

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV SORU TÜRLERİNE YÖNELİK
TUTUM VE KAYGILARININ SINAV MOTİVASYONU VE BAŞARISI
ÜZERİNDEKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZLEM ŞİMŞEK

DANIŞMAN
PROF. DR. NAMUDAR İZZET KURBANOĞLU

HAZİRAN 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV SORU TÜRLERİNE YÖNELİK
TUTUM VE KAYGILARININ SINAV MOTİVASYONU VE BAŞARISI
ÜZERİNDEKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZLEM ŞİMŞEK

DANIŞMAN
PROF. DR. NAMUDAR İZZET KURBANOĞLU

HAZİRAN 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Özlem ŞİMŞEK

Hayatını Bilime Adanmış Tüm Bilim İnsanlarına...

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez konusunun belirlenmesi, araştırma süreçlerinin tamamlanması, verilerin işlenmesi ve tezimin tamamlanmasına ait tüm süreçlerde bilgi, birikim ve rehberliği ile bana yol gösteren tez danışmanım Prof. Dr. Namudar İzzet Kurbanoglu' na çok teşekkür ederim.

Araştırmanın veri analizi ve istatistik hesaplamalarının yapılmasında büyük katkılarda bulunan Doç. Dr. Mithat Takunyacı' ya teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yardım ve desteklerini üzerimden hiç eksik etmeyen, tez çalışma sürecimde beni cesaretlendiren, sonsuz sevgileri ile her zaman yanımda olan değerli eşim Ali Erdem Şimşek'e, öğretmen arkadaşlarım Kemal Karahan, İdris Uzunoğlu ve Zeynep Akçalan'a tüm emekleri için sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV SORU TÜRLERİNE YÖNELİK TUTUM VE KAYGILARININ SINAV MOTİVASYONU VE BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Özlem ŞİMŞEK, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Namudar İzzet KURBANOGĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının, sınav motivasyonundaki değişikliğe ve başarısına katkıda bulunup bulunmadığını incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında, cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmaktır.

Bu çalışma; 2022-2023 eğitim-öğretim yıllarının ikinci döneminde Sakarya ili, Kaynarca ilçesindeki bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi 121 ortaokul öğrencisidir. Çalışma, ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama yöntemi kapsamında öğrencilere beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı ve sınav motivasyon ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler çalışmanın alt problemlerine göre SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın verileri analiz edildiğinde; ortaokul öğrencilerinin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum, sınav motivasyon ve sınav başarılarının düşük olduğu, kaygılarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik tutum, sınav motivasyon ve sınav başarılarının yüksek olduğu, kaygılarının ise düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasında pozitif ilişkinin olduğu, kaygı ile tutum, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasında ise negatif ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Başka bir sonuca göre erkek öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutumlarının, kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu, erkek öğrencilerin açık-uçlu, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik kaygı düzeylerinin ise kız öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınav motivasyonu, Sınav soru türleri, Sınav soru türleri kaygı, Sınav soru türleri tutum, Ortaokul.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE ROLE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES AND ANXIETY TOWARDS EXAM QUESTION TYPES ON EXAM MOTIVATION AND SUCCESS

Özlem ŞİMŞEK, Master Thesis

Advisor: Prof. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU

Sakarya University, 2024.

This study aims to examine whether secondary school students' attitudes and concerns towards exam question types contribute to the change in exam motivation and success. Additionally, it seeks to investigate whether a significant difference exists between students' attitudes toward exam question types, anxiety, exam motivation, and exam success scores according to gender.

This work was held in a public secondary school in the Kaynarca district of Sakarya province in the second semester of the 2022-2023 academic years. The study sample is 121 secondary school students. The study was carried out using the relational scanning method. Within the scope of the relational screening method, attitude, anxiety and exam motivation scales were applied to the students for five different exam question types. The data were analyzed using the SPSS package program.

