öğrencilerin eleştirel düşünme veya karmaşık senaryolarda bilgiyi uygulama becerilerini etkili bir şekilde değerlendiremez.

Çoktan seçmeli testlerin ölçme aracı olarak kullanılmasının avantajlarından biri, geniş ölçüm alanını kapsayabilmesidir. Öğrencilerin farklı zorluk seviyelerindeki sorulara cevap verme becerilerini değerlendirebilir ve bu sayede öğrencilerin bilgi düzeyleri hakkında detaylı bilgi elde edilebilir (Kargin ve Gül, 2021; Kaya ve Gül, 2020). Ayrıca, çoktan seçmeli testlerin ölçme aracı olarak kullanılması, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini belirlemede de etkili olabilir (Tutar, vd., 2020). Ancak, çoktan seçmeli testlerin kullanımıyla ilgili bazı zorluklar da vardır. Örneğin, bazı araştırmalar, çoktan seçmeli test kültürünün ağırlıklı olduğu ülkelerde öğrencilerin açık uçlu soruları daha zor algıladığını ortaya koymuştur (Öksüz ve Demir, 2018). Ayrıca, testin hazırlanmasında kullanılan seçeneklerin dikkatlice düşünülmesi gerekmektedir çünkü öğrencilerin cevaplarını etkileyebilir (Kaya ve Gül, 2020).

c) Yazılı ve Sözlü Sınavlar

Yazılı ve sözlü sınavlar, öğrencilerin anlayışlarını ve bilgilerini yazılı yanıtlar veya sözlü iletişim yoluyla göstermelerini gerektiren geleneksel değerlendirme biçimleridir. Bu değerlendirme yöntemleri öğrencilerin anlamalarının kapsamlı bir değerlendirmesini sağlayabilir ve üst düzey düşünme becerilerini değerlendirebilir. Ancak bunların puanlanması daha fazla zaman alabilir ve yazma yeteneği veya sözlü iletişim becerileri gibi faktörlerden etkilenebilir.

Yazılı ve sözlü sınavlar, eğitimde yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır. Yazılı sınavlar, öğrencilerin genellikle kâğıt ve kalem kullanarak, belirli bir süre içinde, önceden belirlenmiş soruları cevaplayarak değerlendirildiği ölçme araçlarıdır (Stewart & Barnes- Holmes, 2001). Sözlü sınavlar ise öğrencilerin sözlü olarak bilgi ve becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan sınavlardır. Bu tür sınavlarda öğrenciler

genellikle öğretmenleri veya sınav gözetmenleri tarafından belirlenen konular hakkında konuşarak değerlendirilirler.

d) Çoktan Seçmeli Beceri Temelli Sorular

Çoktan seçmeli beceri temelli sorular, öğrencilere bir senaryo veya problem sunan ve onların bir dizi seçenek arasından en iyi eylem planını veya çözümü seçmelerini gerektiren bir değerlendirme türüdür. Bu sorular öğrencilerin bilgi ve becerilerini pratik durumlarda uygulama yeteneğini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Çoktan seçmeli beceri temelli sorular, uygulamalı becerilerin etkili ve objektif bir değerlendirmesini sağlayabilirken, gerçek dünyadaki problem çözmenin karmaşıklığını tam olarak yakalayamayabilirler.

Çoktan seçmeli beceri temelli sorular, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmek için kullanılan etkili bir ölçme aracıdır (Duran, 2022). Bu tür sorular, öğrencilere sadece bilgiyi hatırlatma yerine, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri kullanma fırsatı sunar (Armağan ve Demir, 2019). Özellikle matematik eğitiminde, beceri temelli sorular öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir (Duran, 2022). Benzer şekilde, Türkçe dersinde metin anlama becerilerini ölçmek için geliştirilen çoktan seçmeli soruların incelenmesi, öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanılan bu tür soruların önemini vurgulamaktadır (Polat ve Dedeoğlu, 2020). Ayrıca, bu tür sorular öğretmenlere, temel soru çeşitleriyle ölçülemeyen üst düzey düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirme imkânı da sağlar (Duran, 2022). Bununla birlikte, bu tür soruların geliştirilmesi ve kullanımı, öğretmenlerin eğitim hedeflerini ve öğrenci öğrenme düzeylerini dikkate almayı gerektirir (Cansever, vd., 2016). Öğrenme hedeflerine uygun olarak hazırlanan çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin beceri düzeylerini doğru bir şekilde ölçecektir (Cansever, vd., 2016).

2.1.3.2. Becerilerin Ölçümü ve Değerlendirilmesinin Önemi

Eğitim bilimlerinde becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin şekillenmesinde ve bireylerin gelişiminin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilere yönelik ölçme ve değerlendirmeye ilişkin derslerin eğitim fakültelerinde yer alması gerekmektedir (Çakan, 2005). Bu temel becerilere sahip bireylerin

yetiştirilmesini sağlamak için eğitim programlarının revize edilmesi ve öğrenme ortamlarının 21. yüzyıl becerilerine göre düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Atik ve Yetkiner, 2021). Eğitim ortamlarında ölçme ve değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinin sürekli izlenmesine, hataların veya sorunların belirlenmesine ve bunlara yönelik gerekli önlemlerin uygulanmasına olanak sağlar (Kılıç, 2020).

2.1.4. Uluslararası ve Ulusal Ölçme Sistemleri

a) Uluslararası Ölçme Sistemleri

TIMSS

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Türkçesi ‘Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmalarındaki Eğilimler’, dünya çapındaki öğrencilerin matematik ve fen bilgilerini değerlendiren köklü bir uluslararası değerlendirmedir. Her dört yılda bir gerçekleştirilir ve dördüncü ve sekizinci sınıftaki öğrencileri kapsar (Kılıç Depren, vd., 2017). Çalışma, çeşitli okullardan çok sayıda öğrenciyi kapsamakta ve farklı eğitim sistemlerindeki öğrencilerin performansına kapsamlı bir genel bakış sağlamaktadır (Tsai & Yang, 2015). Ayrıca TIMSS, okul düzeyi, sınıf düzeyi ve öğrenci düzeyindeki faktörler gibi çeşitli faktörlerin öğrencilerin performansı üzerindeki etkisini incelemek için kullanılmış olup, akademik başarının belirleyicileri hakkında değerli bilgiler sağlamaktadır (Tsai & Yang, 2015).

TIMSS sınavı, öğrencilerin bilgi düzeylerini değerlendirmenin yanı sıra, öğrencilerin bu konulardaki anlama düzeylerini de ölçmeyi hedefler (Sarioğlu, vd., 2021). Bu nedenle, sınavda yer alan sorular, öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlama düzeyinde değil, aynı zamanda derinlemesine anlama ve uygulama düzeylerini de ölçmeye yöneliktir (Sarioğlu, vd., 2021). Bu tür uluslararası sınavlar, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uluslararası karşılaştırmaların yapılması için önemli veriler sağlamaktadır (Sarioğlu, vd., 2021).

Sınavda sorulan sorular, öğrencilerin bilgi düzeylerini ve becerilerini ölçmek için dikkatlice seçilmektedir (Güneş, 2016). Ayrıca, TIMSS sınavı, öğrencilerin bilgi düzeylerini değerlendirmek için farklı bilişsel alanlara odaklanmaktadır (Sarioğlu, vd., 2021). Bu, öğrencilerin sadece temel bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda üst düzey becerilerini de ölçmeyi amaçlamaktadır (Sarioğlu, vd., 2021).

1995 yılında başlayan TIMSS uygulamasına Türkiye, ilk kez 1999'da 8. sınıf düzeyinde katılmıştır. Ancak 2003'teki döngüde yer almamış ve 2007'de yalnızca 8. sınıf seviyesinde öğrencilerle katılım göstermiştir. TIMSS 2011'den sonra, Türkiye 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerle katılım sağlamıştır. 1999'dan 2019'a kadar olan TIMSS döngülerinde, Türkiye'nin 2019'daki performansının diğer yıllara göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir (Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2021). Bu başarının sebeplerinden biri olarak, kamuoyu tarafından, Türkiye'nin 2019'da örneklem seçimini değiştirerek 4. sınıflar yerine 5. sınıf düzeyinde katılmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2021). Ancak TIMSS 2019 sonuçları incelendiğinde, sadece 4. sınıf düzeyinde değil, aynı zamanda 8. sınıf düzeyinde de önemli bir ilerleme kaydedildiği görülmektedir. Bu durum, elde edilen sonuçların sadece örneklem seçimine bağlı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, Türkiye'nin TIMSS 2019'daki başarısının arkasında, MEB'in bu uygulamalara verdiği önem, uygulama öncesinde ve sırasında gerçekleştirdiği farkındalık çalışmaları gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir (Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2021).

PISA

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA (Program for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) çeşitli ülkelerdeki eğitim sistemlerini değerlendirmeye yönelik bir girişimidir (Listiana vd., 2019). PISA, farklı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin yeterliliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır ve OECD'nin ulusal ve ulusötesi eğitim politikası süreçlerine müdahalesi için önemli bir araç haline gelmiştir (Carvalho & Costa, 2014). Öğrenci yeterliliklerinin çok çeşitli ülkelerdeki dağılımı hakkında temel bilgiler sağlar (Robitzsch ve Lüdtke, 2022). PISA, madde ve ölçeklerin psikometrik özelliklerini incelemek için madde yanıt teorisi ölçeklendirmesini kullanarak katılımcı ülkeler arasında ve zaman içinde karşılaştırılabilir test puanları sağlar (Joo, vd., 2020).

PISA, zorunlu eğitimlerini tamamlamış ve örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarındaki bilgi seviyelerini ölçmenin ötesinde, öğrencilerin motivasyonları, kişisel düşünceleri, öğrenme tercihleri, okul ortamları ve aileleriyle ilgili verileri de toplar (Millî Eğitim Bakanlığı – MEB, 2019). Bu değerlendirme, sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin genel gelişimlerini ve çeşitli yaşam alanlarındaki deneyimlerini anlamaya yöneliktir (MEB,

2019). PISA, 2000 yılında başlayarak üç yıllık periyotlarla düzenlenen bir araştırmadır. Türkiye, ilk kez 2003 yılında bu araştırmaya katılmıştır.

Eğitimde ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde ülkelerin konumlarını belirlemek için eğitim göstergelerine ihtiyaç vardır (MEB, 2019). Bu nedenle, Türkiye'nin eğitim sektöründeki durumunu, eksikliklerini ve alınması gereken önlemleri belirlemek için belirli referans noktalarına göre değerlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2019). Türkiye, eğitim kalitesini artırmak amacıyla OECD üyesi olarak uluslararası değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır. Bu katılım, ülkenin eğitim sisteminin uluslararası standartlarla uyumluluğunu anlamak ve iyileştirmek için önemli bir adımdır (MEB, 2019).

PIRLS

Uluslararası Okuma Okuryazarlığındaki İlerleme Çalışması (The Progress in International Reading Literacy Study- PIRLS), Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından dördüncü sınıf öğrencileri arasında okuma okuryazarlığını değerlendirmek için yürütülen uluslararası bir değerlendirmedir (Zimmerman & Smit, 2016). PIRLS, okuma okuryazarlığını, bireylerin toplumun gerektirdiği veya birey tarafından değer verilen yazılı dil formlarını anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır (Goodrich & Ercikan, 2019). PIRLS, kıyaslama başarı profilleri aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri düzeylerine ilişkin bilgiler sağlamayı amaçlamaktadır (Olifant, vd., 2021). 10 yaşındaki çocukların okuma performansının uluslararası karşılaştırmalarında altın standart olarak kabul edilmektedir (Plavcan, 2020). PIRLS, okuduğunu anlama süreçlerini operasyonel kavramlar olarak tanımlamak için kullanılmış olup, yeni öğretim uygulamalarına ve değerlendirme araçlarına temel teşkil etmektedir (Zuckerman, vd., 2018). Araştırma her beş yılda bir yapılmakta olup 4. Sınıfta okuma becerisini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır (Zimmerman & Smit, 2016).

Türkiye, PIRLS araştırmasına 2001 yılında katılmış ve ardından 20 yıl aradan sonra PIRLS 2021'in beşinci döngüsüne tekrar katılmıştır (MEB, 2021). Bu süre zarfında yapılan araştırmaya uzun bir ara verilmiş olsa da tekrar PIRLS'e katılarak uluslararası ölçekte öğrencilerin okuma becerileri hakkında veri sağlanmıştır.

PIAAC

Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirme Programı (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies- PIAAC), OECD tarafından yetişkin becerilerini değerlendirmek ve çeşitli disiplinler arası sorulara ilişkin içgörü sağlamak için önemli bir girişimdir (Maehler & Konrad, 2020). PIAAC verileri, sosyal eşitsizlik, yeterlilik ve yaşlanma sorunlarının yanı sıra dijitalleşmenin rolünün uluslararası karşılaştırılabilir bir şekilde araştırılmasına ve gerçek siyasi taleplere yanıt verilmesine olanak tanır (Maehler & Konrad, 2020).

PIAAC, yetişkinlerin okuryazarlığı, aritmetik becerisi ve teknoloji açısından zengin ortamlarda problem çözme konusunda önemli bilgiler sağlayarak yetişkin nüfusun becerilerine ilişkin kapsamlı bir anlayış sunar (Hämäläinen, vd., 2015). PIAAC araştırması, 16-65 yaş arası yetişkinlerin bilişsel becerilerini uluslararası karşılaştırılabilir bir şekilde değerlendirmek üzere tasarlanmıştır ve yetişkin nüfusun becerilerini anlamak için değerli veriler sağlar (Martin, vd., 2022). Ayrıca anket cinsiyet, yaş grupları, eğitim düzeyi ve göç geçmişine göre sistematik beceri farklılıklarını ortaya koyuyor ve PIAAC verilerinin analizinde bu faktörlerin dikkate alınmasının önemini vurgular (Gorges, vd., 2017).

TALIS

OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenim Araştırması (The OECD Teaching and Learning International Survey- TALIS), öğretmenlik mesleğine ilişkin değerli bilgiler sağlayan önemli bir uluslararası araştırmadır (Zieger, vd., 2019). TALIS verileri, öğretmenlerin iş tatmini, liderlik stilleri ve öğretmen öz-yeterliği ile mesleki kimlik arasındaki ilişki gibi eğitimin çeşitli yönlerini araştırmak için kullanılmıştır (Li, vd., 2018; Dan, 2022; Harrison, vd., 2023).

Anket, 2008, 2013 ve 2018 yılları dahil olmak üzere birden fazla döngüde gerçekleştirilmiş ve ülkeler genelinde öğretmenlerin iş tatminini karşılaştırmak ve dünya çapındaki okul liderliği profillerini keşfetmek için kullanılmıştır (Veletić & Olsen, 2021; Özkan ve Akgeç, 2022). TALIS ayrıca farklı ülkelerdeki okul öğretmenlerinin niteliklerinin ve öğretmenlik uygulamalarının yanı sıra okul müdürlerinin yetki temellerinin incelenmesinde de etkili olmuştur (Ólafsson & Hansen, 2022; Utemov, 2019).

b) Ulusal Ölçme Sistemleri

OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı)

Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında başladığı uygulamaya 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında son vermiştir. Bu sınav, 6, 7. ve 8. sınıf müfredatından sorumlu olan öğrencileri kapsamaktadır. Matematik, Türkçe, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri derslerinden oluşan 100 sorudan oluşur. Sınav, 25 Türkçe, 25 Matematik, 25 Fen Bilimleri ve 25 Sosyal Bilimler sorusu içerir ve toplamda 2 saat sürer.

OKS, farklı puan türleri aracılığıyla fen liselerine ve diğer liselere yerleşim için değerlendirilir. Fen liselerine yerleşim için matematik ve fen bilimlerine dayalı puan, diğer liselere yerleşim için ise Türkçe ve matematiğe dayalı puan kullanılır. Minimum puan 100, maksimum puan ise 500'dür. Ancak, herhangi bir türden 160 altı puan alınması durumunda, o türden tercih yapılamaz. Öğrenciler, maksimum 20 okul seçeneği ile başvuruda bulunabilirler (Taşkaya, 2023).

SBS (Seviye Belirleme Sınavı)

Seviye Belirleme Sınavı (SBS), OKS'nin yerini almıştır. İlk kez 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanmış olan SBS, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında son kez düzenlenmiştir. Yerini Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) almıştır.

SBS, matematik, fen bilimleri, Türkçe, sosyal bilimler ve İngilizce derslerinden, o yılın müfredatında belirlenmiş konu kazanımlarına dayalı sorular içerir. Sınavlar her öğretim yılının sonunda gerçekleştirilir. Lise tercihinde kullanılan puanların %25'i 6. sınıf SBS'sinden, %35'i 7. sınıf SBS'sinden, %40'ı ise 8. sınıf SBS'sinden gelir. Ayrıca, puan hesaplamasında %25'i yıl sonu ortalaması ve %5'i okulun verdiği davranış notu da dikkate alınır. Ancak, sonradan yargı kararıyla davranış notu hesaplamadan çıkarılmıştır (Taşkaya, 2023).

TEOG (Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş)

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), SBS yerine geçen bir sistemdir. İlk kez 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında başlamış olup, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında sona ermiştir. Yerini Liselere Geçiş Sistemi (LGS) almıştır.

TEOG'da öğrenciler, Türkçe, yabancı dil, Din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük, fen bilimleri ve matematik olmak üzere altı farklı temel dersten ortak sınavlara girmişlerdir. Bu sınavlar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak düzenlenmiştir. Sınavlar, o dönemde yapılan ve not olarak geçen yazılılar arasında yer almıştır. Her bir dönemde, normalde iki yazılı yapılan derslerden birinci yazılı, üç yazılı yapılan derslerden ise ikinci yazılı olarak yapılmıştır. Sınavlar her iki dönemde de iki gün boyunca gerçekleştirilmiş ve öğrenciler her gün üç farklı dersten sınava girmiştir. Ancak, sınav günlerinde normal ders işlenmemiştir.

Sınavlarda, her biri dört şıktan oluşan 20 çoktan seçmeli soru yer almıştır. Her soru beş puan olarak değerlendirilmiştir. Yanlış cevaplar puan kaybına neden olmamıştır. Öğrenciler, genellikle kendi ortaokullarında sınavlara girmişlerdir, ancak özel durumlarda mazeretli öğrenciler için ayrı bir sınav düzenlenmiştir. Bu sınavlara, okul öğretmenleri değil, başka okullardan gelen gözetmenler katılmıştır. Özetle, her gün üç sınav yapılan, her dönemde ise iki gün süren bir sistem olarak uygulanmıştır (Taşkaya, 2023).

LGS (Liselere Geçiş Sistemi)

Liselere Geçiş Sistemi (LGS), TEOG'un yerini almış ve hala kullanılmakta olan bir sistemdir. İlk olarak 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

LGS'de, Türkçe, yabancı dil, Din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerinden oluşan 4 sözel ders ve fen bilimleri ile matematik derslerinden oluşan 2 sayısal ders olmak üzere toplamda 6 temel dersin soruları yer alır. Sınavda Türkçe, matematik ve fen bilimleri için 20'şer soru, diğer dersler için ise 10'ar soru olmak üzere toplamda 90 soru bulunmaktadır.

Her yanlış cevap, doğru cevabın 1/3'ü kadar puan kesintisine neden olur. Sınav, sözel ve sayısal olmak üzere iki kısımdan oluşur ve aralarında kısa bir mola vardır. Süre olarak sözel kısım için 75 dakika, sayısal kısım için ise 80 dakika ayrılmıştır.