When the data of the study was analyzed, it was determined that secondary school students' attitudes, exam motivation, and exam success towards the open-ended exam question type were low, while their anxiety was high. However, it was observed that attitudes, exam motivation, and exam success towards multiple-choice, short-answer, true-false, and matching exam question types were high, while their anxiety was low. Additionally, it was observed that there was a positive relationship between secondary school students' attitudes toward five different exam question types, exam motivation, and exam success, and a negative relationship between anxiety and attitude, exam motivation, and exam success. According to another result, male students' attitudes towards open-ended exam question type were more positive than female students. It was determined that the anxiety levels of male students regarding open-ended, short-answer, true-false, and matching exam question types were lower than female students.

Keywords: Test motivation, Test question types, Anxiety, Attitude, Secondary school.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	3
1.2. Çalışmanın amacı	6
1.3. Çalışmanın önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Akademik Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.....	9
2.2. Öğrencilerin sınav tutumları ve sınav soru türleri	11
2.3. Öğrencilerin sınav kaygısı ve sınav soru türleri	13
2.4. Öğrencilerin sınav motivasyonu ve sınav soru türleri	15
BÖLÜM III.....	19
YÖNTEM.....	19
3.1. Araştırmanın yöntemi	19
3.2. Evren ve örneklem.....	19

3.3. Veri toplama araçları	20
3.4. Sınav Başarısı ve Veri Toplama Süreci	21
3.5. Verilerin Analizi	23
BÖLÜM IV	24
BULGULAR	24
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	24
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
BÖLÜM V	51
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	51
5.1. Sonuç ve tartışma	51
5.2. Öneriler	56
5. 2. 1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	56
5. 2. 2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	57
EKLER	75

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Veri Toplama Araçları	20
Tablo 2 : Öğrencilerin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyonu ve sınav başarı puan ortalamaları	39
Tablo 3: Açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyonu ve sınav başarı arasındaki ilişki	40
Tablo 4: Çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler.....	42
Tablo 5: Kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler.....	44
Tablo 6: Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler.....	45
Tablo 7: Eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler.....	46
Tablo 8:Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik tutum puanları arasındaki t-testi sonuçları.....	48
Tablo 9: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik kaygı puanları arasındaki t-testi sonuçları.....	49
Tablo 10: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik sınav motivasyon puanları arasındaki t-testi sonuçları.....	50
Tablo 11: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik sınav başarı puanları arasındaki t-testi sonuçları	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	20
Şekil 2.Anahtar Kavramlar	21
Şekil 3.Aynı Kavrama Ait Beş Farklı Soru Türü	22
Şekil 4.Uygulama Aşamaları.....	23
Şekil 5. Öğrencilerin Açık-Uçlu Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Herbir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	24
Şekil 6. Öğrencilerin Açık-Uçlu Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	25
Şekil 7.Öğrencilerin Açık-Uçlu Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	26
Şekil 8. Öğrencilerin Çoktan-Seçmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	27
Şekil 9. Öğrencilerin Çoktan-Seçmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	28
Şekil 10. Öğrencilerin Çoktan-Seçmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	29
Şekil 11. Öğrencilerin Kısa Cevaplı Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	30
Şekil 12. Öğrencilerin Kısa Cevaplı Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Herbir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	31
Şekil 13. Öğrencilerin Kısa Cevaplı Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	32
Şekil 14. Öğrencilerin Doğru-Yanlış Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	33
Şekil 15. Öğrencilerin Doğru-Yanlış Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	34
Şekil 16. Öğrencilerin Doğru-Yanlış Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	35
Şekil 17. Öğrencilerin Eşleştirmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	36
Şekil 18. Öğrencilerin Eşleştirmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Her bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	37

Şekil 19. Öğrencilerin Eşleştirmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması	38
---	----

SİMGELER VE KISALTMALAR

SBT: Sınav Başarı Testi

SST: Sınav Soru Türleri

SPSS: Statistical Pack age for the Social Sciences

p: Anlamlılık Düzeyi

N: Birey Sayısı

$\bar{X}$: Ortalama Puan

Sd: Serbestlik Derecesi

ANOVA: Analysis of Variance

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir insanın tüm varlığının genellikle edindiği bilgi miktarına bağlı olduğu ve bu bilginin kendisini, ülkesini ve genel olarak dünyayı geliştirmek için ne kadar önemli olduğunun farkına varması son derece önemlidir. Bu durum, eğitim ihtiyacının altında yatan gerçeği açıklamaktadır. Eğitim, sağlığı ve geçim kaynaklarını iyileştiren ve sosyal istikrara katkıda bulunan güçlü bir değişim aracıdır. Mikro düzeyde eğitim, gelişmiş üretkenlik yoluyla bireyler için daha iyi yaşam standartları oluştururken makro düzeyde eğitim, ekonomik büyümenin motoru olarak kabul edilen ve ekonomik kalkınmaya olumlu katkı sağlayan bilgili ve vasıflı insan gücü oluşturur (Sothan, 2019).

İnsanın eğitimden aldığı temel şey bilgidir. Eğitim yoluyla edindiğimiz bilgiler, gelecekteki yaşamımızda büyük rol oynar ve olayları çok daha kolay anlamamıza yardımcı olur (Brew, Nketiah ve Koranteng, 2021). Ancak eğitim yoluyla bilgi, tutum, değer ve beceri kazanmak basit bir iş değildir ve yaşamda, uzun ve zorlu bir yolculuktur (Tadese, Yeshaneh ve Baye, 2022). Bu uzun ve zorlu yolculukta eğitim kurumları, bir toplumun gerçek sorunlarının çözümüne olanak sağlayan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli rol oynar (Idris, Hassan, Ya'acob, Gill, ve Awal, 2012). Bu düşünceden hareketle eğitim kurumlarında öğrencilerin zamanlarının çoğunu ders çalışarak geçirmeleri ve iyi akademik sonuçlarla mezun olmaları beklenir. Bunun sonucu olarak eğitim kurumlarında verilen eğitimin başarısı, öğrencilerin akademik performansına dayalı bir ölçüttür (Brew, Nketiah ve Koranteng, 2021).

Öğrencilerin eğitim kurumlarındaki akademik performansı sadece ülkemizde değil, dünyadaki birçok ülkede öğrencileri, velileri, öğretmenleri ve yetkilileri derinden ilgilendiren önemli bir konudur. Akademik performans; yapısı ve anlamı bakımından karmaşık bir yapıya sahiptir. Akademik performans, bazen okula hazır bulunuşluk, akademik başarı, okul performansı olarak bilinse de genel olarak kavramlardaki bu farklılıklar eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Geleneksel olarak akademik performans, üniversite öğrencilerinde, okul performansı ise normal ve temel eğitim öğrencileri için kullanılması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır (Lamas, 2015). Okul veya

akademik performansın amacı, eğitimsel bir hedefe ve öğrenmeye ulaşmaktır. Bu bağlamda performansın birkaç bileşeni vardır. Bunlar; belirli bir durumun yeni bir duruma dönüşmesini içeren, okul tarafından teşvik edilen, bilişsel ve yapısal faktörlerle bir birimde bütünlük içinde elde edilen öğrenme süreçleridir. Bu nedenle performans; beceri ve deneyimleri belirleyen koşullara, doğal ve çevresel şartlara göre değişkenlik gösterir. Martı (2003) akademik performansın kişilik, motivasyon, beceriler, ilgi alanları, çalışma alışkanlıkları, öz güven veya öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi faktörleri içerdiğini belirtmiştir (Lamas, 2015). Yapılan çalışmalarda okul ortamı, sosyoekonomik faktörler, derse devam, istihdam durumu ve akademik öz-yeterlik gibi çeşitli faktörlerin akademik performansı etkilediği öne sürülmüştür. Ayrıca öğretim becerileri, çalışma saatleri, aile büyüklüğü ve ebeveyn katılımının akademik performansla yakın bir ilişkisi vardır (Mushtaq ve Khan, 2012; Sothan, 2019).