LGS merkezi sınavına girmek zorunlu değildir. Sınava girmeyen ya da sınavda başarılı olamayan öğrenciler, ortaokuldaki başarılarına dayalı olarak Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri veya Anadolu İmam-Hatip Liselerine yerleştirilebilirler. Ayrıca, sınava girmeyen öğrenciler ve sınavda

başarılı olamayanlar, yerel yerleştirmeye öğrenci alan okullardan 5, merkezi sınavla öğrenci alan okullardan 10 ve pansiyonlu okullardan 5 olmak üzere toplamda 20 okul tercihi yapabilirler. Yerel yerleştirme tercihlerinde ilk üç tercihin öğrencinin ikamet ettiği bölgedeki okullar olması gerekmektedir. Ayrıca, öğrenciler aynı okul türünden en fazla 3 okul seçebilirler.

İlk yerleştirme ve tercih dönemi sonrasında, ikinci aşamada ek yerleştirme ve nakil işlemleri gerçekleştirilir. Boş kalan kontenjanlar veya özel okullara yapılan tercihler sonucunda oluşan boş kontenjanlar belirlenerek öğrencilere ek yerleştirme ve nakil imkânı sunulur. Bu süreçte öğrenciler, nitelikli okullardaki boş kontenjanlara nakil ve yerleşme fırsatı bulabilirler (Taşkaya, 2023).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde beceri temelli sorular ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde yeni nesil sorular ve beceri temelli soruların aynı soru tipini ifade ettiği görülmüş ve iki kavramdan herhangi birinin yer aldığı araştırmalar incelenmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ceylan ve Orhan (2023) yaptıkları araştırmada, beceri temelli fen bilimleri sorularına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Sivas ilinde görev yapan 33 öğretmenle görüşme formu kullanılarak veri toplanmış ve NVivo 11 programıyla analiz edilmiştir. Öğretmenler, beceri temelli soruların üst düzey becerileri belirlemede etkili olduğunu vurgulamış ve fen eğitimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ancak ders kitaplarının bu tür soruları yeterince kapsamadığı ifade edilmiştir. Öğrencileri tanımak amacıyla ve öğrenciye katkı sağlamak için beceri temelli soruların daha fazla kullanılması önerilmiştir.

Deveci vd. (2023) araştırmasında, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeylerini ve bunu etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar, sınıf düzeyi, okul ortalaması, ebeveynlerin eğitim durumu, kitap okuma ve test çözme alışkanlığı ile beceri temelli soruları çözme düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, ancak cinsiyet faktöründe anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Öğrenciler, beceri temelli soruların zor görünen fakat kolay sorular

olduğunu ve Türkçe derslerinin bu soruları çözmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Çoğu öğrenci, yeni nesil soruları anlamak için birkaç kez okuma gereksinimi duyduklarını ve soruları çözmenin beş-altı dakika sürdüğünü belirtmiştir.

Şahan ve Şahin (2023) çalışmalarında, ilkokul 4. sınıf matematik dersinde kullanılan yeni nesil soruların öğretmen görüşlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitel bir çalışma olan araştırmada, Çanakkale il merkezindeki yedi devlet ilkokulunda görev yapan 23 öğretmenin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve içerik analizi tekniğiyle veriler analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yeni nesil soruların eleştirel düşünme, yorumlama, problem çözme ve analiz gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca soruların zor, karmaşık ve uzun olduğu yönünde öğretmen görüşleri de bulunmaktadır.

Şahinkoç ve Baran (2023) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. İstanbul'da bir ortaokulda öğrenim gören 160 öğrenciden elde edilen veriler, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu gibi değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerini uzun ve zor buldukları, bu problemleri anlamakta güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Öneri olarak, bu tutumların nitel olarak daha kapsamlı incelenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tortop, vd. (2022) araştırmalarının amacı, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik testlerinde yer alan beceri temelli sorulara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar olarak lisansüstü düzeyde matematik eğitimi almış 8 öğretmen seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmış ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, beceri temelli soruların öğrencilere olumlu etkisi, sınıf ortamı ve uygulama, içerik ve bağlam gibi temalar altında ele alınmıştır. Öğretmenler, beceri temelli soruların öğrencilerin bilişsel yönden olumlu etkisini artırdığını ve öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca soruların okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ancak, zorluk yaşayan öğrencilerin tutumlarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenler

ayrıca sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda soruların uygulanmasında zorluklar olduğunu ve ders kitaplarının beceri temelli sorulara yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Genel olarak, beceri temelli soruların iyi bir başlangıç olduğu ancak kazanımların da bu yönde değişmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Ceylan (2022) araştırmasında LGS'deki beceri temelli fen bilimleri sorularına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma, olgubilim yöntemiyle yapılmıştır. 33 öğretmenden veri toplanmış ve NVivo 11 programıyla analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, beceri temelli soruların üst düzey becerileri belirlemede etkili olduğu ve fen eğitimine katkı sağladığı görülmüştür. Ancak ders kitaplarının bu soruları yeterince kapsamadığı belirtilmiştir. Öğretmenler, daha fazla beceri temelli soru kullanılmasını ve öğrencilerin alışkanlık kazanmasını önermiştir.

Çolak (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin matematik beceri temelli sorularla ilgili sorunlarını ele almaktadır. Araştırmaya katılan ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin beceri kavramıyla ilgili bilgileri zayıf olduğu ve beceri temelli soruları etkili bir şekilde kullanamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin matematik becerilerini tanımlama ve sınıflandırmada zorlandıkları ve matematiksel becerilere yönelik farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlere beceri temelli sorularla ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve eğitim sisteminin gelişimi için düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermektedir.

Yamaç (2022) çalışmasında, ortaokul sekizinci sınıf matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin beceri temelli soruları anlama zorluklarını belirlemeyi amaçlamıştır. 30 matematik öğretmeni ve 205 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada nitel ve nicel yöntemleri birleştirerek olgubilim deseni kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ve öğrencilerin matematik beceri temelli soruları anlama ve çözme konusunda güçlük yaşadığını, Millî Eğitim Bakanlığı'nın matematik ders kitaplarının beceri temelli soruların öğretiminde yetersiz olduğunu, soruların yüksek zorluk seviyesi nedeniyle ayırt edici olmadığını ve öğrencilerde kaygı düzeyini artırdığı yönündedir. Araştırma ayrıca öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı, düzenli ders çalışma, örnek soru çözümü ve ek kaynak ihtiyacı gibi başarıyı etkileyen faktörleri incelemiştir.

Atay (2021) yeni nesil sorulara ilişkin Türkçe ve T.C. İnkılap Tarihi öğretmenlerinin görüşlerini araştırmış ve bu kapsamda 30 öğretmen ile görüşülmüştür.

Çalışmada beceri temelli soruların programla ilişkisi, beceri temelli soruların öğretmen üzerindeki etkileri, beceri temelli soruların öğrenci üzerindeki etkileri ve beceri temelli soruların başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda beceri temelli soruların programın amaçlarıyla uyumlu olduğu, bu soruların öğretmenleri kendilerini geliştirmeye teşvik ettiği, öğrencide okuma, anlama, yorumlama üzerine olumlu etkiler bıraktığı ve akademik başarıyı desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karakeçe (2021) araştırmasında Türkiye'deki ortaokul matematik öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sınavı'ndaki (LGS) beceri temelli matematik sorularına yönelik algılarını ve bu tür sorularla karşılaştıkları zorlukları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin beceri temelli soruları yeterince anlamadığını ve öğrencilerin bu tür soruları çözmede güçlük çektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, soruların uzun ve birden fazla yeteneği gerektirdiği için zaman alıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, ders kitaplarının öğrencileri beceri temelli sorulara hazırlamada yetersiz olduğu ve öğretmenlerin bu soruları ayrı bir zaman diliminde öğrencilere sunmayı tercih ettikleri görülmüştür. Genel olarak, öğretmenler beceri temelli soruların öğrencilere daha erken dönemlerde sunulması gerektiği konusunda görüş birliği içindedir.

Uzun (2021) çalışmasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin yeni nesil matematik sorularına yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Gaziantep'te görev yapan 208 ortaokul matematik öğretmeniyle yapılan çalışmada, öğretmenlerin soruları yapısal veya içerik odaklı olarak kavramsallaştırdıkları ve bazılarının soruları zor buldukları ortaya çıkmıştır. Yeni nesil matematik sorularının öğrencilerin becerilerini geliştirdiği ve etkili matematik öğretime olanak sağladığı vurgulanmıştır. Ancak öğretmenlerin müfredat kaygıları, zaman problemleri ve yetersiz eğitim olanakları nedeniyle bu tür sorulara yeterince yer veremedikleri belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca merkezi sınav baskısı altında oldukları için yeni nesil matematik sorularını LGS'ye hazırlık amacıyla kullanmaktadırlar. Son olarak, yeni nesil matematik sorularının öğrencileri ayırt etmede etkili olduğu ifade edilmiştir.

Beceri temelli sorulara ilişkin öğretmen görüşlerine yer veren en kapsamlı çalışma Erden (2020) tarafından üç temel branş ele alınarak hazırlanmıştır. Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri branşlarından toplam 101 öğretmen ile görüşülmüştür. Verilerin betimsel analiz yöntemiyle çözümlendiği bu çalışmada öğretmenlerin beceri temelli

soruların kazanımlarla uyumlu olmadığı, ders kitaplarının bu soruları çözmede yeterince rehberlik etmediği görüşleri üzerinde durulmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brown & Smith (2019) öğretmenlerin sınıfta beceri temelli soruların kullanımına ilişkin bakış açılarını araştırmıştır. Görüşmeler ve odak grup tartışmaları yoluyla araştırmacılar, öğretmenlerin beceri temelli soruların öğrenciler arasında eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve bilginin pratik uygulamasını teşvik etmek için değerli araçlar olarak algıladıklarını bulmuştur. Öğretmenler, beceri temelli soruların yalnızca öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onları gerçek dünyadaki zorluklara daha iyi hazırladığını, dolayısıyla bu tür soruların eğitim sistemine entegre edilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Winarti ve Patahuddin (2017) araştırmalarında, Endonezya'daki ulusal sınavlar ve PISA ile TIMSS sınavlarındaki grafik sorularının incelenmesine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda, grafik okuma becerisinin ulusal sınavlarda PISA ve TIMSS sınavlarına kıyasla daha az vurgulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ulusal sınavlardaki başarının artırılmasının uluslararası sınavlardaki başarıya katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Abrams, vd. (2014) çalışmalarında, Amerika'nın farklı eyaletlerinde yapılan araştırmaları inceleyerek, öğretmenlerin merkezi sınavlarda başarıyı artırmak için ders içi uygulamalarını ve yöntemlerini değiştirdiğini vurgulamıştır. Bu durumda, ders içeriğinin zenginleştirilmesine öğrencilerin merkezi sınavlarda başarılı olmaları ve bu alanda yönlendirilmeleri için daha fazla zaman ayrılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Beceri temelli sorulara yönelik yapılan araştırmalar, hem yurt içinde hem de yurt dışında bu tür soruların eğitimdeki önemini ve etkilerini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda, beceri temelli soruların özel olarak fen bilimleri, Türkçe, matematik gibi bir veya birkaç derste öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalar, beceri temelli soruların eğitimdeki önemini ve çeşitli derslerde nasıl kullanıldığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Beceri temelli sorulara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada olduğu karma yöntemlerden biri olan keşfe yönelik / keşfedici desen kullanılmıştır. Keşfe yönelik / keşfedici desende araştırmacı önce nitel verileri, daha sonra elde ettiği bulgulardan yola çıkarak nicel verileri toplar (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmanın ilk adımı olan nitel bölümde olgubilim deseni kullanılmış ve katılımcılarla görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Nitel araştırma özellikle sosyal bilimlerde yaygın bir şekilde kullanılan bir araştırma yöntemidir ve sosyal fenomenleri, insan davranışlarını derinlemesine incelemeyi amaçlar (Güler, vd., 2015). Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ise tanışık olduğumuz ancak tam olarak anlayamadığımız, ayrıntıları mevcut olmayan olgulara odaklanır, bu olguları derinlemesine incelemeyi hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın ikinci aşamasında, tarama modeli kullanılarak nicel veriler elde edilmiş ve belirlenen örneklem grubundan ölçek çalışması yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halihazırda mevcut olan bir durumu olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın odak noktasını oluşturan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve doğal halinde tanımlanmaya çalışılır. Bu süreçte, onları değiştirme veya etkileme amacı güdülmez (Karasar, 2011).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın nitel bölümüne ait katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında Malatya ili devlet okullarında görev yapan 20 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllülük esasıyla katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların 9'u erkek, 11'i kadın olup tümü 5 yılın üzerinde kıdeme sahiptir. Katılımcıların branşlarına göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

Türkçe öğretmeni	Ö1, Ö2, Ö9, Ö10
Matematik öğretmeni	Ö3, Ö4, Ö11, Ö12
Fen Bilimleri öğretmeni	Ö5, Ö13, Ö14
Sosyal Bilgiler öğretmeni	Ö6, Ö15, Ö16
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni	Ö7, Ö17, Ö18
Yabancı Dil (İngilizce) öğretmeni	Ö8, Ö19, Ö20

Araştırmanın nicel bölümünde, örneklem belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, örnekleme temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının birbirlerine eşit olması seçkisizlik olarak kabul edilir. Basit seçkisiz örneklemede, örnekleme birimleri evren listesinden seçkisiz olarak belirlenir. Bu yöntemde, örnekleme alınma olasılığı evrendeki tüm birimler için eşit ve bağımsızdır (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini evrende bulunan okullardan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 16 okuldan toplam 2294 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 2294 öğrencinin cinsiyet, sınıf, okullarının bulunduğu yerleşim yeri, kitap okuma sıklığı ve kaynak kitap kullanım sıklığı gibi kişisel bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	1265	55,1
	Erkek	1029	44,9
Sınıf	5.sınıf	407	17,7
	6.sınıf	572	24,9
	7.sınıf	521	22,7
	8.sınıf	794	34,7
Okulunun bulunduğu yerleşim yeri	Şehir merkezi	999	43,5
	İlçe merkezi	823	35,9
	Köy	472	20,6
Kitap okuma sıklığı	Kitap okuma alışkanlığı yok	217	9,5
	Yılda 1-2 kitap okuyan	196	8,5
	Yılda 3-4 kitap okuyan	259	11,3
	Yılda 5 ve üzeri kitap okuyan	1622	70,7
Kaynak kitap kullanım sıklığı	Kaynak kitap kullanmayan	352	15,3
	Haftada birkaç defa kaynak kitap kullanan	811	35,4
	Her gün kaynak kitap kullanan	1131	49,3

Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin %55,1 i kız öğrenci olup %44,9'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %17,7'si 5.sınıf, %24,9'u 6.sınıf, %22,7'si 7.sınıf ve %34,6'sı 8.sınıf öğrencileridir. Bu öğrencilerin %43,5'i şehir merkezinde, %35,9'u ilçe merkezinde ve %20,6'sı köylerde eğitim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,5'inin kitap okuma alışkanlığı yoktur, %8,5'i yılda 1-2 kitap okur, %11,3'ü yılda 3-4 kitap okurken %70,7'si yılda 5 ve üzeri kitap okumaktadır. Bu öğrencilerin %15,3'ü ders çalışmak için kaynak kitap kullanmazken %35,4'ü haftada birkaç defa kaynak kitap kullanır ve %49,3'ü her gün kaynak kitap kullanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nitel boyutunun verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ‘Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğretmen Görüşme Formu’ olarak adlandırılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken önce alanyazın taraması yapılmış ve 16 soru belirlenerek taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form içeriği ve tutarlılığı açısından değerlendirilmek üzere eğitim programları ve öğretim alanındaki 3 uzmana sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 4 soru tekrara düşme gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır. Kalan 12 sorudan oluşan taslak form 3 öğretmene uygulanarak pilot çalışma yapılmış, öğretmenler soruların net ve anlaşılır olduğu dönütünde bulunmuştur. Düzenlemeler yapıldıktan sonra tamamı açık uçlu sorulardan oluşan 12 maddelik görüşme formunun son haline (Ek 1) ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunun verileri yine araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği’ ile elde edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, literatür taraması sonucunda oluşturulan 50 maddelik ölçek, öncelikle eğitim programları ve öğretim alanındaki üç uzmanın içerik ve tutarlılık açısından değerlendirmesine sunulmuştur. Ayrıca dil ve anlatım yönünden değerlendirilmek üzere iki Türkçe Öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin ölçek içinde yer almasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ardından, bu ölçek pilot uygulama kapsamında belirli bir örneklem üzerinde test edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında, ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, bazı maddelerin ölçeğin genel yapısına uygun olmadığı ve faktör yüklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla 50 maddelik orijinal madde havuzu 25 maddeye indirilmiştir. Bu süreç sonunda, ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan kişisel bilgilerin tespitine yönelik sorularda da uzmanların dönütleri dikkate alınarak son düzenlemeler yapıp ölçeğin son hali (Ek 2) oluşturulmuştur.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, objektif, mümkün olduğunca yansız bir biçimde gözlemesi ve bulguları dürüstlikle aktarması ile sağlanır (Kirk ve Miller, 1986, aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmanın nitel boyutunda geçerliği sağlamak amacıyla veri toplama aracının geliştirilme sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca elde edilen verilerin hangi yöntemle analiz edileceği konusunda da uzmanlara danışılmıştır. Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz teknikleri ve uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Veriler sunulurken doğrudan alıntılara ve öğretmenlerin cevaplarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin cümlelerinin seçimi sırasında en çok tekrar eden ve amacı en iyi ifade eden görüşler tercih edilmiştir. Araştırmacı görüşmeler esnasında katılımcıları etkilememeye çalışmış ve herhangi bir yönlendirme yapmaktan kaçınmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınıp daha sonra yazıya dökülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutunda Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği'nin yapı geçerliliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bunun için temel bileşenler (principal components) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılmıştır. Bunun nedeni temel bileşenler yönteminin uygulamada en sık ve kolay kullanılan yöntem olması, doğrudan eğik döndürme yönteminin ise faktörler arasında ilişki olduğunun düşünüldüğünde kullanılmasıdır (Büyüköztürk, 2011).

Öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği değeri 0,937 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu göstermiştir. Bu değer Field (2009) tarafından 0,50'nin üzerinde olduğunda yeterli görülmekte ve 0,90-1,00 arası 'mükemmel' kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Her bir madde için hesaplanan KMO değeri en düşük 0,847 olarak bulunmuş ve örneklemin yeterli olduğunu doğrulamıştır. Ayrıca Barlett Testi sonucunda $\chi^2(300)=3042,932$; $p<0,05$ olarak bulunmuş ve bu bulgu maddeler arasındaki korelasyonların AFA için yeterince büyük olduğunu göstermiştir.

Başlangıçta 50 maddeden oluşan ölçek, 250 öğrenci ile yapılan pilot uygulama ve AFA sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, bazı maddelerin ölçeğin genel yapısına

uygun olmadığı ve faktör yüklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla madde sayısı 25'e düşürülmüştür. Bu süreçte, faktör yükü 0,40'ın altında olan ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri gösteren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, ölçek geliştirme sürecinin her aşamasında, maddelerin kapsam geçerliliği, içerik geçerliliği ve kavramsal bütünlüğü dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

AFA sonucunda 25 maddelik Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği'nin 3 alt boyutlu (faktörlü) bir yapıdan oluştuğu ve bu 3 faktörün toplam varyansın %64,65'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 3'de maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 3
Ölçek Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

	1	2	3
md1	,694		
md2	,704		
md3	,630		
md4	,688		
md5	,712		
md6	,614		
md7	,698		
md8	,700		
md9	,617		
md10	,663		
md11		,589	
md12		,673	
md13		,686	
md14		,815	
md15		,753	
md16		,762	
md17		,745	
md18		,650	
md19		,828	
md20		,703	
md21			,688
md22			,708
md23			,625
md24			,753
md25			,628

Araştırmada kullanılan Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği'nin uyum indekslerini belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçüm modelleri test edilmiştir. Bu kapsamda model uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıklarında olup olmadığını belirlemek amacıyla χ^2/sd , RMSEA, RMR, GFI, AGFI, CFI, IFI ve NFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır. BTSİÖG ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Ki karenin serbestlik derecesine oranı 3.72 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 5'ten küçük olduğu için kabul edilebilir seviyededir. Tablo 4'ten de takip edilebileceği gibi diğer uyum indeksi değerleri de RMSEA = .10, RMR = .08, GFI=.85, AGFI=.81, CFI=.93, IFI=.91 VE NFI=.90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre mevcut uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Bu durumda ölçeğin üç faktörlü yapıda kullanılabileceği ifade edilebilir.

Tablo 4

DFA Analizine İlişkin Uyum İndeks Değerleri ve Kabul Aralıkları

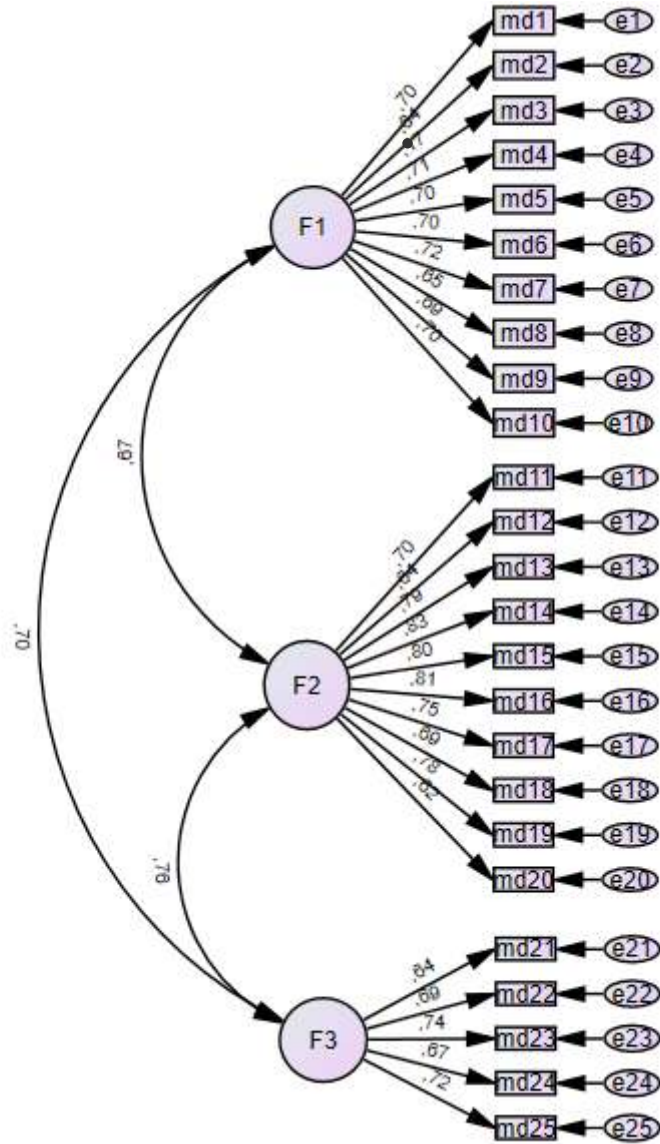
Uyum İndeksi	İyi Uyum Değerleri**	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*	Ölçek Değerleri
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5	3.72*
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.10
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08*
GFI	$\geq .90$	.89 - .85	.85*
AGFI	$\geq .90$	$> .80$	.81*
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$	.93
IFI	$\geq .95$	.94 - .90	.91*
NFI	$\geq .95$	.94 - .90	.90*

(Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987)

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen madde yük değerleri Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagram



Şekil 1’de görüldüğü gibi, ölçeğin DFA sonrasında ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri 0,62 ile 0,83 arasında değişmektedir. Bu değerlerin iyi düzeyde uygun olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2016).

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının 0,94 olduğu ve dolayısıyla ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğe

ait alt boyutların alfa güvenilirlik katsayılarına bakıldığında zorluk algısı boyutu 0,88, motivasyon boyutu 0,92 ve etki ve işlevsellik boyutu 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin alt boyutlarının da yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında, verileri toplamak için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu kararından (Ek 3) sonra gönüllü öğretmenlerden randevu alınmış, görüşme gün ve saatleri belirlenmiştir. Görüşmeler yüz yüze veya online platformlar aracılığıyla yapılmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla tüm görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmıştır. Tüm kayıtlar dinlenerek Word programına aktarılmış, ses kayıtlarının aktarılması neticesinde 68 sayfa ham veri elde edilmiştir.

Nicel verileri toplamak etik kurul kararına ek olarak Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli iznin (Ek 4) alınmasıyla veri toplama işlemi gerçekleşmiştir. Okullardan randevu alınarak ziyaret edilmiş ve okul müdürlüğünce uygun olduğu belirlenen derslerde öğrencilere gerekli bilgiler verilerek ölçek uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği araştırmalarda kullanılır ve veriler önceden belirlenmiş olan temalara göre çözümlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda veriler beceri temelli soruların; öğrencinin öğrenme deneyimi üzerine etkileri, öğrenci başarısına etkileri, öğretim süreçlerine entegrasyonu ve öğretim programına uygunluğu olarak daha önce belirlenen dört tema üzerinde çözümlenmiştir. Oluşturulan bu temalar altında bulgular sunulmuştur.

Bu araştırmanın nicel verileri 2294 öğrenciye uygulanan Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri (BTSİÖG) Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak testlere karar verebilmek için öncelikle verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır.

Tablo 2

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Analizi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p	İstatistik	p
Boyutlar	Zorluk algısı	0,051	0,000	0,986	0,000
	Motivasyon	0,086	0,000	0,967	0,000
	Etki ve İşlevsellik	0,174	0,000	0,868	0,000
	BTSİÖG	0,078	0,000	0,978	0,000

Ölçeğe ve alt boyutlarına ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerine bakıldığında verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$).

Ölçeğin ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık indeksleri de incelenerek normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır.

BTSİÖG ölçeği çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (-0,338/0,051) elde edilen çarpıklık indeksi -6,627'dir. Basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (-0,133/0,102) elde edilen basıklık indeksi -1,304'dur.

Zorluk algısı boyutunun çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (0,2/0,051) elde edilen çarpıklık indeksi 3,921'dir. Basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (0,617/0,102) elde edilen basıklık indeksi 6,049'dur.

Motivasyon boyutunun çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (0,241/0,051) elde edilen çarpıklık indeksi 4,725'tir. Basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (0,841/0,102) elde edilen basıklık indeksi 8,245'tir.

Etki ve İşlevsellik boyutunun çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (1,236/0,051) elde edilen çarpıklık indeksi 24,235'tir. Basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle (0,980/0,102) elde edilen basıklık indeksi 9,607'dir.

Normallik varsayımını sağlaması için çarpıklık ve basıklık indeksinin -1.96 ile +1.96 aralığında olması gerekir (Büyüköztürk, 2011). Çarpıklık ve basıklık

indekslerinin -1.96 ile +1.96 arasında olmadığı görülmektedir. Tüm bu bulguların sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş, bu sebeple non-parametrik testler tercih edilmiştir. İki alt kategorili değişkenlerde non-parametrik testlerden Mann Whitney U, ikiden fazla alt kategorili değişkenlerde Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis Testi sonucunda çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann Whitney U yoluyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Yukarıda yapılan analizlere ek olarak, anlamlılık testleri sonucunda anlamlı fark bulunan ortalama puanların karşılaştırılmasında etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre hesaplanan r değeri için 0.10 küçük etki, 0.30 orta etki, 0.50 büyük etki olarak değerlendirilmektedir. Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre hesaplanan eta kare (η^2) değeri için ise 0.01 küçük etki, 0.06 orta etki, 0.14 büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Özçomak ve Çebi, 2017; Cevahir, 2020).

Etki büyüklüğü değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Mann-Whitney U testi için: $r = Z / \sqrt{N}$

Kruskal-Wallis H Testi için: Eta kare (η^2) = $\chi^2 / n - 1$

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Tema: Öğrencinin Öğrenme Deneyimi Üzerine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

- **Öğrencilerin Beceri Temelli Soruları Anlamada ve Çözmede Yaşadığı Zorlukların Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Bu kapsamda öğrencilerin beceri temelli soruları anlamada ve çözmede yaşadığı zorlukların sebeplerine ilişkin verilen yanıtlarda öğretmenlerden; (Ö1) *‘İlk kez karşılaştıkları bir soru tipi olduğu için başlangıçta çok zorlandılar.’*, (Ö7) *‘Bu sisteme alışık olmadığından çözemiyorlar.’* ve (Ö8) *‘... bu birikim de bizim çocuklarımızda olmadığı için maalesef önceki ezberci anlayıştan dolayı sorular çocuklara zor geliyor.’* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bunu destekleyen görüşlerden biri de (Ö11) *‘Öğrencilerin yaşadıkları zorlukların beceri temelli sorularla çok haşır neşir olmadıklarından kaynaklı olduğunu düşünüyorum.’* şeklindedir.

Öğrencilerin beceri temelli soruları anlamada ve çözmede yaşadığı zorlukların sebeplerine ilişkin sorulara verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların tamamı (n=20) öğrencilerin bu sorulara alışkın olmadıkları için zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu noktada öğrencilerde beceri temelli sorulara ilişkin bir alt yapı eksikliği olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu soruları anlamada ve çözmede zorluk yaşamaması için eğitimin ilk kademelerinden itibaren basitten başlayarak beceri temelli sorulara yer verilmesi gerekmektedir. Mevcut programda bu durumun göz ardı edildiği anlaşılmaktadır.

- **Beceri Temelli Soruların Öğrenci Motivasyonuna, Kaygı Düzeyine ve Dersle İlgili Tutumlarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşme formunda yer alan ‘Beceri temelli sorular öğrenci motivasyonunu, kaygı düzeyini ve dersle ilgili tutumlarını nasıl etkiliyor?’ sorusuna verilen yanıtlarda ise farklı görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerden bazıları bu soruların öğrencilerin motivasyon, kaygı ve tutumlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Örneğin (Ö4) *‘Bir soruyu okurken anlama süresi uzadığı için ister istemez bir geriye kaçma, isteksizlik,*

ben bunu zaten yapamıyorum düşüncesi, bir öz güven eksikliği oluşturuyor.’ diyerek olumsuz durumu ifade etmiştir. (Ö5) *‘Sorular öğrencilere seviyesine biraz aştığı için, yani biraz zorladığı için öğrencilerin pek keyif aldıklarını düşünmüyorum.’* ve (Ö6) *‘Bu soruyu görür görmez çocuk zaten bu soru zor soru deyip ilgilenmiyor, okumak bile istemiyor.’* ifadeleriyle öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediği görüşleri belirtilmiştir. Buna karşın (Ö18) *‘Bu sorular, herkesin gözünde zor sorular olarak görüldüğü için çocuk bunu çözünce büyük bir haz duyuyor ve bu motivasyona sebep oluyor. Derse karşı ilgisini tutumunu artırıyor.’* diyerek bu soruların öğrenme deneyimine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Benzer olarak (Ö19) *‘Bu sorular aslında öğrencileri motive ediyor. Çünkü az önce bahsettiğim gibi İngilizce ’de renkli, resimli sorular geliyor ve bunlar onlar için çok dikkat çekici oluyor.’* ifadesiyle bu sorulardaki öğrenci motivasyon kaynaklarını belirtmiştir.

Beceri temelli soruların öğrenci motivasyonu, kaygı düzeyi ve dersle ilgili tutumlarına ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmenlerin bu konuda görüş ayrılığına sahip olduğu görülmektedir. Bu görüş ayrılığına bakıldığında İngilizce öğretmenleri bu soruların motivasyon kaynağı olduğu konusunda hemfikirdir ve diğer sözel ağırlıklı branş öğretmenlerinin de bunu destekleyici görüşlere sahiptir. Fakat sayısal ağırlıklı branşlara bakıldığında ise tam aksi yönünde görüşler göze çarpmaktadır. Öğretmenler bu konuda beceri temelli soruların sayısal dersler için motivasyon düşürücü etkiye sahip olduğunu ve sayısal ağırlıklı derslere yönelik tutumu olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Bu noktada beceri temelli soruların sayısal ağırlıklı derslere karşı öğrencilerde mevcut olan önyargıyı arttırdığı görülmektedir. Soruların basitten karmaşığa doğru kademeli olarak öğrencilere sunulması ve dil ve anlatım yönünden sadeleştirilmesi bu tip problemleri ortadan kaldırmaya katkı sunacaktır.

- **Beceri Temelli Soruların Mevcut Öğrenci Becerilerini Açığa Çıkarmada Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Beceri temelli soruların mevcut öğrenci becerilerini açığa çıkarmada etkililiğine ilişkin soruya verilen yanıtlar şu şekildedir; (Ö13) *‘Düşünebilen, yorumlayabilen, grafiği anlayabilen, öğrencileri ortaya çıkarıyor.’* , (Ö19) *‘...yorum yapabilen, işte zihninde analiz edebilen biraz daha soruya eleştirel bakabilen bu zihinsel süreçlere daha hakim ya da bunları kullanabilen öğrencilere daha çok hitap ediyor.’* ve (Ö18) *‘Bir öğrenci okuduğunu anlayabiliyor mu, sorgulayabiliyor mu, eleştirebiliyor mu,*

bilgiyi farklı durumlara uyarlayabiliyor mu, bu tip becerileri ortaya çıkarmada etkili bir soru tipi olduğunu düşünüyorum.'

Beceri temelli soruların mevcut öğrenci becerilerini açığa çıkarmada etkililiğine ilişkin yanıtlarda bu soruların öğrencinin okuma, anlama ve yorumlama becerilerini net bir biçimde ortaya koyduğu konusunda öğretmenlerin hemfikir olduğu görülmüştür. Bu sorular öğrencinin düşünme becerisine, bu bağlı olarak muhakeme etme, bilgiyi başka durumlara uyarlama gibi üst düzey becerilere sahip olup olmadığını ortaya koymaktadır.

4.1.2. Tema: Öğrenci Başarısına Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

- **Beceri Temelli Sorularda Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Beceri temelli sorularda öğrenci başarısını etkileyen faktörler sorulduğunda katılımcılar (Ö1) '*...kesinlikle bana göre okuma bilinci, yani okuması iyi olan, daha doğrusu okuduğunu anlayan ...*', (Ö3) '*...önce okuduğunu anlama, daha sonra hayal gücünü kullanabilmesi...*', (Ö20) '*...okuduğunu anlayabilme; hem Türkçe anlayabilme hem İngilizce anlayabilme ve bu noktada bizim dersimiz için kelime bilgisinin ekstra önemli olduğunu ve anadilde okuma becerisinin çok etkilediğini söyleyebilirim.*', (Ö17) '*Genel manada bu soruların başarılı bir şekilde çözen öğrenciler tabii ki de kitap okuyan, çocukluğundan beri kitap okuma alışkanlığı olan öğrenciler.*', (Ö16) '*Bence temel faktör okuduğunu anlama becerisi bizim dersimizde ilgili zaten bilgi sorusu çıkmıyor. Okuduğunu anlayan öğrenci takır takır çözüyor, fazla da ekstra bir bilgiye gerek kalmıyor.*', (Ö6) '*...okuma ve okuduğunu aktarabilme, anlatabilme. Bir kitap hakkında konuşabilme becerisi gelişmiş olan öğrencilere bu sorularda da başarılı olduğunu görüyoruz.*' cevaplarında görüldüğü gibi başarıyı etkileyen faktörlerin başında okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geldiğinden bahsetmiştir. Katılımcılardan bazıları öğrencinin bu sorulardaki başarısını çevresel faktörlerin de etkilediğinden söz etmiştir. Bu konuda (Ö3) '*Daha sonra aile bence önemli. Yani ailede iletişimi iyi olan öğrenciler daha güzel cevaplar veriyor sorularıma, test sorularına da; aynı şekilde ders başarıları daha yüksek oluyor.*' ve (Ö6) '*Onun haricinde evde kitapları gören, ebeveynleri kitap okuyan çocukların daha başarılı olduğunu gözlemliyorum.*' şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle beceri temelli sorularda öğrenci başarısını etkileyen faktörlere bakıldığında hem bireysel hem de çevresel etkenler göze çarpmaktadır. Öğrencini yaşadığı çevre, toplum ve ailede iletişimin etkin olması, konuşan, tartışan bireyler olması öğrencinin düşünme becerilerine de etki etmektedir. Buna bağlı olarak okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayabilen öğrenciler beceri temelli sorularda daha başarılı olmaktadır. Öğretmenlerin beceri temelli sorularda başarılı olmak için gerekli yetilerin başında okuma ve anlama becerisi geldiği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür.

- **Beceri temelli Soruların Öğrenci Gelişimi Üzerine Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Katılımcılara beceri temelli soruların öğrenci gelişimi üzerine katkılarının neler olduğu sorulduğunda (Ö7) *'Bence beceri temelli sorular farklı düşünebilme, farklı bakış açılarından bakma özelliklerini destekliyor.'*, (Ö16) *'Yani bu sorulardan düzenli olarak çözen bir öğrencinin yorumlama yeteneğinin gelişmemesi imkânsız diyebilirim gerçekten. Çünkü ister istemez sorgulamaya başlıyorsunuz ve ben artık bir metni okuduğumda bu metinler hangi anlam çıkarılabilir, hangi anlam çıkarılamaz, bunları direkt görebiliyorum, çünkü biz yıllarca bununla hemhal olduk. Bu öğrenciler de bununla hemhal oldukça bu becerilerini geliştireceğine yüzde yüz eminim.'*, (Ö8) *'Öğrencilere soyutlama yapma alışkanlığı kazandırıyor, işte zihinsel becerileri ve yaratıcılığı geliştiriyor.'*, (Ö19) *'...üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.'*, (Ö9) *'Öğrencinin aslında biraz farklı bakış açısı kazanmasını sağladığını düşünüyorum. Yani tek bir noktadan değil de farklı açılardan bakmak, olayın artı eksi birçok yönünü ele almak, belki objektif bakış açısıyla bazı konuları değerlendirebilmek gibi şeylerde öğrenciye faydası olabileceğini düşünüyorum.'* yanıtları alınmıştır.

Bu görüşlere bakıldığında öğretmenlerin beceri temelli soruların üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Bu noktada beceri temelli soruların bilgiyi direkt sormak yerine günlük hayatla ilişkilendirerek sorması, soruların bilgiyi işleme ve farklı durumlara uyarlama becerisi gerektirmesi veya bir metni sorgulayarak, eleştirerek o metnin anlamına ulaşma çabası gerektirmesi öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını düşündürmektedir.

Sorunun devamında beceri temelli soruların öğrenci gelişimine daha çok katkı sunması için önerileri istendiğinde ise öğretmenler beceri temelli soruların yapılandırılmasında birtakım sorunlar gördüklerini ve bunların düzeltilmesi gerektiği konusunu vurgulamışlardır. Bu konuda (Ö13) *'Bu soruların biraz daha kaliteli hale getirilmesi gerekiyor. Yayınlar çok fazla zorlama sorular hazırlıyorlar ve bu biraz da öğrencilerde ön yargı oluşturuyor. Ama kaliteli sorular öğrencilerde üst düzey becerileri geliştiriyor bence.'* ve (Ö12) *'Yani bu sorular eğer güzel bir şekilde yapılandırılırsa, hazırlanırsa; burada soru geliştiricilere önemli iş düştüğünü düşünüyorum. Yani kolaydan zora doğru yapılandırılan soruların gerçekten faydalı olacağını düşünüyorum ama bence bizim sorularımızda sıkıntı var. Yani hedef çok güzel ama gereksiz zorlama oluyor bazen.'* diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler beceri temelli sorunun 'zor soru' kavramıyla özdeşleşmesinden rahatsız olduğu görülmektedir. Bu noktada yayınların beceri temelli soru adı altında öğrenci seviyesine uygun olmayan sorular sorması bir eleştiri konusudur. beceri temelli soruların öğrenci gelişimine daha çok katkı sunması için soruların iyi yapılandırılması ve öğrencinin gelişim özelliklerine uygun hazırlanması gerekmektedir.