Akademik performans veya başarı bir öğrencinin, öğretmenin veya kurumun kısa veya uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşma derecesidir ve sürekli değerlendirme veya genel not ortalaması ile ölçülür (Talib ve Sansgiry, 2012). Değerlendirme, her eğitim programının çok önemli bir parçasıdır. Genellikle öğretme ve öğrenme sürecinde en sık tartışılan iki öğrenci değerlendirme biçimi vardır. Birincisi çalışmanın sonunda uygulanan özetleyici değerlendirmedir. Bu değerlendirmenin birincil amacı, öğrencinin öğrenmesini özetleyen bir ölçüm üretmektir. Özetleyici değerlendirme doğası gereği kapsamlıdır ve temel olarak öğrenme çıktılarıyla ilgilidir. Özetleyici değerlendirme, öğretme ve öğrenme süreci içerisinde genellikle öğrenci başarısı hakkında bilgi sağlamak için yararlı olsa da bunu öğrencilerin iyileştirilmesi için belirlenen alanlarda gelişme göstermelerine fırsat sağlamadan yapar ve eğitimciye öğretim stratejisini değiştirmesi için bir fırsat sağlamaz. Özetleyici değerlendirme örnekleri arasında final sınavları veya ödevler yer alır. İkinci ise biçimlendirici değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme öğrencinin zaman içinde öğrenmesinin değerlendirilmesini içerir. Temel amacı, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için öğrencilerin başarı düzeylerini tahmin etmektir. Eğitimciler, biçimlendirici değerlendirme yoluyla öğrencilerin performansını yorumlayarak ve sonuçları onlarla paylaşarak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına ve sonraki çalışmaları boyunca nasıl geliştirmeleri gerektiği konusunda düşünmelerine yardımcı olur (Maki Peggy, 2002). Dolayısıyla bu değerlendirme biçimi, sadece sonuçlara değil, sonuçların nasıl meydana geldiğine de dikkat etmeyi gerektirir. Sonuçların ardındaki değerlendirme, önemseydiğimiz öğrenmeye yol açan sürece ve koşullara daha dikkatli bakmak anlamına gelir

(Astin ve diğerkleri,1996). Biçimlendirici değerkendirme; öğrencilerin gelecekteki ödevleri için akılda tutulması gereken güçlü ve zayıf yönleri belirleyen geri bildirim aldığı çalışmalar, eğitimciler ile öğrenciler arasındaki tartışmaları ve öğrencilere öğrenme alanlarını belirleme fırsatı sağlayan ünite sonu sınavlarını içerir (Brown ve Knight, 1998). Hem özetleyici hem de biçimlendirici değerkendirmeler, değerkendirmenin yöntemi değil değerkendirmenin amacını göstermektedir. Farklı değerkendirme yöntemleri, eğitimcinin bunları nasıl uyguladığına bağlı olarak ya özetleyici ya da biçimlendirici olabilir. Aslında geri bildirim ve tartışma, biçimlendirici ve özetleyici değerkendirmeyi birbirinden ayıran kritik faktördür. Genel olarak değerkendirme; sınavlara, denemelere ve yazılı veya görsel-işitsel projeler gibi ayrıntılı performans görevlerine kadar geniş bir yelpazede değişebilir (Wiggins ve McTighe, 2005). Değerkendirmede en sık kullanılan sınavlar, herhangi bir eğitim programının ayrılmaz bir parçasıdır ve genel not ortalaması içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle sınavlar, bütün eğitim sistemlerinde ve akademik kurumlarda kullanılan en yaygın değerkendirme yöntemidir.