- **Beceri Temelli Soruların Kazanımları Pekiştirmesinde ve Kalıcı Hale Getirilmesinde Sağladığı Katkılara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Beceri temelli soruların kazanımları pekiştirmesinde ve kalıcı hale getirilmesinde sağladığı katkılar sorulduğunda öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu görülmüştür. (Ö16) *'Ben kazanımları kesinlikle pekiştirdiğini düşünmüyorum. Çünkü bu sorularla benim dersimde verdiğim bilgiler arasında pek bir ilişki yok. Daha önce de belirttiğim gibi bu sorular anlam bilgisi soruları ama benim dersimin kazanımları misaki milli, öğrenci bu beceri temelli soruları çözünce, misaki milliye herhangi bir katkı olur mu? Hayır, sadece parçadan anlam çıkarıyor.'*, (Ö15) *'Ben şöyle söyleyeyim, zaten bizim en büyük şikâyetimiz, bizim anlattıklarımız ile sorulan soruları yan yana koyduğunuzda örtüşmemesi. Kazanımların pekişmesine hiçbir katkı sağlamıyor, aksine öğrencilerin derslere ilgisini azaltıyor. Çünkü anlam bilgisi soruluyor, çocuk kazanımı bilse de bilmese de çözebiliyor, bilgiye dayalı bir soru yok ki.'* cevaplarına bakıldığında öğretmenler beceri temelli soruların kazanımların pekiştirilmesinde ve dolayısıyla kalıcı hale getirilmesinde herhangi bir katkı sunmadığı görüşünü belirtmiştir. Bu görüşlerin aksine (Ö18) *'Bu soruların aslında kazanımları ciddi anlamda pekiştirdiğini ve kalıcı*

hale getirdiğini söyleyebiliriz. Çünkü öğrenci bilgi basamağında kalmıyor, bu bilgiyi yorumluyor. Bu bilgi üzerine düşünüyor. Bu bilgiden, çıkarımlarda bulunuyor. Ve bu bilgiyi tartışıyor. Bu sebeple bu bilgi üzerine çok fazla vakit harcıyor. Çok fazla hemhal oluyor. Bu noktada da evet kazanımları kalıcı hale getirmede çok etkili. Bu sorular aynı zamanda pekiştirmede başka durumlara uygulamada, uyarlamada, bu soruların ben etkili olduğunu düşünüyorum’, (Ö9) ‘Ben bu soruların kazanımı pekiştirme noktasında büyük bir katkı sağladığını düşünüyorum. Özellikle milli eğitimin yayınladığı sorularda birçok şeyi birleştirmesi gerekiyor ve o kazanımı gerçekten karşılıyor. Çocuk eğer o soruları çözebiliyorsa o kazanımların çok daha üstünde bir şey bilgi elde etmiş ve kazanımları farklı durumlara aktarabiliyor demektir.’, (Ö11) ‘Hep hayatla karıştırılarak karşımızda geliyor. Normal bir problemde en fazla market falan karşımıza çıkar ama beceri temelli sorularda daha farklı bir olay örgüsü var. Dolayısıyla çocuk aslında matematiğin gündelik hayatla ilişkili olduğunu fark ediyor. Dolayısıyla beceri temelli bilincinde bir öğrenci aslında günlük hayatına bakarken de bakış açısını ben değişeceğine inanıyorum. Dolayısıyla öğrenci için hem kazanımları pekiştirmede ve dolayısıyla günlük hayatın içinde görerek kalıcı hale getirilmesinde olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum ben.’ görüşleri ise beceri temelli soruların öğrenmeyi desteklediği, kazanımların pekiştirilmesinde etkili olduğu ve bilgiyi kalıcı hale getirdiği yönündedir.

Beceri temelli soruların kazanımları pekiştirmede ve kalıcı hale getirmede etkisine dair elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bu konuda da fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders öğretmenleri bu soruların kazanımları pekiştirmede herhangi bir etkiye sahip olmadığı, diğer branş öğretmenleri ise kazanımları pekiştirmede ve kalıcı hale getirmede oldukça etkili olduğu görüşündedir. Bu bulgulardan hareketle Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde soruların derslerin kazanımlarına yönelik değil, daha çok anlama ve yorumlamaya yönelik olması ve diğer branşlarda ise soruların bilgiyi işleyerek farklı durumlara uyarlanması beklenmesinden dolayı bu görüş ayrılığı ortaya çıktığı söylenebilir.

4.1.3. Tema: Öğretim Süreçlerine Entegrasyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

- **Derslerde Beceri Temelli Sorulara Yer Verilme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Bu kapsamda öğretmenlere görüşme formunun ilk sorusu olan derslerinde beceri temelli sorulara ne kadar yer verebildikleri sorulduğunda öğretmenlerin tamamı (n=20) bu sorulara vakit buldukça yer verdiklerini, sınavlarda öğrencilerin karşısına çıktığı için yer vermek istediklerini fakat ders sürelerinin bu anlamda yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bu konuda bazı görüşler şu şekildedir:

(Ö10): *Derslerimde beceri temelli sorulara yer veriyorum çünkü sınavda bu tip sorular çıkıyor. Sınav sistemi değişmeden önce kullanmıyordum. Yani derslerimde bu soruları kullanmamda amaç sınava hazırlık. Ama tabii bu soruların öğrenciler için faydalı olduğunu düşünüyorum. Sınav sistemi değişmeden önce bu tip soruları tanımış olsaydım da derslerim de mutlaka yer verirdim.*

(Ö11): *Beceri temelli sorulara derslerimde sıklıkla yer veriyorum. Sınav sistemine uyum sağlamak ve öğrencilerin kendi başına ders çalışırken, test çözerken yani sınav hazırlığında zorlanmaması adına kolaydan zora doğru beceri temelli soruların çözümüne yer veriyorum. Bu soruları çözmek oldukça zamanımıza alsa da bu yolda onları yalnız bırakmamak adına çözebileceklerini inandırmak için birlikte beceri temelli sorular çözüyoruz. Tabii süre sıkıntısından dolayı ara sınıflarda çok fazla yer veremiyoruz.*

(Ö3): *Bu soruları kullanma sebebim sınav sisteminin çocukları bu tip sorulara yönlendirmesi. Okulumuzda da yapılan denemelerde öğrencilerin başarılı olması için derslerimde bu sorulara sıklıkla yer veriyorum. Her konudan sonra bu tip sorular çözerek öğrencileri okulda yapılan denemelere hazırlama zorunluluğu hissediyorum.*

(Ö6): *Deneme sınavlarında bu sorular çıktığı için velilerin bu yönde isteği oluyor. Bu sebeple beceri temelli sorulara derslerimde zaman açısından sıklıkla yer veriyorum diyemesem de zaman zaman yer veriyorum.*

(Ö12): *Özellikle LGS grubunda beceri temelli sorulara çok yer veriyorum çünkü sınavda yoğun olarak bu tip sorular çıkıyor ve matematikte gerçekten çok zorlayıcı sorular oluyor. Zaman konusunda sorun yaşıyorum ama zaman elverdiğince bu sorulara yer vermeye çalışıyorum.*

Öğretmenlere derslerinde beceri temelli sorulara ne kadar yer verebildikleri sorulduğunda öğretmenler bu soruların derslerine LGS ile birlikte girdiğini belirterek derslerinde sınava yönelik olarak bu sorulara yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu tip soruları deneme sınavları ve LGS’de öğrencilerin karşısına çıkması sebebiyle derslerinde yer verdikleri görülmektedir.

- **Beceri Temelli Soruları Anlatırken Yaşanan Zorluklar ve Bu Zorlukların Giderilmesi İçin Alınan Önlemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlere beceri temelli soruları anlatırken yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların giderilmesi için aldıkları önlemler sorulduğunda katılımcıların 18’i bu konuda yaşadıkları zorlukları ifade etmiştir. (Ö7) *‘Mesela ben çözssem bile bu soruyu çocuğa nasıl anlatırım kısmında sorun yaşıyorum. Yani anlatmak kısmında, çocuğa verme, benim düşündüğüm gibi çocuğu düşündürme konusunda sıkıntı yaşıyorum.’*, (Ö9) *‘Direkt derste soruya bakarsam, evet birazcık tökezleyebiliyoruz...öğrencilerin seviyesine inmek gerektiği için öğretmenin öncesinde o soruları analiz edip neyi nasıl anlatacağına bakmış olması lazım.’*, (Ö12) *‘Bu soruları anlatmada gerçekten çok ciddi zorluklar yaşıyorum ve çoğu zaman sorulara önden bakıp sınıfa öyle gidiyorum. Çünkü önceden hazırlıklı gitmeyince bazen soruları anlamada güçlük yaşıyorum. Sınıf ortamında aceleyle soruyu algılamaya çalışırken yanlış yapmaktan endişeleniyorum.’*, (Ö13) *‘Yani gerçekten çok yorucu ve sorular da uzunsa ekrana da sığdırmak da çok zorluk çekiyorum. Akıllı tahtaya sığmıyor ve şimdi küçültsem arkadakiler görmüyor. Gerçekten bu anlamda çok büyük sıkıntılar çektim. Bu yıl hep sürekli fotokopi çektiirmek zorunda kaldım. O da pek ekonomik değil açıkçası onu da söyleyeyim. Bir de bazı sorular renkli oluyor. Mutlaka renklere yer vermek gerekiyor. Her okulda renkli fotokopi imkânı olmuyor.’* ve (Ö16) *‘Evet zorlandığım oluyor çünkü ben Türkçe öğretmeni değilim. Bu parçadan bu anlam neden çıkmasın ki hocam diyor. Ne diyeceğimi bilemiyorum. Bazen Türkçe öğretmenlerine yönlendiriyorum.’* diyerek

yaşamış oldukları zorluklardan ve bunlara dair bazı çözüm yollarından bahsetmiştir. Katılımcıların 2'si ise herhangi bir zorluk yaşamadıklarını şu ifadelerle belirtmiştir: (Ö19) *'Yani ben kişisel olarak pek zorlanmıyorum hocam, çünkü ben olumsuz tutum sergilersem öğrencilerimin de olumsuz tutuma yöneleceğinden eminim. Bir de tabii o örnek sorular, o beceri temelli soruları önceden incelemek, analiz etmek, bunlar bizim işimizi kolaylaştıran şeyler.'* ve (Ö20) *'Bu soruların anlatımında herhangi bir zorluk yaşadığımı söyleyemem, zaten bu sorular gayet eğlenceli. Öğrencilere anlatırken de çeşitli teknikler kullanıyorum. Bazen canlandırma yapıyorum, drama yapıyorum, daha da eğlenceli oluyor.'*

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu beceri temelli soruları anlatırken birtakım zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu soruların oldukça uzun olması, sorularda renklerin ve şekillerin önemli olmasının ders ortamında kullanımının güçleşmesine sebep olmaktadır. Akıllı tahta ekranına sığmayacak kadar uzun soruların yer aldığı, ekrana sığması için küçültülen soruları öğrencilerin görmekte zorlandığı öğretmen görüşmelerinde sıkça dile getirilmiştir. Akıllı tahta olmayan okullarda bu güçlük iyice katlanmaktadır. Öğrencilere sorular fotokopi yoluyla ulaştırılmak istendiğinde de sorulardaki renklerin ve şekillerin önemli olması renkli fotokopi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durum maliyeti arttırmakta, mali kaynak bulunsa dahi okullarda bu imkânın olmadığı dile getirilmektedir. Bu fiziki şartlar ve materyal sıkıntısının yanı sıra öğretmenler bu soruların anlaşılmasının ve çözümünün vakit aldığını ders sürelerinin bu noktada yetersiz kaldığını dile getirmektedir. Bu sebeple ortaokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ara sınıflarda beceri temelli sorulara yer verecek zamanı bulamadıklarını, 8. sınıflarda da seçmeli dersleri kullanarak bu soruları çözmek için zaman yaratmaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

- **Beceri Temelli Soruların Etkili Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Katılımcılara hangi yöntem ve tekniklerin kullanımının beceri temelli soruların öğretiminde daha etkili olacağı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplarda ise öğrencilerin daha aktif olduğu yöntemler öne çıkmış, öğrencinin daha etkin olduğu yöntemlerin bu soruların öğretiminde faydalı olduğu görüşü tüm katılımcılar (n=20) tarafından belirtilmiştir. Katılımcılardan (Ö3) *'Bence önce zaten yaparak yaşayarak*

bence öğretmeliyiz. Sonrasında daha kolay anlarlar. Oyunlaştırmalıyız biraz. Örneklendirme çok yapmalıyız çünkü çocukları daha çok somut ulaştırmamız lazım bu şeyleri', (Ö16) 'Özellikle tarih konularını anlatırken burada en çok canlandırmayı çok kullanıyorum, onları işin içine katınca, aktif olduklarına gerçekten kazanımların yerleştiğini düşünüyorum. Mümkün olduğunca aktif öğrenmeyi kullanıyorum.', (Ö18) 'Öğrencilere daha çok söz hakkı vermeliyiz. Ben öyle düşünüyorum. Yani hangi yöntem tekniği kullanırsak kullanalım, öğrenciyi konuşturmalıyız, iletişime geçmeliyiz, tartışması için yüreklendirmeliyiz.' ve (Ö20) 'İngilizce dersinde biz çok fazla etkinlikler yapıyoruz. Nerdeyse her üniteyle ilgili bir etkinlik yapıyoruz. Mesela bir mutfak ünitesi varsa işte karıştırma, çalkalama, pişirme, doğrama gibi kelimeleri hep yaparak yaşayarak öğrendik. Yani sınıfa getirdik. Sebzelerimizi salata yaptık, orada doğrama kelimesini öğrendik, karıştırmayı öğrendik.' ifadeleriyle öğrencilerin öğretim sürecinde ne kadar etkin olursa öğretimin o kadar verimli geçtiği tecrübesini edindikleri anlaşıyor. Bu durumun beceri temelli soruların öğretiminde de aynı şekilde olduğu, öğrencinin aktif olduğu her yöntemin bu soruların öğretiminde faydalı olduğu görüşleri belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrencilerin daha çok duyu organını işe koştugu, öğrencinin aktif olduğu öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımının faydalı olacağı noktasında hemfikir olduğu görülmektedir. Bu noktada beceri temelli soruların öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz kaldığı görülmektedir. öğrencilerin aktif kılınması için kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

4.1.4. Tema: Öğretim Programına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

- **Beceri Temelli Soruları Çözerken Ders Kitaplarının Öğrencilere Sağladığı Faydalara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşme formunda yer alan 'Ders kitapları, beceri temelli soruları çözerken öğrencilere ne tür faydalar sağlıyor?' sorusuna öğretmenlerin tamamı (n=20) öğrencilerin beceri temelli soruları çözerken ders kitaplarından faydalanmadıkları şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcılardan (Ö10) bu durumu 'Ders kitapları aslında beceri temelli babında çok bir fayda sağlamıyor. Çünkü içerisinde beceri temelliye

dayalı soru yok. Yani konu sonu değerlendirme soruları veya ünite değerlendirme soruları bizim bildiğimiz klasik, doğru, yanlış veya boşluk doldurma ya da kısa, çoktan seçmeli sorular.’ şeklinde ifade ederken (Ö12) ‘Ders kitaplarının beceri temelli sorularla hiçbir alakası yok. Bizim ders kitabımızda hiçbir beceri temelli soruya yer verilmemiş ve hiçbir katkısını görmüyoruz. Mutlaka ek kaynak kullanıyoruz. Dijital ortamda z kitap kullanıyoruz.’ ve (Ö9) ‘Ders kitaplarının beceri temelli soruları çözmek için öğrenciye hiçbir faydasının olduğunu düşünmüyorum. Sadece bu ders kitaplarıyla da öğrencilerin ilerleme kaydedebileceğine inanmıyorum.’ demiştir.

Beceri temelli soruların çözümünde ders kitaplarının yetersiz olduğu noktasında öğretmenlerin aynı görüşe sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada ders kitapları beceri temelli soruların pekiştirilmesi için etkisiz kalmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenlerin bu soruların çözümünde yararlanabileceği bir kaynağa ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

- **Beceri Temelli Soruların MEB Öğretim Programlarının Amaçlarıyla Örtüşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlere beceri temelli soruların MEB öğretim programlarının amaçlarıyla örtüşme düzeyi sorulduğunda ise yine katılımcılar ortak görüşe varmış ve bütün katılımcılar (n=20) beceri temelli soruların MEB öğretim programının amaçlarıyla birebir örtüştüğünü dile getirmiş fakat uygulama noktasında bu amaçlara ulaşmada güçlükler yaşandığını eklemiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir: (Ö11) ‘Amaçları kesinlikle fazlasıyla sağladığını düşünüyorum ama işte bir yerlerde bir sıkıntı var.’, (Ö12) ‘Milli eğitimin hedefleriyle birebir uyuyor. Çünkü milli eğitimin zaten yetiştirmek istediği insan bu; sorgulayan, araştıran, eleştiren, okuduğunu anlayan, farklı durumlara uyarlayan.’, (Ö1) ‘Yani şöyle 2015’ten sonra yapılandırmacı yaklaşıma geçildiği için hep üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik bir program hazırlandı, genel amaçlarında programın bunlara yer veriliyor. Ama uygulama noktasında sıkıntı yaşıyoruz.’, (Ö4) ‘Programının amaçlarına baktığımız zaman eleştirel düşünen bireyler yetiştirme konusunda aslında uyuyor ama basit olarak düşündüğümüzde işte çevresel şartlar, kültürel, sosyal yapı; bunlar etki alanına girdiği zaman başarı alanı biraz sıkıntıya düşüyor açıkçası.’

Beceri temelli soruların MEB öğretim programının hedefleri ile örtüşmesi hususundaki görüşlere dayalı olarak; beceri temelli sorular ile MEB öğretim

programının amaçlarının uyuştuğu söylene de uygulama noktasındaki sıkıntılardan dolayı bu hedeflere ulaşmanın güçleştiği söylenebilir.

- **Beceri Temelli Sorulara Yer Verilmesi Gereken Sınıf Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlere beceri temelli sorulara hangi sınıf düzeyinden itibaren yer verilmesi gerektiği sorulduğunda tüm öğretmenler bu konuda bir alt yapı oluşturması için ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olduğunu dile getirmiştir fakat ‘erken’ ifadesi her katılımcı için aynı sınıf düzeyini ifade etmemiştir. Katılımcılardan (Ö1) ‘...öğretimi somutlaştırdığı için birinci sınıftan başlanabilir.’, (Ö5) ‘Eğer bu sorular sistemimizde kalmaya devam edecekse ana sınıfından itibaren koysunlar ki buna alıştırsınlar. Bir altyapı oluşsun’, (Ö17) ‘Beceri temelli sorulara bence eğitime tamamen entegre edebiliriz, birinci sınıftan itibaren başlanabilir ama onların seviyesine uygun bir şekilde.’ ve (Ö18) ‘Bence bu sorular kademeli olarak bütün eğitim düzeylerinde olmalı. Yani ana sınıfından itibaren yer verebiliriz. Ana sınıfına uygun mesela bir şekil yorumu, bir grafik yorumlama.’ diyerek anasını ve birinci sınıftan itibaren başlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. (Ö11) ‘İlkokuldan itibaren yani çocuk aslında matematikle tanıştığından itibaren başlanması gerektiğini düşünüyorum.’ ve (Ö19) ‘...öğrencilerin hazır bulunuşluğuna bağlı olarak biraz da öğretmenlerin inisiyatifıyla ilköğretim düzeyinde uygulanabilir bence.’ diyerek daha genel bir tabirle ilköğretim seviyesinden itibaren başlanabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise 5.sınıf ve sonrasını daha uygun bulmuş ve bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir: (Ö20) ‘Bence altıncı sınıf uygun bunun için yani ilköğretilere ve beşinci sınıflara çok ağır geldiğini düşünüyorum.’, (Ö15) ‘...yeni nesilde beceri temelli soruların beşinci sınıfta başlaması gerekiyor.’ ve (Ö13) ‘...beşte başlamalı bence ya yine ortaokulda başlamalı. Beceri temelli sorular açısından ortaokul kademesi daha uygun.’

Beceri temelli sorulara yer verilmesi gereken sınıf düzeylerine ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmenlerin tümü öğrencilerde erken dönemde bir alt yapı oluşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Beceri temelli sorular öğrencilerde düşünme, eleştirme, sorgulama gibi becerileri gerektirmektedir. Bu becerilerin oluşması da bir süreç gerektirir, bu sebeple öğrencinin seviyesine uygun olarak bu sorulara eğitimin her kademesinde yer verilmesi gerektiği görüşü hakimdir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden olan ve ‘Öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?’ şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Kız	1265	1188.41	599093.00	0.00*
	Erkek	1029	1097.21		
Motivasyon	Kız	1265	1236.97	537668.50	0.00*
	Erkek	1029	1037.52		
Etki ve İşlevsellik	Kız	1265	1227.21	550008.50	0.00*
	Erkek	1029	1049.51		
BTSİÖG	Kız	1265	1237.65	536799.00	0.00*
	Erkek	1029	1036.67		

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde BTSİÖG ölçeğinin geneline yönelik kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U=536799.00; p<0.05). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin BTSİÖG toplam puanlarına göre sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın anlamlılık derecesini tespit etmek için etki büyüklüğü (r) hesaplanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik etki büyüklüğünün düşük düzeyde (r= 0.15) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin cinsiyete göre BTSİÖG ölçeğinin alt boyutlarından zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($p<0.05$). Kız ve erkek öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Etki büyüklüklerine bakıldığında zorluk algısı ($r=0.07$), motivasyon ($r=0.15$), etki ve işlevsellik ($r=0.13$) alt boyutlarına ait etki büyüklüklerinin düşük seviyede olduğu söylenebilir.

Kız öğrenciler, genellikle daha yüksek akademik başarı ve motivasyon göstermeye eğilimlidir, ayrıca analitik düşünme ve problem çözme becerilerine daha fazla odaklanabilirler. Bu durum, beceri temelli sorulara yönelik daha olumlu görüşler geliştirmelerine neden olabilir.

4.2.2. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden olan ve 'Öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?' şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Alt Sınıf Düzeyleri	n	Sıra Ortalaması	H	p
Zorluk algısı	5. sınıf	407	1201.17	538.10	0.00*
	6. sınıf	572	1495.10		
	7. sınıf	521	593.88		
	8. sınıf	794	1232.84		
Motivasyon	5. sınıf	407	1490.32	323.79	0.00*
	6. sınıf	572	1250.97		
	7. sınıf	521	737.46		
	8. sınıf	794	1166.29		
Etki ve İşlevsellik	5. sınıf	407	1378.93	131.38	0.00*
	6. sınıf	572	1251.96		
	7. sınıf	521	917.20		
	8. sınıf	794	1104.73		
BTSİÖG	5. sınıf	407	1390.67	475.54	0.00*
	6. sınıf	572	1372.29		
	7. sınıf	521	607.55		
	8. sınıf	794	1215.22		

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde BTSİÖG ölçeğinin geneline yönelik farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Katılımcı öğrencilerin sınıf düzeylerine göre BTSİÖG ölçeğinin alt boyutlarından zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($p<0.05$). Farklılaşmanın anlamlılık derecesini tespit etmek için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplanarak ($\eta^2= 0.14$) öğrencilerin sınıf düzeylerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerine olan etkisinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorluk algısı ($\eta^2= 0.15$) ile motivasyon ($\eta^2= 0.13$) alt boyutunun etki büyüklüğü yüksek düzeyde olduğu görülürken, etki ve işlevsellik ($\eta^2= 0.05$) alt boyutunun etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 5

5. Sınıf ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Sınıf Boyutları	Sıra Ortalaması	n	U	p
Zorluk algısı	5. sınıf	407	420.25	88013.00 0.00*
	6. sınıf	572	539.63	
Motivasyon	5. sınıf	407	553.50	90559.00 0.00*
	6. sınıf	572	444.82	
Etki ve İşlevsellik	5. sınıf	407	521.32	103655.50 0.00*
	6. sınıf	572	467.72	
BTSİÖG	5. sınıf	407	490.44	116222.00 0.97
	6. sınıf	572	489.69	

*p<0.05

Tablo 8’de verilen 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, zorluk algısı, motivasyon ve etki işlevsellik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<0.05).

5. sınıf öğrencileri, 6. sınıf öğrencilerine göre zorluk algısı boyutunda beceri temelli sorulara daha olumsuz yaklaşırken motivasyon ve etki ve işlevsellik boyutlarında daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında zorluk algısı (r=0.21) alt boyutunun etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülürken, motivasyon (r=0.19) alt boyutu ile etki ve işlevsellik (r=0.09) alt boyutunun etki büyüklüğünün düşük seviyede olduğu söylenebilir.

BTSİÖG ölçeği puanlarında ise 5. Sınıf ve 6. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 6

5. Sınıf ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Alt Sınıf Düzeyleri	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	5. sınıf	407	602.52	49848.00	0.00*
	7. sınıf	521	356.68		
Motivasyon	5. sınıf	407	634.19	39660.00	0.00*
	7. sınıf	521	331.94		
Etki ve İşlevsellik	5. sınıf	407	566.33	64577.00	0.00*
	7. sınıf	521	384.95		
BTSİÖG	5. sınıf	407	659.29	26743.00	0.00*
	7. sınıf	521	312.33		

*p<0.05

Tablo 9’da verilen 5. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, BTSİÖG ölçeği ile zorluk algısı, motivasyon ve etki işlevsellik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). 5. sınıf öğrencileri, 7. sınıf öğrencilerine göre beceri temelli sorulara daha olumlu yaklaşmaktadır. Farklılaşmanın anlamlılık derecesini tespit etmek için etki büyüklüğü (r) hesaplanmıştır. 5. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($r= 0.64$) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlarda ise zorluk algısı ($r=0.41$) ve motivasyon ($r=0.56$) alt boyutlarına ait etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde olduğu, etki ve işlevsellik ($r=0.34$) alt boyutuna ait etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 7

5. Sınıf ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Sınıf	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	5. sınıf 407	586.40	155636.00	0.30
	8. sınıf 794	608.48		
Motivasyon	5. sınıf 407	710.64	116957.00	0.00*
	8. sınıf 794	544.80		
Etki ve İşlevsellik	5. sınıf 407	699.28	121579.00	0.00*
	8. sınıf 794	550.62		
BTSİÖG	5. sınıf 407	648.93	142069.50	0.00*
	8. sınıf 794	576.43		

Tablo 10’da verilen 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, BTSİÖG ölçeğinde ve motivasyon ve etki işlevsellik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.05$). 5. sınıf öğrencileri, 8. sınıf öğrencilerine göre beceri temelli sorulara daha olumlu yaklaşmaktadır. 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r = 0.09$) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan motivasyon ($r = 0.23$) ve etki ve işlevsellik ($r = 0.20$) etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8

6. Sınıf ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Sınıf Boyutları	Sınıf Düzeyleri	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	6. sınıf	572	761.62	26244.50	0.00*
	7. sınıf	521	311.37		
Motivasyon	6. sınıf	572	670.09	78598.50	0.00*
	7. sınıf	521	411.86		
Etki ve İşlevsellik	6. sınıf	572	626.72	103409.00	0.00*
	7. sınıf	521	459.48		
BTSİÖG	6. sınıf	572	729.02	44889.00	0.00*
	7. sınıf	521	347.16		

*p<0.05

Tablo11’de verilen 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, BTSİÖG ölçeği ile zorluk algısı, motivasyon, etki işlevsellik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). 6. sınıf öğrencileri, 7. sınıf öğrencilerine göre beceri temelli sorulara daha olumlu yaklaşmaktadır. 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($r= 0.60$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.71$) ile motivasyon ($r=0.41$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülürken, etki ve işlevsellik ($r=0.26$) alt boyutunun etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9

6. Sınıf ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Sınıf	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	6. sınıf 572	766.85	179407.00	0.00*
	8. sınıf 794	623.45		
Motivasyon	6. sınıf 572	709.06	212461.50	0.04*
	8. sınıf 794	665.08		
Etki ve İşlevsellik	6. sınıf 572	730.53	200182.00	0.00*
	8. sınıf 794	649.62		
BTSİÖG	6. sınıf 572	726.58	202443.00	0.00*
	8. sınıf 794	652.47		

*p<0.05

Tablo 12’de verilen 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, BTSİÖG ölçeği ile motivasyon, etki işlevsellik ve BTSİÖG ölçeği alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). 6. sınıf öğrencileri, 8. sınıf öğrencilerine göre beceri temelli sorulara daha olumlu yaklaşmaktadır. 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r= 0.09$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.17$), etki ve işlevsellik ($r=0.10$) ve motivasyon ($r=0.05$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10

7. Sınıf ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Sınıf Boyutları	Sınıf Düzeyleri	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	7. sınıf	521	447.83	97340.00	0.00*
	8. sınıf	794	795.91		
Motivasyon	7. sınıf	521	515.66	132677.00	0.00*
	8. sınıf	794	751.40		
Etki ve İşlevsellik	7. sınıf	521	594.77	173896.50	0.00*
	8. sınıf	794	699.49		
BTSİÖG	7. sınıf	521	470.06	108919.00	0.00*
	8. sınıf	794	781.32		

*p<0.05

Tablo 13’de verilen 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, BTSİÖG ölçeği ile zorluk algısı, motivasyon, etki işlevsellik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). 8. sınıf öğrencileri, 7. sınıf öğrencilerine göre beceri temelli sorulara daha olumlu yaklaşmaktadır. 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($r= 0.40$) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutların etki büyüklüğüne bakıldığında zorluk algısı ($r=0.45$) alt boyutunun yüksek, motivasyon ($r=0.30$) alt boyutunun orta ve etki ve işlevsellik ($r=0.13$) alt boyutunun ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin beceri temelli sorulara olan algılarının sınıf düzeylerine göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, daha düşük sınıf düzeylerindeki öğrenciler, beceri temelli sorulara daha olumlu yaklaşırken, orta sınıf düzeylerinde bu yaklaşımın azaldığı ve 7. sınıfta en düşük düzeye indiği gözlemlenmiştir. Ancak, 8. sınıfta öğrencilerin beceri temelli sorulara tekrar daha olumlu bir bakış açısı geliştirdiği görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin beceri temelli sorularla başa çıkma yetilerinin gelişimi açısından sınıf düzeylerinin önemini vurgulamaktadır.

Her sınıf düzeyinde eğitim programının ve öğretim yaklaşımlarının farklılık göstermesi, öğrencilerin beceri temelli sorulara olan bakış açılarını etkileyebilir. Daha düşük sınıf düzeylerinde, konular genellikle daha temel ve yapılandırılmış olabilir, bu da öğrencilerin beceri temelli soruları daha kolay anlamalarına ve olumlu algılamalarına neden olabilir. Orta sınıf düzeylerinde ise eğitim programının yoğunluğu ve soruların karmaşıklığı artabilir, bu da öğrencilerin motivasyonunu ve olumlu yaklaşımlarını azaltabilir. Ancak, 8. sınıfta öğrenciler, bu zorluklara alışıp başa çıkma becerilerini geliştirmiş olabilirler.

4.2.3. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden olan ve ‘Öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?’ şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yerleşim Yeri	n	Sıra Ortalaması	H	p
Zorluk algısı	Şehir merkezi	999	1152.76	8.18	0.02*
	İlçe merkezi	823	1183.01		
	Köy	472	1074.46		
Motivasyon	Şehir merkezi	999	1150.49	10.79	0.01*
	İlçe merkezi	823	1190.87		
	Köy	472	1065.55		
Etki ve İşlevsellik	Şehir merkezi	999	1126.88	12.99	0.00*
	İlçe merkezi	823	1209.98		
	Köy	472	1082.20		

BTSİÖG	Şehir merkezi	999	1150.30	14.16	0.00*
	İlçe merkezi	823	1197.72		
	Köy	472	1054.00		

*p<0.05

Tablo 14 incelendiğinde BTSİÖG ölçeğinin geneline yönelik farklı yerleşim yerlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Katılımcı öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim yerlerine göre BTSİÖG ölçeğinin alt boyutlarından zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($p<0.05$). Farklılaşmanın anlamlılık derecesini tespit etmek için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplanarak ($\eta^2= 0.09$) öğrencilerin sınıf düzeylerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerine olan etkisinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ($\eta^2= 0.05$) ile etki ve işlevsellik ($\eta^2= 0.07$) alt boyutlarının etki büyüklüğü orta düzeyde olduğu görülürken, zorluk algısı ($\eta^2= 0.02$) alt boyutunun etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 12

Şehir Merkezi ve İlçe Merkezinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yerleşim Yeri	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Şehir merkezi	999	900.78	400380.00	0.03*
	İlçe merkezi	823	924.51		
Motivasyon	Şehir merkezi	999	897.27	396873.00	0.02*
	İlçe merkezi	823	928.77		
Etki ve İşlevsellik	Şehir merkezi	999	881.55	381172.00	0.01*
	İlçe merkezi	823	947.85		
BTSİÖG	Şehir merkezi	999	894.94	394550.00	0.14
	İlçe merkezi	823	931.60		

*p<0.05

Tablo 15’de verilen şehir merkezi ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre zorluk algısı, motivasyon ve etki ve işlevsellik boyutlarında şehir merkezi ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler arasında ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<0.05$). Ancak BTSİÖG ölçeğinin genelinde bu iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Şehir merkezi ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik alt boyutların etki büyüklüğüne bakıldığında zorluk algısı ($r=0.09$), motivasyon ($r=0.09$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.08$) alt boyutlarının düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13

Şehir Merkezi ve Köyde Öğrenim Gören Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yerleşim Yeri	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Şehir merkezi	999	751.98	219803.00	0.04*
	Köy	472	702.18		
Motivasyon	Şehir merkezi	999	753.22	218557.00	0.02*
	Köy	472	699.54		
Etki ve İşlevsellik	Şehir merkezi	999	745.32	226451.00	0.02*
	Köy	472	716.27		
BTSİÖG	Şehir merkezi	999	755.36	216425.00	0.01*
	Köy	472	695.03		

* $p<0.05$

Tablo 16’da verilen şehir merkezi ve köyde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre bu iki yerleşim yeri arasındaki karşılaştırmada, zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarında ve BTSİÖG ölçeğinin genelinde şehir merkezinde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Şehir merkezi ve köyde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik

görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.09$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.08$), motivasyon ($r=0.09$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.09$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14

İlçe Merkezi Ve Köyde Öğrenim Gören Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Alt Yerleşim Yeri	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	İlçe merkezi	823	670.50	175714.00	0.04*
	Köy	472	608.78		
Motivasyon	İlçe merkezi	823	674.09	172753.00	0.01*
	Köy	472	602.50		
Etki ve İşlevsellik	İlçe merkezi	823	674.13	172720.00	0.01*
	Köy	472	602.43		
BTSİÖG	İlçe merkezi	823	678.12	169437.00	0.00*
	Köy	472	595.48		

* $p<0.05$

Tablo 17’de verilen ilçe merkezi ve köyde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçlarına göre bu iki yerleşim yeri arasındaki karşılaştırmada, zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarında ve BTSİÖG ölçeğinin genelinde ilçe merkezindeki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0.05$). İlçe merkezi ve köyde öğrenim gören öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.09$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.09$), motivasyon ($r=0.09$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.09$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri, okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Şehir merkezinde öğrenim gören öğrenciler, köyde öğrenim görenlere kıyasla bu sorulara karşı daha olumlu bir algıya sahiptir. Şehir merkezlerindeki eğitim kurumları, genellikle

daha geniş kaynaklara, çeşitli öğretim yöntemlerine ve ekstra destek programlarına erişim sağlayabilir. Bu durum, şehir merkezindeki öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeyleri ve beceri temelli sorulara daha olumlu yaklaşımlar geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Ayrıca, ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler, zorluk algısı, motivasyon ve işlevsellik açısından şehir merkezindeki öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu durumun sebeplerinden biri, ilçe merkezlerindeki eğitim kurumlarının genellikle daha küçük sınıf büyüklükleri ve daha bireysel öğretim imkanları sunması olabilir. Bu ortam, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla desteklenmelerine ve beceri temelli soruları daha rahat bir şekilde çözmelerine olanak tanıyabilir. Bu sonuçlar, yerleşim yerinin öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve algılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

4.2.4. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden olan ve ‘Öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?’ şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kitap Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	H	p
Zorluk algısı	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	417.23	357.98	0.00*
	Yılda 1-2 kitap okurum	196	927.93		
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	1071.49		
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	1283.87		
Motivasyon	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	317.06	454.34	0.00*
	Yılda 1-2 kitap okurum	196	994.77		
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	992.75		
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	1301.77		
Etki ve İşlevsellik	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	307.24	555.02	0.00*
	Yılda 1-2 kitap okurum	196	723.54		
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	1061.94		
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	1324.81		
BTSİÖG	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	267.13	554.13	0.00*
	Yılda 1-2 kitap okurum	196	814.68		
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	1037.90		
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	1323.00		

*p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde BTSİÖG ölçeğinin geneline yönelik kitap okuma sıklıkları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Katılımcı öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre BTSİÖG ölçeğinin alt boyutlarından zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($p<0.05$). Kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler genellikle daha düşük sıra ortalamalarına sahipken, yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler ise daha yüksek sıra ortalamalarına sahiptir. Bu durum, kitap okuma sıklığının arttıkça öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik algılarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Farklılaşmanın anlamlılık derecesini tespit etmek için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü

hesaplanarak ($\eta^2= 0.14$) öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerine olan etkisinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ($\eta^2= 0.16$), etki ve işlevsellik ($\eta^2= 0.15$) ve zorluk algısı ($\eta^2= 0.14$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24’de verilmiştir. Bu tablolar incelendiğinde kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerle yılda 1-2 kitap okuyan öğrenciler arasında yılda 1-2 kitap okuyan öğrenciler lehine, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerle yılda 3-4 kitap okuyan öğrenciler arasında yılda 3-4 kitap okuyan öğrenciler lehine, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerle yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler lehine, yılda 1-2 kitap okuyan öğrencilerle yılda 3-4 kitap okuyan öğrenciler arasında yılda 3-4 kitap okuyan öğrenciler lehine, yılda 1-2 kitap okuyan öğrencilerle yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler lehine ve yılda 3-4 kitap okuyan öğrencilerle yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler lehine tüm boyutlarda anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 16

Kitap Okuma Alışkanlığı Olmayan ve Yılda 1-2 Kitap Okuyan Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kitap Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	142.24	7212.00	0.00*
	Yılda 1-2 kitap okurum	196	278.70		
Motivasyon	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	129.94	4544.00	0.00*
	Yılda 1-2 kitap okurum	196	292.32		
Etki ve İşlevsellik	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	148.45	8560.00	0.00*
	Yılda 1-2 kitap okurum	196	271.83		

BTSİÖG	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	122.82	3000.00	0.00*
	Yılda 1-2 kitap okurum	196	300.19		

*p<0.05

Tablo 19 incelendiğinde kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 1-2 kitap okuyan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada, yılda 1-2 kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 1-2 kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($r=0.70$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.57$), motivasyon ($r=0.68$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.51$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 17