1.1. Problem durumu

Sınavlar okul sisteminde öğrencilerin okula yerleştirilmesinde kullanılan en önemli araçlardan biridir. Bu yönüyle sınavlar, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlere; öğrencileri okula yerleştirmede yol gösteren, sınıfta sıralama fırsatı veren, öğrencilere hedef belirlemede ve bu hedeflere ulaşma derecesini belirlemede yardımcı olan, öğrenenleri motive eden ve öğrenmeyi sağlayan, okul sisteminde kullanılan en önemli araçlardır. Sınavlar öğrencilerin akademik hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemek için kullanıldığından, öğrencilerin sınava girmelerinin öneminin farkına varması gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin yaşamlarını etkileyen birçok kararın tamamen belirli sınavlara göre verildiğinden, sınavların önemi ve kullanımı okulların vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Örnek olarak; sınav puanlarına göre bir üniversiteye kabul edilmek, sertifika almak, belirli davranışların belirlenmesi, kariyer seçiminin yapılması ve bireyin yeteneğinin belirlenmesi verilebilir (Pour-Mohammadi ve Abidin, 2011 a, b).

Sınavlar derecelendirme ve güvenlik için birçok seçeneğe sahiptir, bu da eğitimcilerin sınav uygulanma ve değerkendirilme şekli üzerinde kontrol sahibi olmasını sağlar. Ayrıca, sınavlar öğrencilerin akademik performansının değerkendirilmesinde, farklı soru türleri sunabilme

özelliğine sahiptir. Bu bağlamda eğitimciler ders hedeflerine, ödevlere veya diğer ders materyallerine dayalı olarak açık-uçlu, çoktan-seçmeli, doğru-yanlış, kısa-cevaplı ve eşleştirmeli olmak üzere beş farklı sınav soru türü oluşturulabilir. Öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirmek için bu sınav soru türleriyle yapılan her sınav veya sınav oturumunun sonuçları, birçok faktörden etkilenebilir. Öğrencilerin akademik performansını değerlendirmek ve sınavlarda başarılı olmalarına yardımcı olmak için çaba gösterilmesi gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrencilerin sınav başarısını etkileyen faktörleri belirlemek önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin sınavlardaki başarısını etkileyen faktörleri veya bu faktörleri etkileyen bileşenleri belirlemek, bu hedeflere ulaşmak için önemli olabilir.

Sınavlarda öğrencilerin akademik performansını etkileyen tek faktör yetenek olmayıp aynı zamanda birçok bilişsel ve psikolojik faktör vardır (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). Bu faktörler; sınav tutumu, sınav kaygısı, sınav becerisi ve tahmin etme eğilimi olarak sıralanabilir. Bu faktörlerin her birinin öğrencilerin sınavlardaki performansı üzerinde farklı etkisinin olduğu ve bu faktörlerin birbirleriyle yakından ilişkili olduğu (Dodeen, 2009), sınav motivasyonu gibi diğer bazı faktörleri de etkilediği düşünülmektedir. Sınavlarda öğrencilerin performansı üzerinde etkili olan bu faktörleri olumlu veya olumsuz etkileyen bileşenleri belirlemek önemlidir. Bu bileşenlerden en önemlisi sınav formatı veya sınav soru türleridir. Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının ve kaygılarının belirlenmesi, özellikle sınav kaygılarının nedenlerinin ortaya çıkarılmasında, dolayısıyla sınavlara karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirmelerinde etkili olabilir. Bu nedenle çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının, sınav motivasyonundaki değişikliğe ve başarısına katkıda bulunup bulunmadığının araştırılmasına odaklanılmıştır.

Aynı sınava giren öğrencilerin farklı performans göstermesi durumunda, sınav içeriğini oluşturan soru türlerinin öğrencilerde farklı performansa neden olduğu düşünülebilir. Öğrenciler sınavın içeriğini oluşturan farklı sınav soru türlerine karşı ön yargılı olduğunda sınav soru türleri, sınava girenlerin öğrenme stratejilerini ve stillerini, sınav tutum, kaygı ve motivasyonlarını etkileyebilir. Bu faktörlerin etkilenmesi durumunda, sınav da ölçüm hataları oluşabilir ve sınavın geçerliliği etkilenebilir. Bu nedenle, sınavlarda soru türlerinin tasarlanması ve geliştirilmesindeki temel kaygı, öğrencilerin akademik performansını etkileyen bu faktörlerin etkilerini en aza indirmek olmalıdır. Bazı araştırmacıların belirttiği gibi, öğrencilerin sınava yönelik tutumlarını etkileyen bileşenler arasında; sınav kaygısı, motivasyonu, inanç, ilgi, sınav sorularının kolaylık ve zorluk düzeyi, çevresel faktörler,

sınavın önemi, gelecekteki etkileri, sınav uygulama ve aile ortamı olarak gösterilmektedir (Neemati, Hooshangi ve Shurideh, 2014; Rasul ve Bukhsh, 2011; Smith, 1997).