Kitap Okuma Alışkanlığı Olmayan ve Yılda 3-4 Kitap Okuyan Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kitap Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	151.65	9256.00	0.00*
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	311.26		
Motivasyon	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	149.28	8740.50	0.00*
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	313.25		
Etki ve İşlevsellik	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	137.79	6248.00	0.00*
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	322.88		
BTSİÖG	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	139.23	6560.00	0.00*
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	321.67		

*p<0.05

Tablo 20 incelendiğinde kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 3-4 kitap okuyan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada, yılda 3-4 kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 3-4 kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($r=0.71$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.62$), motivasyon ($r=0.64$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.72$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18

Kitap Okuma Alışkanlığı Olmayan ve Yılda 5 ve Üzeri Kitap Okuyan Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kitap Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	341.34	50417.00	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	997.42		
Motivasyon	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	255.84	31864.00	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	1008.86		
Etki ve İşlevsellik	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	239.00	28209.00	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	1011.11		
BTSİÖG	Kitap okuma alışkanlığım yok	217	223.07	24754.00	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	1013.24		

* $p<0.05$

Tablo 21 incelendiğinde kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada, yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Kitap okuma alışkanlığı olmayan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli

sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($r= 0.53$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.52$), motivasyon ($r=0.49$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.51$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19

Yılda 1-2 Kitap Okuyan ve Yılda 3-4 Kitap Okuyan Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kitap Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Yılda 1-2 kitap okurum	196	207.03	21272.00	0.03*
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	243.87		
Motivasyon	Yılda 1-2 kitap okurum	196	233.46	24312.00	0.04*
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	223.87		
Etki ve İşlevsellik	Yılda 1-2 kitap okurum	196	179.58	15892.00	0.00*
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	264.64		
BTSİÖG	Yılda 1-2 kitap okurum	196	209.89	21832.00	0.01*
	Yılda 3-4 kitap okurum	259	241.71		

* $p<0.05$

Tablo 22 incelendiğinde yılda 1-2 kitap okuyan ve yılda 3-4 kitap okuyan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada, yılda 3-4 kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Yılda 1-2 kitap okuyan ve yılda 3-4 kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r= 0.12$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.13$), motivasyon ($r=0.09$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün düşük olduğu görülürken etki ve işlevsellik ($r=0.32$) alt boyutunun etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 20

Yılda 1-2 Kitap Okuyan ve Yılda 5 ve Üzeri Kitap Okuyan Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kitap Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Yılda 1-2 kitap okurum	196	639.20	105976.50	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	942.16		
Motivasyon	Yılda 1-2 kitap okurum	196	665.99	111228.50	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	938.93		
Etki ve İşlevsellik	Yılda 1-2 kitap okurum	196	469.14	72644.50	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	962.71		
BTSİÖG	Yılda 1-2 kitap okurum	196	501.60	79008.00	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	958.79		

*p<0.05

Tablo 23 incelendiğinde yılda 1-2 kitap okuyan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada, yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Yılda 1-2 kitap okuyan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde ($r= 0.27$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.17$), motivasyon ($r=0.16$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün düşük olduğu görülürken etki ve işlevsellik ($r=0.29$) alt boyutunun etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 21

Yılda 3-4 Kitap Okuyan ve Yılda 5 ve Üzeri Kitap Okuyan Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kitap Okuma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Yılda 3-4 kitap okurum	259	776.36	167408.00	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	967.29		
Motivasyon	Yılda 3-4 kitap okurum	259	715.63	151677.50	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	976.99		
Etki ve İşlevsellik	Yılda 3-4 kitap okurum	259	734.42	156545.50	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	973.99		
BTSİÖG	Yılda 3-4 kitap okurum	259	734.52	156570.00	0.00*
	Yılda 5 ve üzeri kitap okurum	1622	973.97		

*p<0.05

Tablo 24 incelendiğinde yılda 3-4 kitap okuyan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada, yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Yılda 3-4 kitap okuyan ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.15$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.12$), motivasyon ($r=0.16$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.15$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu veriler, öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşlerinin, kitap okuma alışkanlıklarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin genellikle beceri temelli sorulara daha olumlu yaklaştığı görülmektedir. Verilere göre kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler beceri temelli

sorulara daha negatif yaklaşmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin, genellikle daha kapsamlı bir kelime dağarcığına, daha gelişmiş analitik düşünme becerilerine ve problem çözme yetilerine sahip oldukları bilinmektedir. Bu nedenle, bu öğrenciler beceri temelli soruları daha kolay anlayabilir ve daha olumlu bir şekilde karşılayabilirler. Ayrıca, kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin, okuma sürecinde edindikleri farklı perspektifler ve deneyimler, onların öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını ve daha derin öğrenmelerini teşvik edebilir. Öte yandan, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin, dil becerileri ve analitik düşünme yetileri gelişiminde eksiklikler olabilir. Bu durum, beceri temelli sorularla karşılaştıklarında daha fazla zorlanmalarına ve bu tür sorulara daha negatif bir yaklaşım sergilemelerine neden olabilir.

4.2.5. Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri Kaynak Kitap Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın alt problemlerinden olan ve ‘Öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri kaynak kitap kullanma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?’ şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Öğrencilerin kaynak kitap kullanma sıklıklarına göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Kaynak Kitap Kullanma Sıklıklarına Göre Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kaynak Kitap Kullanma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	H	p
Zorluk algısı	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	624.20	453.31	0.00*
	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	995.67		
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	1419.24		
Motivasyon	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	569.46	478.83	0.00*
	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	1026.76		
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	1413.98		
Etki ve İşlevsellik	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	591.91	440.99	0.00*
	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	1034.83		
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	1401.21		
BTSİÖG	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	513.43	636.18	0.00*
	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	979.12		
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	1465.58		

*p<0.05

Tablo 25 incelendiğinde BTSİÖG ölçeğinin geneline yönelik kaynak kitap kullanma sıklıkları farklı olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Katılımcı öğrencilerin kaynak kitap kullanma sıklıklarına göre BTSİÖG ölçeğinin alt boyutlarından zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. ($p<0.05$). Farklılaşmanın anlamlılık derecesini tespit etmek için eta kare (η^2) katsayısı

hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplanarak ($\eta^2= 0.14$) öğrencilerin kaynak kitap kullanım sıklıklarının beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerine olan etkisinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ($\eta^2= 0.15$), etki ve işlevsellik ($\eta^2= 0.14$) ve zorluk algısı ($\eta^2= 0.15$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre kaynak kitap kullanmayan öğrencilerle haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler arasında haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler lehine, kaynak kitap kullanmayan öğrencilerle her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler arasında her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler lehine, haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerle her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler arasında her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler lehine tüm boyutlarda anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 23

Kaynak Kitap Kullanmayan ve Haftada Birkaç Defa Kaynak Kitaplardan Test Çözen Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kaynak Kitap Kullanma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	426.74	88084.00	0.00*
	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	649.39		
Motivasyon	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	397.75	77879.50	0.00*
	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	661.97		
Etki ve İşlevsellik	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	401.46	79185.00	0.00*
	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	660.36		
BTSİÖG	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	374.11	69557.50	0.00*
	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	672.23		

*p<0.05

Tablo 26'da, kaynak kitap kullanmayan öğrenciler ile haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler arasında beceri temelli sorulara ilişkin algıların karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik ile BTSİÖG ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Kaynak kitap kullanmayan öğrenciler, daha düşük sıralama ortalamalarına sahipken, haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözenlerin daha yüksek sıralama ortalamalarına ulaştığı görülmüştür. Kaynak kitap kullanmayan ve haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($r= 0.41$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.30$), motivasyon ($r=0.36$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.35$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 24

Kaynak Kitap Kullanmayan ve Her Gün Kaynak Kitaplardan Test Çözen Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kaynak Kitap Kullanma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	373.97	69508.00	0.00*
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	856.54		
Motivasyon	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	348.21	60441.00	0.00*
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	864.56		
Etki ve İşlevsellik	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	366.95	67039.00	0.00*
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	858.73		
BTSİÖG	Kaynak kitap kullanmıyorum	352	315.82	49042.00	0.00*
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	874.64		

* $p<0.05$

Tablo 27'de, kaynak kitap kullanmayan öğrenciler ile her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler arasında beceri temelli sorulara ilişkin algıların karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik ile

BTSİÖG ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin, daha olumlu görüşlere sahip oldukları ve daha yüksek sıralama ortalamaları elde ettikleri gözlemlenmiştir. Kaynak kitap kullanmayan ve her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde ($r= 0.59$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk algısı ($r=0.54$), motivasyon ($r=0.57$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.56$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.



Tablo 25

Haftada Birkaç Defa Kaynak Kitaplardan Test Çözen ve Her Gün Kaynak Kitaplardan Test Çözen Öğrencilerin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Görüşleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kaynak Kitap Kullanma Sıklıkları	n	Sıra Ortalaması	U	p
Zorluk algısı	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	752.28	280833.00	0.00*
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	1128.69		
Motivasyon	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	770.79	295843.50	0.00*
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	1115.42		
Etki ve İşlevsellik	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	780.47	303692.50	0.00*
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	1108.48		
BTSİÖG	Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim	811	712.89	248884.50	0.00*
	Her gün kaynak kitaplardan test çözerim	1131	1156.94		

*p<0.05

Tablo 28'de, haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler ile her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler arasında beceri temelli sorulara ilişkin algıların karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik ile BTSİÖG ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<0.05$). Her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin, haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları ve daha yüksek sıralama ortalamaları elde ettikleri gözlemlenmiştir. Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen ve her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik görüşleri arasındaki farka yönelik BTSİÖG ölçeğindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde ($r= 0.39$) olduğu belirlenmiştir. Zorluk

algısı ($r=0.30$), motivasyon ($r=0.36$) ve etki ve işlevsellik ($r=0.29$) alt boyutlarının etki büyüklüğünün de orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu veriler, öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik algılarının kaynak kitap kullanım sıklığına bağlı olarak nasıl değişebileceğini göstermektedir. Kaynak kitap kullanmayan öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin daha düşük zorluk algısı, motivasyon ve etki işlevsellik düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin bu konulardaki algılarının daha olumlu olduğu ve daha yüksek sıralama ortalamaları elde ettikleri gözlenmiştir. Özellikle her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerin, diğer gruplara kıyasla beceri temelli sorulara karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve bu konudaki görüşlerinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu durum, düzenli çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin beceri temelli soruları çözme becerilerini artırarak, bu tür sorularla başa çıkmalarını kolaylaştırmasıyla açıklanabilir. Bu bulgular, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının, beceri temelli soruları nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.1.1. Tema: Öğrencinin Öğrenme Deneyimi Üzerine Etkilerine İlişkin Görüşlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Beceri temelli soruların öğrencinin öğrenme deneyimi üzerine etkilerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin bu sorulara alışkın olmadıkları için zorluk yaşadıkları, bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediği konusunda hemfikirdir. Öğrencilerin bu soruları uzun, karışık ve anlaşılması zor sorular olarak gördüğü dile getirilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin zaman zaman soruyu görür görmez, daha soruyu okumadan bile pes ettiklerini, çözemeyeceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Görüşlere bakıldığında bu sorulara karşı öğrencilerde ciddi bir önyargı ve kaygı durumu olduğu hatta bu durum bazı dersler için daha belirgin olup derse karşı olumsuz tutum geliştirme noktasına kadar vardığı sıklıkla dile getirilmiştir. Nitekim Karakeçe (2021) öğretmenlerin görüşlerine yer verdiği araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiş olup öğrencilerin bu soruları anlamakta güçlük çektiği yönündeki görüşler göze çarpmaktadır. Hatta aynı çalışmada öğretmenlerin de öğrenciler gibi soruları uzun ve karmaşık bulduğu görülmüştür. Öğretmenler bu sorunun çözümü noktasında bu sorular eğitim sistemimizde yer almaya devam edecekse eğitimin ilk kademelerinden itibaren kolaydan zora doğru bu tip sorulara yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında bu sorulara ayrı bir ders kapsamında da eğitim sistemimizde yer verilebileceği, böylece alt yapının daha iyi hazırlanacağı ve öğrencilerin bu konuda birikim sağlaması için farklı projelere yer verilebileceği ifade edilmiştir. Tüm bu bulgular incelendiğinde beceri temelli soruların öğrenciler için bir zorluk teşkil ettiği fakat eğitim sistemine daha fazla entegre edilmesiyle bu zorlukların aşılabileceği ve öğrencilerde bir alt yapı oluşturulduktan sonra bu sorulara daha rahat uyum sağlayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. Tema: Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Beceri temelli soruların öğrenci başarısına etkilerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin beceri temelli sorularda başarılı olması için sahip olması gereken temel yetiyi okuduğunu anlama becerisi olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında yorumlama, sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin de bu soruların çözümünde önemli rol oynadığından bahsedilmiştir. Bu becerilerin soruların çözümünde etkisi olduğunu aynı zamanda beceri temelli soruların bu becerileri beslediği vurgulanmıştır. Yani çift taraflı bir alışverişin söz konusu olduğu belirtilmiştir. Tortop, vd. (2022) de araştırmalarında beceri temelli soruların öğrenciler üzerinde olumlu bilişsel etkilere sahip olduğunu ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine katkıda bulunan bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple, öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler bu bireysel özelliklerin yanında çevresel faktörlerin de bu sorulara ilişkin başarıda rolü olduğunu söyleyerek çocuğun yaşadığı toplumda ve ailesinde bireylerin birbirleriyle iletişimi, olaylara bakış açısı, problemlere yaklaşımı ve kitap okuma alışkanlığının çocuğun anlama becerilerini etkilediği görüşünü belirtmiştir. Benzer olarak Şeflek Kovacıoğlu (2006) araştırmasında annenin, okul öncesi dönemde çocuğuyla birlikte kitap okuma zamanı ayırması, çocuğun okuduğunu anlama yeteneğini etkileyen faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri beceri temelli soruların kazanımları pekiştirmesi konusunda etkili olmadığını, çünkü bu soruların dersin kazanımlarını ölçmediğini, okuduğunu anlamaya dayalı sorular olduğunu belirterek eleştirilerini dile getirmişlerdir. Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri beceri temelli soruların bu şekilde yapılandırılmasının öğrencilerin derslerini önemsiz görmelerine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşün aksine Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce dersi öğretmenleri bu soruların günlük hayatla ilişkilendirilerek sorulması ve çözümü için daha çok çaba sarf edilmesinin kazanımların pekiştirilmesinde ve kalıcı hale getirilmesinde oldukça etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu konuda farklı bir görüş sunarak bu durumun öğrenciye göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Sınıfta daha başarılı olan üst grup için bu sorular kazanımları pekiştirir ve kalıcı hale getirirken, başarı

seviyesi daha düşük olan alt grup öğrenciler için bu sorular kazanımların pekiştirilmesinde hiçbir etkiye sahip değildir. Bu noktada öğretmenler bu soruların her öğrencinin seviyesine uyacak şekilde yapılandırılarak kolaydan zora doğru aşamalı şekilde öğrencilere sunabilecekleri bir kaynağa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Beceri temelli soruların kazanımları pekiştirmede ve kalıcı hale getirmede etkisinin derslere göre değiştiğini dile getiren öğretmenler bu durumun daha başarılı üst grup öğrenciler ile nispeten başarısız olan alt grup öğrenciler arasında da birtakım farklılıklara sebep olduğunu söylemişlerdir.

Bulgulardan hareketle beceri temelli soruların çözülmesinde başarıyı etkileyen en temel faktörün okuduğunu anlama becerisi olduğu ve bu soruların çözümünün de bu tip becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kazanımların pekiştirilmesinde ve kalıcı hale getirilmesinde derslere ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre farklılıklar olduğu görülmüştür.

5.1.1.3. Tema: Öğretim Süreçlerine Entegrasyonuna İlişkin Görüşlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Beceri temelli soruların öğretim süreçlerine entegrasyonuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler bu soruların derslerine LGS ile birlikte girdiğini belirterek derslerinde sınava yönelik olarak bu sorulara yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Fakat bu soruların oldukça uzun olması, sorularda renklerin ve şekillerin önemli olmasının ders ortamında kullanımının güçleşmesine sebep olduğu yönünde eleştirilerini dile getirmişlerdir. Akıllı tahta ekranına sığmayacak kadar uzun soruların yer aldığı, ekrana sığması için küçültülen soruları öğrencilerin görmekte zorlandığı öğretmen görüşmelerinde sıkça dile getirilmiştir. Ayrıca bu soruların çözümünde öğrencilerin aktif olması gerektiğini belirten öğretmenler, öğrencileri aktif kılacak yöntemlerle bu soruları öğretim sürecine entegre etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Tortop, vd. (2022) çalışmasında da beceri temelli soruların anlatımında öğretmenlerin öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklere yer verdikleri, derslerde kullanılan materyal ve araç gereçleri çeşitlendirdiklerini dile getirdiklerini belirtmiştir. Tüm bu bulgular neticesinde öğretmenlerin sınava yönelik olarak bu sorulara derslerinde yer vermek için azami gayret gösterdikleri fakat gerek fiziki şartlar gerek ders sürelerinin soruların uzunluğuna göre yetersiz kalması sebebiyle bu soruların öğretim süreçlerine entegrasyonunun istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.4. Tema: Öğretim Programına Uygunluğuna İlişkin Görüşlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

MEB öğretim programının amaçları, öğrencilerin bilgi, beceri ve değerlerini geliştirmeyi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini güçlendirmeyi, kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi, teknoloji ve dijital okuryazarlık becerilerini kazanmalarını sağlamayı ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazanmalarını teşvik etmeyi içerir. Beceri temelli soruların öğretim programına uygunluğuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler soruların bu amaçlarla birebir uyumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Fakat uygulama noktasında sıkıntılar olduğunu bu sebeple hedeflere tam olarak ulaşamadığını belirtmişlerdir. Bu noktada ders kitaplarının bu soruları destekleyici içeriklere sahip olmaması eleştirilmiş ve aşamalı olarak bu sorulara yer veren kaynak ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Tortop, vd. (2022) LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri araştırmalarında da öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz buldukları, ek kaynaklara ihtiyaç duydukları ve bunun da birtakım masraflara sebep olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin temelden bu tip sorulara aşina olması gerektiği, bu soruları çözme becerisinin erken dönemden itibaren öğrencilere kazandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Bulgulardan hareketle beceri temelli soruların MEB öğretim programının amaçları ile uyumlu olduğu fakat ders kitaplarının içeriği ve öğrencilerin bu sorularla geç tanışmasından kaynaklı birtakım uyumsuzluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin BTSİÖG Ölçeği Sonuçları

Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri (BTSİÖG) ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına yönelik kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, cinsiyete göre BTSİÖG ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir.

Öncelikle, genel BTSİÖG puanları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=536799.000$; $p<0.05$). Bu bulgu, kız öğrencilerin BTSİÖG toplam puanlarının, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olması, onların beceri temelli sorulara ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğunu

göstermektedir. Bu sonucun aksine Şahinkoç ve Baran (2023) çalışmalarında kız öğrencilerin beceri temelli matematik sorularının çözümünde erkek öğrencilere göre daha çok zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Deveci vd. (2023) çalışmalarında ise Türkçe dersine yönelik beceri temelli soruları çözme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Alt boyutlar incelendiğinde, zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Her bir alt boyut için kız öğrencilerin sıra ortalamalarının, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, kız öğrencilerin beceri temelli sorulara karşı daha az zorluk algıladıklarını, daha yüksek motivasyon hissettiklerini, bu soruların kendileri üzerindeki etkisinin daha olumlu olduğunu ve bu soruların işlevselliğini daha fazla takdir ettiklerini göstermektedir.

Bu araştırma sorusu sonucunda, kız öğrencilerin, bu tür sorulara yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve bu soruların kendileri için daha az zorlayıcı, daha motive edici, daha etkili ve daha işlevsel olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu bulgular, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde cinsiyet faktörünün dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Eğitimciler ve politika yapıcılar, bu farklılıkları göz önünde bulundurarak, her iki cinsiyetin de ihtiyaçlarına ve güçlü yönlerine uygun stratejiler geliştirmelidirler.

5.1.2.2. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin BTSİÖG Ölçeği Sonuçları

BTSİÖG ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına yönelik farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, sınıf düzeylerine göre BTSİÖG ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

Bulgular, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bu sorulara yönelik görüşlerinde belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, 5. sınıf öğrencileri genel olarak beceri temelli soruları daha zor olarak algılamakta ve bu sorulara daha negatif bir yaklaşım sergilemektedirler. Diğer yandan, 6. sınıf öğrencileri bu soruları daha olumlu ve daha işlevsel bulma eğilimindedirler. Benzer olarak Şahinkoç ve Baran (2023) çalışmalarında farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları arasında duyuşsal açıdan anlamlı bir

farklılaşma görülmüş, 5.sınıf öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerini çözmede 6. ve 7.sınıf sınıf düzeylerine kıyasla; 6.sınıf öğrencilerinin ise 8.sınıf düzeyine kıyasla nispeten daha fazla güçlük yaşadığı tespit edilmiştir.

Motivasyon açısından ise, 5. sınıf öğrencilerinin bu tür sorulara karşı daha yüksek bir motivasyon sergilediği gözlemlenmiştir. Ancak, sınıf düzeyi arttıkça (örneğin 7. ve 8. sınıflar), öğrencilerin motivasyon düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik tutumlarının eğitim sürecinde nasıl değişebileceğini anlamamıza yardımcı olabilir.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da beceri temelli soruların etki ve işlevselliği üzerindeki algılarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermesidir. Özellikle 5. sınıf öğrencileri, bu soruların daha işlevsel olduğunu düşünürken, 7. sınıf öğrencileri bu algıda belirgin bir azalma göstermişlerdir.

Bu bulgular eğitimciler için önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beceri temelli soruları nasıl algıladıklarını anlamak, öğretim stratejilerinin ve müfredatın geliştirilmesinde dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu algıları destekleyecek şekilde şekillendirilmesi, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme süreçlerindeki memnuniyetlerini artırabilir.

5.2.1.3. Okulunun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin BTSİÖG Ölçeği Sonuçları

BTSİÖG ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına yönelik farklı yerleşim yerlerinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, yerleşim yerlerine göre BTSİÖG ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir ($p < 0.05$).

Bulgular, farklı yerleşim yerlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Şehir merkezindeki öğrencilerin genel olarak beceri temelli soruları daha az zor algıladığı ve bu sorulara daha yüksek bir motivasyonla yaklaştığı belirlenmiştir. Ayrıca, şehir merkezindeki öğrencilerin bu soruların etki ve işlevselliği açısından da daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Diğer yandan, ilçe merkezindeki öğrencilerin de özellikle zorluk algısı, motivasyon ve etki ve işlevsellik boyutlarında şehir merkezindekilerle benzer bir algı sergiledikleri ancak genel olarak daha olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya konmuştur. Köylerdeki öğrenciler ise bu sorulara karşı daha yüksek bir zorluk algısı taşıdıkları ve motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, veriler yerleşim yerinin öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik algılarını etkilediğini ve bu algıların öğrenim deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim politikaları ve müfredat geliştirme süreçlerinde yerleşim yerlerinin öğrencilerin eğitim başarılarını ve motivasyonlarını nasıl etkilediğinin dikkate alınması önemlidir. Bu bulgular, eğitimcilerin öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı yaklaşımlar geliştirmelerine ve eğitim kalitesini artırmalarına yardımcı olabilir.

5.2.1.4. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin BTSİÖG Ölçeği Sonuçları

BTSİÖG ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına yönelik kitap okuma sıklıkları farklı olan öğrenciler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kitap okuma sıklıklarına göre BTSİÖG ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

Genel BTSİÖG puanları açısından farklı kitap okuma sıklıklarına sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerle yılda 1-2 kitap okuyan öğrenciler, yılda 3-4 kitap okuyan öğrenciler ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerle diğer gruplar arasındaki farkların, daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yılda 1-2 kitap okuyan öğrencilerle yılda 3-4 kitap okuyan öğrenciler ve yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuş olup, bu farklılıklar yine daha fazla kitap okuyan öğrenciler lehine olmuştur. Tüm boyutlarda, yılda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler, diğer gruplara göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Benzer olarak Atay (2021) çalışmalarında kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin beceri temelli sorularda daha

başarılı olduğu sonucuna ulaşmış ve okuma becerisinin beceri temelli soruların anlamlandırılması, cevaplanması ve zaman yönetiminde en büyük payı oluşturduğu ve soruları objektif yorumlamanın öğrenci başarısını artırdığı fikrine ulaşmıştır.

Alt boyutlar incelendiğinde, zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarında da kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Daha sık kitap okuyan öğrencilerin, beceri temelli soruları daha az zorlayıcı buldukları, bu sorulara yönelik daha yüksek motivasyon hissettikleri, bu soruların kendileri üzerindeki etkisini daha olumlu olarak değerlendirdikleri ve bu soruların işlevselliğini daha fazla takdir ettikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırma sorusu sonucunda, beceri temelli sorulara ilişkin öğrenci görüşlerinin kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Daha sık kitap okuyan öğrencilerin, beceri temelli sorulara yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve bu soruları daha az zorlayıcı, daha motive edici, daha etkili ve daha işlevsel buldukları görülmektedir. Eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi ve bu alışkanlıkların beceri temelli öğrenme süreçlerine olan olumlu etkilerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Eğitimciler ve politika yapıcılar, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmeli ve bu alışkanlığın, beceri temelli sorulara yönelik tutumlar üzerindeki olumlu etkilerini maksimize etmek için çaba göstermelidirler.

5.2.1.5. Kaynak Kitap Kullanım Sıklığı Değişkenine İlişkin BTSİÖG Ölçeği Sonuçları

BTSİÖG ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına yönelik kaynak kitap kullanma sıklıkları farklı olan öğrenciler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kaynak kitap kullanma sıklıklarına göre BTSİÖG ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

Genel BTSİÖG puanları açısından farklı kaynak kitap kullanma sıklıklarına sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin kaynak kitap kullanma alışkanlıklarına göre beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerinin farklılaştığını ortaya koymaktadır. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, kaynak kitap kullanmayan öğrencilerle haftada birkaç defa kaynak

kitaplardan test çözen öğrenciler ve her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, daha sık kaynak kitap kullanan öğrenciler lehine olup, onların beceri temelli sorulara karşı daha olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca, haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözen öğrencilerle her gün kaynak kitaplardan test çözen öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuş olup, bu farklılıklar her gün kaynak kitap kullanan öğrenciler lehine olmuştur. Tüm boyutlarda, her gün kaynak kitap kullanan öğrenciler, diğer gruplara göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

Alt boyutlar incelendiğinde, zorluk algısı, motivasyon, etki ve işlevsellik boyutlarında da kaynak kitap kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Daha sık kaynak kitap kullanan öğrencilerin, beceri temelli soruları daha az zorlayıcı buldukları, bu sorulara yönelik daha yüksek motivasyon hissettikleri, bu soruların kendileri üzerindeki etkisini daha olumlu olarak değerlendirdikleri ve bu soruların işlevselliğini daha fazla takdir ettikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırma sorusu sonucunda, beceri temelli sorulara ilişkin öğrenci görüşlerinin kaynak kitap kullanma sıklığına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Daha sık kaynak kitap kullanan öğrencilerin, beceri temelli sorulara yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve bu soruları daha az zorlayıcı, daha motive edici, daha etkili ve daha işlevsel buldukları görülmektedir. Eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin kaynak kitap kullanma alışkanlıklarının teşvik edilmesi ve bu alışkanlıkların beceri temelli öğrenme süreçlerine olan olumlu etkilerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Eğitimciler ve politika yapıcılar, öğrencilerin kaynak kitap kullanma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmeli ve bu alışkanlığın, beceri temelli sorulara yönelik tutumlar üzerindeki olumlu etkilerini maksimize etmek için çaba göstermelidirler.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle birtakım önerilere yer verilmiştir.

1. Beceri temelli soruların zorluklarını aşmak için bu tür sorular eğitim programında kademeli olarak yer almalıdır.

2. Beceri temelli soruların etkili olabilmesi için, bu soruların okuduğunu anlama becerilerini destekleyecek şekilde tasarlanması ve her öğrenci seviyesine uygun, aşamalı bir yapı ile sunulması önerilir.
3. Beceri temelli soruların öğretim süreçlerine daha etkin entegre edilebilmesi için, soruların uzunluğunu ve görsel unsurlarını dikkate alarak, ders materyallerinin ve süreçlerinin bu ihtiyaçlara göre uyarlanması önerilir.
4. Beceri temelli soruların MEB öğretim programı hedefleriyle uyumlu bir şekilde uygulanabilmesi için, ders kitaplarının bu soruları destekleyici içeriklerle güncellenmesi önerilir.
5. Beceri temelli soruların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, kız ve erkek öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak, her iki cinsiyetin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri ve destekleyici materyaller geliştirilmelidir.
6. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beceri temelli sorulara yönelik algı farklılıklarını dikkate alarak, her sınıf düzeyine uygun, aşamalı ve motivasyonu artırıcı öğretim stratejileri geliştirilmelidir.
7. Yerleşim yerlerine göre öğrencilerin beceri temelli sorulara yönelik algı farklılıklarını göz önünde bulundurarak, her bölgenin özel ihtiyaçlarına uygun eğitim materyalleri ve destekleyici stratejiler geliştirilmelidir.
8. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını teşvik ederek, beceri temelli sorulara yönelik olumlu tutumlarını ve başarılarını artırmak için eğitim programlarında kitap okuma aktivitelerine ve teşviklerine daha fazla yer verilmelidir.
9. Ders kitaplarının uygulamalı alıştırmalar, çeşitli problem türleri ve kapsamlı açıklamalar sunarak öğrencilerin konuya daha derinlemesine hakim olmalarını sağlayacak, öğrencilere daha fazla uygulama fırsatı sunacak içeriklerle desteklenmesi, öğrencilerin genel akademik başarısını ve öğrenme sürecindeki memnuniyetlerini artırabilir.

KAYNAKÇA

- Abrams Lisa, M., Joseph Pedulla, J. & George Madaus, F. (2003). Views from the classroom: teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory Into Practice*, 42(1), 18-29.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2020). The effect of story telling-based and play-based social skills training on social skills of kindergarten children: an experimental study. *Ted Eğitim ve Bilim*, 45(204), 157-183. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.8670>
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Arı, A. ve Arslan, K. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının biyoloji sınavlarındaki soru türlerine yönelik görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 93-112. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.543140>
- Armağan, F. ve Demir, N. (2019). Developing an astronomy achievement test: validity and reliability study. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 52-70. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.582883>
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471117>
- Arslan, Ç. ve İlkörücü, Ş. (2017). İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının matematiksel düşünme düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 156-166. <https://doi.org/10.17556/erziefd.310384>
- Atay, S. N. (2021). 8. sınıf Türkçe ve TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait beceri temelli sorularla ilgili öğretmenlerin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi).
- Atik, A. ve Yetkiner, A. (2021). Biyoloji öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 745-765. <https://doi.org/10.24315/tred.707904>
- Aydemir, Y. (2013). Misuse of inhalation devices-effective parameters and the role of education. *Solunum*, 15(1), 32-38. <https://doi.org/10.5152/solunum.2013.006>

- Barak, M., Ben- Chaim, D., & Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: a case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353-369. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2>
- Baran, L., Güneş, Ü., & Khorshid, L. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin özyeterlilik düzeyleri ile psikomotor becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nwsa Academic Journals*, 15(4), 55-63. <https://doi.org/10.12739/nwsa.2020.15.4.4b0036>
- Başkan, G. (2000). UNESCO yirmi birinci yüzyılda yükseköğretim vizyon ve eylem. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 167-189.
- Bechara, A. (2004). The role of emotion in decision-making: evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2003.04.001>
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-945. <https://doi.org/10.17755/esosder.285296>
- Boz, C., Sarıoğlu, A. ve Özcan, H. (2022). Development of an achievement test on chemical bonds. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 149-166. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1065432>
- Brown, P., & Smith, J. (2019). The use of skill-based questions in the classroom: A teacher perspective. *Journal of Education*, 45(2), 112-130.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, B., Yıldız-Demirtaş, V. ve Altun, E. (2017). The effect of project-based science education programme on scientific process skills and conceptions of kindergarten students. *Journal of Baltic Science Education*, 16(3), 395-413. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.395>
- Cankurtaran, D. ve Yığman, Z. (2022). Investigation of the effect of anxiety and depression on pain severity and pain-related disability in patients with chronic low back or neck pain. *Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Bilimleri Dergisi*, 25(2), 166-172. <https://doi.org/10.31609/jpmrs.2021-85185>

- Cansever, Z., Acemoglu, H., Avsar, U. ve Hosoglu, S. (2016). Tıp fakültesindeki çoktan seçmeli sınav sorularının değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 14(44), 44-55. <https://doi.org/10.25282/ted.228764>
- Carvalho, L. & Costa, E. (2014). Seeing education with one's own eyes and through pisa lenses: considerations of the reception of pisa in european countries. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 638-646. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871449>
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayıncılık
- Ceylan, G. (2022). *Beceri temelli fen sorularına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi).
- Ceylan, G., ve Orhan, A. T. (2023). Beceri Temelli Fen Sorularına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 84-111.
- Citil, C. ve Yurdakul, B. (2020). Examining english self-efficacy beliefs of university preparatory class students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 1-22. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.3>
- Coil, D., Wenderoth, M., Cunningham, M., & Dirks, C. (2010). Teaching the process of science: faculty perceptions and an effective methodology. *Cbe—life Sciences Education*, 9(4), 524-535. <https://doi.org/10.1187/cbe.10-01-0005>
- Cole, D. A. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Çakan, M. (2005). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114. https://doi.org/10.1501/egifak_00000000101
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları (4. Basım)*. Pegem Akademi.
- Çolak, Z. P. (2022). *Matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara yönelik algılayışları* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi).
- Dağlıoğlu, H., Doğan, A., ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve

- geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910. <https://doi.org/10.17152/gefad.335127>
- Dan, C. (2022). Relationship between principal leadership style and student achievement: a comparative study between germany and china. *Sage Open*, 12(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221094601>
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67. <https://doi.org/10.15285/ebd.51646>
- Deveci, D., Eroğlu, D., ve Bektaş, Z. (2023). 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Beceri Temelli Türkçe Sorularını Çözme Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 17-32.
- Dewi, A., Ashadi, A., & Mulyani, S. (2019). Pembelajaran kimia menggunakan metode reciprocal teaching (rt) dan problem posing (pp) ditinjau dari kemampuan berpikir kritis dan kemampuan verbal. *Inkuiri Jurnal Pendidikan Ipa*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.20961/inkuiri.v8i1.31768>
- Diñçel, B. ve Deniz, K. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. <https://doi.org/10.16916/aded.448811>
- Duran, B. (2022). Matematik eğitiminde beceri temelli sorulara ilişkin araştırmaların tematik analizi ve matematik eğitime yansımaları. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 538-550. <https://doi.org/10.21733/ibad.1189720>
- Erbaş, M., Güçlü, M. ve Zorba, E. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumlarının, psikomotor beceri düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 131-138. https://doi.org/10.1501/sporm_00000000230
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2017). The effect of cooperative learning method enhanced with metacognitive strategies on students' metacognitive skills in math course. *Ted Eğitim Ve Bilim*, 42(192), 263-301.. <https://doi.org/10.15390/eb.2017.6492>
- Eren, B. ve Engür, D. (2019). Investigation of special education teacher candidates' self-efficiency believes of music teaching in terms of various variables. *Elektronik*

Sosyal Bilimler Dergisi, 18(72), 2000-2018.
<https://doi.org/10.17755/esosder.460703>

Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi / empathy: definition and its importance. *Osmangazi Journal of Medicine*, 38 (2), 9-17.
<https://doi.org/10.20515/otd.33993>

Feng, W., Kinzie, M., McGuire, P., & Pan, E. (2009). Applying technology to inquiry-based learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 381-389. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0364-6>

Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya ders programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2014, 33(1), 231-260. <https://doi.org/10.7822/egt211>

Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları (2021). TIMSS 2019 Değerlendirme Paneli Sonuç Raporu. <http://gef.gazi.edu.tr/posts/view/title/gazi-egitim-fakultesiyayinlari-192255?siteUri=gef>

Germann, P., Aram, R., & Burke, G. (1996). Identifying patterns and relationships among the responses of seventh-grade students to the science process skill of designing experiments. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 79-99. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2736\(199601\)33:13.0.co;2-m](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2736(199601)33:13.0.co;2-m)

Goodrich, S. & Ercikan, K. (2019). Measurement comparability of reading in the english and french canadian populations: special case of the 2011 progress in international reading literacy study. *Frontiers in Education*, 4(120), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00120>

Gorges, J., Koch, T., Maehler, D., & Offerhaus, J. (2017). Same but different? measurement invariance of the piaac motivation-to-learn scale across key socio-demographic groups. *Large-Scale Assessments in Education*, 5(1), 2-28. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0047-5>

Gök, B. ve Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1081-1112. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.035>

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

- Güllühan, N. (2021). Social problem-solving activities in the life skills course: do primary school students have difficulty solving daily life problems?. *Ted Eğitim ve Bilim*, 46(207), 63-84. <https://doi.org/10.15390/eb.2021.9396>
- Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 188- 204. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000184583>
- Gür, Ç., Koçak, N., ve Sağlar, M. (2017). The study of the effect of thinking from multidimensional perspectives training program on the school readiness of 5 and 6 year-old children. *Ted Eğitim ve Bilim*, 42(189), 153-165. <https://doi.org/10.15390/eb.2017.6760>
- Gürses, A., Cuya, Ş., Güneş, K. ve Doğar, Ç. (2014). Determination of the relation between undergraduate students' awareness levels regarding their scientific process skills and application potentials. *American Journal of Educational Research*, 2(5), 250-256. <https://doi.org/10.12691/education-2-5-3>
- Hämäläinen, R., Wever, B., Malin, A., & Cincinnato, S. (2015). Education and working life: vet adults' problem-solving skills in technology-rich environments. *Computers & Education*, 88, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.013>
- Harrison, M., King, R., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: the association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, 49(3), 476-498. <https://doi.org/10.1002/berj.3851>
- Holbrook, J. & Rannikmäe, M. (2007). The nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1347-1362. <https://doi.org/10.1080/09500690601007549>
- Jack, G. (2018). Chemistry students' science process skills acquisition: influence of gender and class size. *Global Research in Higher Education*, 1(1), 80. <https://doi.org/10.22158/grhe.v1n1p80>
- Joo, S., Khorramdel, L., Yamamoto, K., Shin, H., & Robin, F. (2020). Evaluating item fit statistic thresholds in pisa: analysis of cross- country comparability of cognitive items. *Educational Measurement Issues and Practice*, 40(2), 37-48. <https://doi.org/10.1111/emip.12404>