Sınav kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan, akademik değerlendirme kaygısına ilişkin bir kaygı türüdür (Horwitz ve Young, 1991) ve genellikle öğrencilerin sınav veya sınıf ortamında bir değerlendirmeyle ilgili yaşadıkları duruma özgü bir kaygıdır (Putwain, 2008). Sınav kaygısının endişe ve duygusal uyarılma olarak iki psikolojik bileşenden oluştuğuna inanılmaktadır (Sarason ve Sarason, 1990). Sınav kaygısı genellikle, bireylerin zekâlarının, motivasyonlarının ve sosyal yeterliliklerinin sınavla başa çıkmak için yeterli olmadığına inandıkları durumlarda ortaya çıkar (Zeidner, 2010). Başka bir deyişle, insanların zekâ ve yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerinin sonuçları sınav kaygısını etkilemektedir. Sınav kaygısının sınav teknikleri, formatı (sınav soru türleri), ortamı, kurallarının açıklığı, sınavın uzunluğu ve zaman sınırı gibi belirli faktörlerden kaynaklandığına inanılmaktadır (Young, 1999). Bu faktörlerden en önemlisi, sınav formatı veya sınav soru türleridir. Öğrencilerin performansının değerlendirilmesinde yapılan her sınav veya sınav oturumunda sorulan farklı soru türleri, sınav oturumuna girenlerde soru türlerine karşı farklı kaygı ve tutum oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle sınav durumunda, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik göstermiş oldukları olumsuz duygular sınav soru türleri kaygısı olarak tanımlanabilir. Bunun tam tersi durum ise sınav soru türlerine yönelik tutumdur. Her iki durum öğrencilerin sınava yönelik kaygı ve tutumlarını, dolayısıyla sınav motivasyonlarını ve performanslarını etkilemektedir.

Bir başarı sınavındaki performans, ön bilgi, bilgi işleme hızı ve sınav motivasyonu arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Bu yönüyle sınav motivasyonu, başarı motivasyonunun özel bir biçimi olarak kabul edilebilir (Heckhausen, 1991; Rheinberg, 1995). Bu bağlamda motivasyon düzeyi, bir sınavda beklenen performansın ve buna yüklenen anlamın bir fonksiyonu olarak kabul edilmektedir. Bazı durumlarda alana özgü yetersiz bilgi, genel zekâ ile bir dereceye kadar telafi edilirken sınava ve sorularına çalışma isteği zekâ ile değil, sınav motivasyonu ile telafi edilebilir (Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Araştırmalar; iyi motive olmuş bir öğrencinin değerlendirme durumlarında daha iyi performans gösterdiğini, daha yüksek eğitim hedeflerine sahip olduğunu, yeni görevleri öğrenmek için daha fazla çaba harcadığını, daha etkili öz düzenleme stratejileri kullandığını ve motivasyonu düşük bir öğrenciyle karşılaştırıldığında, zor görevlerde daha uzun süre ısrar ettiğini göstermiştir (Harlen ve Crick, 2003; Pintrich ve Schunk, 2002). Sınav motivasyonu yalnızca sınava giren bireyin motivasyonuna, beklentilerine ve başarısı veya başarısızlığı

gibi kişisel özelliklerine bağlı değildir. Aynı zamanda bir sınavın önemine, bireyin sınav sorularına aşinalığına ve bir sınavla ilişkili olumlu veya olumsuz sonuçlarına bağlı olarak da değişir (Baumert ve Demmrich, 2001). Sınav motivasyonunun bu değişkenliği, özellikle ulusal ve uluslararası büyük ölçekli değerlendirmelerde olduğu gibi sonuçları, öğrencilerin akademik performansını ve gelecekteki kariyer planlarını önemli derecede etkilemektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin sınav motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının, sınav motivasyonlarını ve sınav başarısını etkileyeceği düşünülmüştür. Bu düşünceden yola çıkarak çalışmada; ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının sınav motivasyonuna ve başarısına katkısının olup olmadığına ve ayrıca, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve başarısı arasında, cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığına odaklanılmıştır.