- Kabael, T. ve Baran, A. (2016). Matematik öğretmenlerinin matematik dili becerilerinin gelişimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3). <https://doi.org/10.17051/io.2016.78518>
- Karakeçe, B. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin değerlendirmeleri*. (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Karamustafaoğlu, S. (2011). Improving the science process skills ability of science student teachers using i diagrams. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 3(1), 26-38. <https://doi.org/10.51724/ijpce.v3i1.99>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kargin, P. ve Gül, Ş. (2021). Altıncı sınıf “vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı” ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-26. <https://doi.org/10.47479/ihead.729412>
- Karlı, Y. ve Karakelle, S. (2018). Relations among cognitive flexibility, bilingualism, and metacognitive judgments. *Studies in Psychology*, 38(2), 171-200. <https://doi.org/10.26650/sp2018-0005>
- Kaya, M.E., Eken, F.O. ve Ümmet, D. (2021). The predictor effect of insight and cognitive flexibility on psychological hardness. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 3(1), 22-29. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.1.05>
- Kaya, S. ve Gül, Ş. (2020). 11. sınıflar için ‘sindirim sistemi’ konusuna yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 72-97. <https://doi.org/10.20860/ijoses.701311>
- Keleşoğlu, S. ve Yiğit, E. (2021). Ne hedefliyoruz? nasıl ölçüyoruz?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 605-636. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-890136>
- Kılıç, M. (2020). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Asya Studies*, 4(14), 31-50. <https://doi.org/10.31455/asya.707609>
- Kılıç Depren, S., Aşkın, Ö. E., ve Öz, E. (2017). Identifying the classification performances, of educational data mining methods: A case study for TIMSS. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1605–1623. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0634>

- Koçak, Ö. ve Çakmak, N. (2021). Bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri: kesitsel tarama araştırması. *Bilgi Dünyası*, 22(1), 161-196. <https://doi.org/10.15612/bd.2021.607>
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin geliştirilmesi:geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 552-576. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.79>
- Köğce, D. ve Baki, A. (2014). Secondary school mathematics teachers' beliefs about feedback concept, delivery style and timing of feedback. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(24226), 767-792. <https://doi.org/10.21547/jss.256807>
- Köse, T. (2023). Dinamik matematik öğretimine uygun ölçme değerlendirme: öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 431-447. <https://doi.org/10.24315/tred.1039284>
- Lerner, J., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 799-823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>
- Li, M., Wu, F., Cheung, F., & Wang, Q. (2018). Reciprocal associations between career self-efficacy and vocational identity: a three-wave longitudinal study. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 645-660. <https://doi.org/10.1177/1069072718796035>
- Listiana, L., Abdurrahman, A., Suyatna, A., & Nuangchalerm, P. (2019). The effect of newtonian dynamics stem-integrated learning strategy to increase scientific literacy of senior high school students. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-Biruni*, 8(1), 43-52. <https://doi.org/10.24042/jipfalbiruni.v8i1.2536>
- Macit, S. ve Karadağ, M. (2014). Relationship between cognitive functioning impairment and nutrition in obesity: current perspective. *Journal of Marmara University Institute of Health Sciences*, 4(4), 241. <https://doi.org/10.5455/musbed.20140902023623>
- Maehler, D. & Konradt, I. (2020). Adult cognitive and non-cognitive skills: an overview of existing piaac data. *Large-Scale Cognitive Assessment*, 2020, 49-91. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47515-4_4

- Mahfouz, M. (2019). The effectiveness of using scamper strategy in developing english critical reading skills for first year secondary school students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 5(4), 149-174. <https://doi.org/10.21608/jrciet.2019.54437>
- Martin, S., Zabal, A., Maehler, D., & Rammstedt, B. (2022). Data from piaac germany and its longitudinal follow-up, piaac-l. *Journal of Open Psychology Data*, 10(1), 20. <https://doi.org/10.5334/jopd.74>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye raporu*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *PIRLS-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması*. Erişim adresi: <https://pirls.meb.gov.tr/www/pirls-nedir/icerik/2>
- Moya, N. & Tobar, M. (2022). Differentiated instruction: productive skills development with high school and university students. *Investigación Y Desarrollo*, 11(1), 67-73. <https://doi.org/10.31243/id.v11.2016.645>
- Mutlutürk, A. (2020). Bilişsel psikoloji bakış açısından sosyal etkileşimin toplumsal bellek üzerindeki rolü. *Studies in Psychology*, 40(2), 285-316. <https://doi.org/10.26650/sp2019-0063>
- Noor, A., Yunus, R., Suyidno, S., & Fahmi, F. (2023). Development of predict-observe-explain (poe) based authentic problems' instructional package to improve students' critical thinking skills. *Jurnal Pendidikan Matematika Dan Ipa*, 14(1), 69. <https://doi.org/10.26418/jpmipa.v14i1.53932>
- Ólafsson, R. & Hansen, B. (2022). Characteristics of the authority basis of icelandic compulsory school principals in comparison to other talis countries. *Education Sciences*, 12(3), 219. <https://doi.org/10.3390/educsci12030219>
- Olifant, T., Cekiso, M., Boakye, N., & Madikiza, N. (2021). Investigating reading comprehension strategies used by teachers during english first additional language reading instruction. *Journal for Language Teaching*, 54(2), 71-93. <https://doi.org/10.4314/jlt.v54i2.4>
- Öksüz, Y. ve Demir, E. (2018). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), 259-282. <https://doi.org/10.16986/huje.2018040550>

- Örge, S., Babür, N., Börkan, B., ve Haznedar, B. (2021). Linguistic and cognitive variables predicting reading fluency of poor and good readers in 2nd grade. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 27-56. <https://doi.org/10.52597/buje.1008426>
- Özçomak, M. S. ve Çebi, K. (2017). İstatiksel güç analizi: atatürk üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(2), 413-431.
- Özkan, G. ve Topsakal, Ü. (2021). Analysis of turkish science education curricula's learning outcomes according to science process skills. *Mimbar Sekolah Dasar*, 8(3), 295-306. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v8i3.35746>
- Özkan, U. ve Akgenç, E. (2022). Teachers' job satisfaction: multilevel analyses of teacher, school, and principal effects. *Fire Forum for International Research in Education*, 7(3), 1-23. <https://doi.org/10.32865/fire202273271>
- Öztürk, M. ve Kaplan, A. (2018). Cognitive analysis of constructing algebraic proof processes: a mixed method research. *Ted Eğitim ve Bilim* 44(197), 25-64. <https://doi.org/10.15390/eb.2018.7504>
- Öztürk, S., ve Suluk, S. (2019). *Türkiye'nin ve G7 ülkelerinin eğitim politikalarının karşılaştırılması: kalkınma sürecinde eğitim politikalarının rolü*. Gece Akademi.
- Pala, Ş. (2022). Okuryazarlık becerilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 659-678. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1097887>
- Pekdoğan, S. (2016). Investigation of the effect of story-based social skills training program on the social skill development of 5-6 year-old children. *Ted Eğitim Ve Bilim*, 41(183), 305-318. <https://doi.org/10.15390/eb.2016.4618>
- Plavcan, P. (2020). The comparison of pirls, timss, and pisa educational results in member states of the european union. *Proceedings of Cbu in Social Sciences*, 1, 191-195. <https://doi.org/10.12955/pss.v1.70>
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482. <https://doi.org/10.16916/aded.782877>

- Prasetyo, A., Munawar, W., & Berman, E. (2018). Pengembangan tes pada mata pelajaran kontrol refrigerasi dan tata udara. *Journal of Mechanical Engineering Education*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.17509/jmee.v5i1.12612>
- Robitzsch, A. & Lüdtke, O. (2022). Some thoughts on analytical choices in the scaling model for test scores in international large-scale assessment studies. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s42409-022-00039-w>
- Sarioğlu, A., Dolu, G. ve Sevim, N. (2021). Analysis of science questions in eighth grade central exams according to cognitive fields of timss-2019. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 514-533. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.973021>
- Sezer, Ş. (2016). School administrator's cognitive constructs related to ideal teacher qualifications: a phenomenological analysis based on repertory grid technique. *Ted Eğitim ve Bilim*, 41(186), 37-51. <https://doi.org/10.15390/eb.2016.6173>
- Stewart, I. & Barnes- Holmes, D. (2001). Understanding metaphor: a relational frame perspective. *The Behavior Analyst*, 24(2), 191-199. <https://doi.org/10.1007/bf03392030>
- Syamina, S. & Festiyed, F. (2021). The analysis of effect size and the effect of teaching materials based on problem based learning (pbl) on students' competence. *Jurnal Tarbiyah*, 28(1), 16. <https://doi.org/10.30829/tar.v28i1.897>
- Şahan, H. ve Şahin, Ç. (2023). İlkokul 4. Sınıf matematik dersindeki yeni nesil sorularının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 83-98.
- Şahinkoç, S. M. ve Baran, A. A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli Matematik Problemlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *In Conference Proceeding* (p. 188).
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]
- Taşkaya, Ö. (2023, 1 Ekim). Ders:tarih. liselere geçiş sistemi tarihi (lgs, oks, sbs, teog ve yeniden lgs) [Çevrimiçi forum yorumu]. <https://derstarih.com/liselere-gecis-sistemi-tarihi/>

- Toprakçı, E. ve Gülmez, D. (2018). Education life of students from parents' perspective (a qualitative analysis in the context of memories). *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m>
- Tortop, F., Cumalı, A., Çelenli, M. ve Şener, Z. (2022). Lgs sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 99-126. <https://doi.org/10.32433/eje.1076448>
- Tsai, L. & Yang, C. (2015). Hierarchical effects of school-, classroom-, and student-level factors on the science performance of eighth-grade taiwanese students. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1166-1181. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1022625>
- Tuna, Y. (2019). Etkili iletişimde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler. İçinde U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* (s. 202-221). Pegem Akademi <https://doi.org/10.14527/9786050022186.07>
- Tutar, İ., Demir, Y., ve Diken, E. (2020). 12. sınıf öğrencilerinin biyoloji sorularını çözerken kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 460-476. <https://doi.org/10.24315/tred.613276>
- Tüzüner, V. (2022). Pilotlarda ekip kaynak yönetimi becerileri. İçinde P. Ünsal ve S. Çeken (Ed.), *Havacılık Psikolojisi: Kavramlar, Araştırmalar, Uygulamalar* (s.135-170). <https://doi.org/10.26650/b/ss32.2022.04.05>
- Uçar, B. ve Çevik, Y. (2018). Sınama etkisinde farklı öğrenme koşullarının incelenmesi: güvenli internet kullanımı konusu örneği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 29-66. <https://doi.org/10.14686/buefad.322792>
- Us, R. G., ve Güven, A. N. E. (2022). Millî eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan beceri temelli türkçe sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından ele alınması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 426-445.
- Utemov, V. (2019). A comparative study of the qualities of school teachers and their teaching practice. *Proceedings IFTE*, 2019, 735-749. <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0698>
- Uygun, N. (2020). Views of pre-service primary teachers on measurement and evaluation techniques in mathematics lesson: multigrade class application

- example. *Harran Education Journal*, 5(2), 29-45. <https://doi.org/10.22596/2020.0502.29.45>
- Uzun, H. (2021). *Yeni nesil matematik sorularına ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Ülger, B. ve Çepni, S. (2020). Evaluating the effect of differentiated inquiry-based science lesson modules on gifted students' scientific process skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1289-1324. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.039>
- Veletić, J. & Olsen, R. (2021). Exploring school leadership profiles across the world: a cluster analysis approach to talis 2018. *International Journal of Leadership in Education*, 24(4), 1-27. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1953612>
- Winarti, D. W., & Patahuddin, S. M. (2017). Graphic-Rich Items within High-Stakes Tests: Indonesia National Exam (UN), PISA, and TIMSS. *Mathematics Education Research Group of Australasia*.
- Yamaç, B. (2022). *Sekizinci sınıf matematik dersi beceri temelli soruların anlaşılmasındaki güçlükler: Bitlis ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Bitlis Eren Üniversitesi).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, H. ve Kansız, F. (2018). An investigation into the secondary school students' motivation toward science learning. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 241-268. <https://doi.org/10.30703/cije.423383>
- Yıldız, A. ve Güven, B. (2017). Matematik öğretmenlerinin öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirmeye yönelik davranışlarının incelenmesi için gözlem formunun geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 1-19. <https://doi.org/10.21764/efd.12201>
- Zieger, L., Sims, S., & Jerrim, J. (2019). Comparing teachers' job satisfaction across countries: a multiple- pairwise measurement invariance approach. *Educational Measurement Issues and Practice*, 38(3), 75-85. <https://doi.org/10.1111/emip.12254>
- Zimmerman, C. (2000). The development of scientific reasoning skills. *Developmental Review*, 20(1), 99-149. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0497>

- Zimmerman, L. & Smit, B. (2016). Comprehending the macro through the lens of the micro. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 160940691562457. <https://doi.org/10.1177/1609406915624576>
- Zuckerman, G., Kovaleva, G., & Баранова, В. (2018). Reading literacy of russian fourth-graders: lessons from pirls- 2016. *Voprosy Obrazovaniya/ Educational Studies Moscow*, (1), 58-78. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-58-78>



EKLER

EK 1

BECERİ TEMELLİ SORULARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Derslerinizde beceri temelli sorulara yer veriyor musunuz? Neden?
2. Öğrencileriniz beceri temelli soruları anlamada ve çözmede yaşadığı zorluklar nelerdir? Sizce neden bu tür zorluklar yaşıyorlar?
3. Beceri temelli sorularda öğrenci başarısını etkileyen faktörler nelerdir?
4. Beceri temelli soruların öğrenci gelişimi üzerindeki etkileri nasıldır, öğrenci gelişimine daha çok katkı sunması için neler önerirsiniz?
5. Beceri temelli sorular öğrenci motivasyonunu, kaygı düzeyini ve dersle ilgili tutumlarını nasıl etkiliyor?
6. Ders kitapları, beceri temelli soruları çözerken öğrencilere ne tür faydalar sağlıyor?
7. Sizce beceri temelli soruların MEB öğretim programının amaçlarıyla örtüşme düzeyi nasıldır?
8. Sizce beceri temelli soruların öğrencilerin becerilerini ölçmede ve ayırt etmede nasıl bir etkisi vardır?
9. Beceri temelli sorular, öğrencilerin kazanımları pekiştirmesinde ve kalıcı hale getirmesinde ne kadar etkilidir?
10. Sizce beceri temelli sorular hangi sınıf düzeylerinde olmalıdır, hangi eğitim basamağından itibaren yer verilmelidir? Neden?
11. Beceri temelli soruları anlatırken zorluk çekiyor musunuz? Cevabınız evet ise yaşadığınız zorluklar nelerdir? Bu zorlukların giderilmesi için neler yapılabilir?
12. Sizce sınıf ortamında hangi yöntem ve teknikler kullanılırsa beceri temelli soruların anlatımı daha etkili olur?

EK2**BECERİ TEMELLİ SORULARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ**

Sayın Katılımcı,

Bu ölçek, beceri temelli (yeni nesil) sorulara ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerini almak amacıyla tasarlanmıştır. Cevaplarınız, siz öğrencilerin beceri temelli sorular hakkındaki görüşlerine ulaşılması için büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki soruları dikkatlice yanıtlayarak katkıda bulunmanızı rica ediyoruz. Yanıtlarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Teşekkür ederiz.

İclal KARADAĞ

İnönü Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü /
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı /
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

İnönü Üniversitesi / Eğitim Fakültesi /
Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim
Öğretim Üyesi

KİŞİSEL BİLGİLER**Cinsiyetiniz**

- ☐ Kız
- ☐ Erkek

Sınıfınız

- ☐ 5.sınıf
- ☐ 6.sınıf
- ☐ 7.sınıf
- ☐ 8.sınıf

Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri

- ☐ Şehir merkezi
- ☐ İlçe merkezi
- ☐ Köy

Kitap okuma sıklığınız

- ☐ Kitap okuma alışkanlığım yok.
- ☐ Yılda 1-2 kitap okurum.
- ☐ Yılda 3-4 kitap okurum.
- ☐ Yılda 5 ve üzeri kitap okurum.

Kaynak kitap kullanım sıklığınız

- ☐ Kaynak kitap kullanmıyorum.
- ☐ Haftada birkaç defa kaynak kitaplardan test çözerim.
- ☐ Her gün kaynak kitaplardan test çözerim.

EK 2 (devam)

Görüşünüze uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Beceri temelli soruların zor olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
2	Beceri temelli soruların çözümünü yorucu bulurum.	5	4	3	2	1
3	Beceri temelli soruları çözerken dikkatimi yoğunlaştırmam gerekir.	5	4	3	2	1
4	Beceri temelli soruları anlamam zaman alır.	5	4	3	2	1
5	Beceri temelli soruların uzunluğu ve karmaşıklığı beni kaygılandırır.	5	4	3	2	1
6	Beceri temelli soruları görünce çözemeyeceğimi düşünürüm.	5	4	3	2	1
7	Beceri temelli soruların karışık olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
8	Beceri temelli soruları bir defa okuduğumda anlayamam.	5	4	3	2	1
9	Beceri temelli sorular sınav kaygısı yaratır.	5	4	3	2	1
10	Beceri temelli soruları yapamayacağımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
11	Beceri temelli soruları gördüğümde, bu soruları çözebileceğime olan inancımı kaybetmem.	5	4	3	2	1
12	Beceri temelli sorular, sınıfta daha fazla etkileşim olmasını sağlar.	5	4	3	2	1
13	Beceri temelli sorular öğrenme sürecimi daha keyifli hale getirir.	5	4	3	2	1
14	Beceri temelli soruları daha sık görmek isterim.	5	4	3	2	1
15	Beceri temelli soruların derslerimde daha sık kullanılmasını isterim.	5	4	3	2	1
16	Beceri temelli sorular, dersleri daha ilgi çekici hale getirir.	5	4	3	2	1
17	Beceri temelli sorular beni motive eder.	5	4	3	2	1
18	Beceri temelli soruların özgüvenimi artırdığını hissedirim.	5	4	3	2	1
19	Beceri temelli soruların eğitim sistemi içinde daha fazla yer almasını isterim.	5	4	3	2	1
20	Beceri temelli soruların bilişsel yeteneklerimi geliştirdiğine inanırım.	5	4	3	2	1
21	Beceri temelli soruların benim için zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
22	Beceri temelli sorular derse olan ilgimi azaltır.	5	4	3	2	1
23	Beceri temelli soruların anlama becerimi geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
24	Beceri temelli soruların çözüldüğü dersleri dinlemem.	5	4	3	2	1
25	Beceri temelli sorular sınavlara daha iyi hazırlanmama yardımcı olur.	5	4	3	2	1

EK 3

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu	
Onaylan Tarih: 31-03-2023	Onaylan Sayısı : 1
Etik Açısından Uygun	
Çalışma Adı	BİCERİ TEMELLİ SORULARA KİŞİYİ ODAKTIRAN VE ODANCIYI GÖRÜŞLERİ
Araştırmacılar	Yükseköğretim Öğrencisi İsmail KARADİĞİ (İstisnalar) Doçent Dr. İsmail KUTAN (Danışman)
Doçent Dr. İsmail KUTAN	Prof.Dr. Hakan GÖZDEMİR
Kurul Üyeleri	
Kurulan: Mehmet YILMAZ	Kurulan: Mehmet YILMAZ
Prof.Dr. Yusuf BAĞCI	Prof.Dr. Mehmet ÖZALP
Prof.Dr. İsmail AKTAŞ	Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR
Prof.Dr. Süleyman ÇALIK	Prof.Dr. İsmail GÖZDEMİR

EK4

Ekstrak Tarih ve Sayısı: 17/05/2024-443065



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-50235129-100-443065
Konu : Uygulama İzni (İclal KARADAĞ)

17/05/2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İclal KARADAĞ'ın, yürütmekte olduğu "Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" konulu tez çalışmasını uygulama talebine ilişkin Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün cevabi yazısı ilgi yazıyla ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve eki.

EK5

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/05/2024-E.127190



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34259660-605.01-102380134
Konu : Uygulama İzni (İctal KARADAĞ)

15.05.2024

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19/04/2024 tarih ve E-50235129-302.99-432283 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İctal KARADAĞ'ın yürütmekte olduğu "Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" konulu tez çalışmasının uygulanmasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Onayı ekte sunulmuştur.

Bulgilerinizi ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Behçet BAKIR
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Onay (1 adet)



İmza bölümüne ilişkin detaylar için lütfen ilçe internet sitesine bakınız.