1.2. Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının sınav motivasyonundaki değişikliğe ve başarısına katkıda bulunup bulunmadığını incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında, cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçlara ulaşmak için çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- (a) Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanları hangi düzeydedir?
- (b) Sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarısı arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- (c) Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?

1.3.Çalışmanın önemi

Ülkemiz ve diğer ülkelerin eğitim sistemleri incelendiği zaman öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde, kariyer belirleme aşamasında ve işe alım sürecinde yapılan sınavların sonucuna bakılarak hayati kararların verildiği görülebilir. Sınavlar eğitim sisteminin odak noktasında olduğu sürece, sınav ve sınav sürecini etkileyen tüm değişkenlerin belirlenmesi araştırmacılar için önem arz etmektedir.

Öğrencilerin aynı sınavda farklı performans göstermesinde, öğrencilerin sınav başarısını etkileyen diğer faktörlerin etkili olmasının yanı sıra sınav içeriğini oluşturan farklı soru türlerinin de etkili olduğu düşünülebilir. Öğrenciler sınavın içeriğini oluşturan farklı sınav soru türlerine karşı önyargılı olduğunda sınav soru türleri, sınava giren öğrencilerin öğrenme stratejilerini, sınav tutumlarını, kaygılarını ve motivasyonlarını etkileyebilir. Bu değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin sınav başarıları da farklılık gösterebilir. Bu nedenle, sınavlarda soru türlerinin tasarlanması ve geliştirilmesinde öğrencilerin akademik performansını etkileyen bu faktörlerin etkilerini en aza indirmek olmalıdır. Öğrencilerin sınavda sorulan soru türlerine yönelik tutumlarını, kaygılarını ve sınav motivasyonlarını belirlemek, eğitim sürecine birçok açıdan önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak çalışmamızda öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının farklı olduğu, buna bağlı olarak sınav motivasyonları ve sınav başarılarının da farklı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlere ve eğitim uzmanlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmelerinde ve ayrıca, öğrencilerin öğrenme tarzları ve sınav soru türlerine yönelik tercihlerin belirlenmesinde yol göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik kaygılarını belirlemek, öğrencilerin kaygılarını azaltmaya yönelik yöntemlerin belirlenmesinde, öğretmenlere yol göstermesi, öğrencilerin sınav motivasyonlarının ve sınav performanslarının artırılması açısından önemlidir. Öğrencilerin cinsiyetine göre sınav soru türlerine yönelik tutumlarının, kaygılarının, sınav motivasyonlarının ve sınav başarılarının belirlenmesi, öğretmenlere bir sınavı planlama aşamasında, sınav soru türlerine karar verirken yol gösterici olabilir ve sınav sürecinin daha başarılı ilerlemesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle çalışmada, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumları, kaygıları, sınav motivasyonları ve sınav başarıları belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumları ve kaygılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin sınav sorusu hazırlarken öğrencilerin

cinsiyetlerini dikkate alması açısından önemlidir. Bu sonuçlar, öğrencilerin daha başarılı ve memnun bir öğrenme deneyimi yaşamalarına katkıda bulunması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

- Öğrenciler, ölçeklerde yöneltilen sorulara samimi cevap vermişlerdir.
- Araştırmacı uygulamanın tüm aşamalarında tarafsız davranmamıştır.
- Veri toplamak için kullanılan ölçekler, araştırmanın amacına yönelik problemlere cevap verecek özelliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ve Sakarya ili, Kaynarca ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile,
- “Fen Bilimleri” dersi ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum: Bireyin yaşamında gerçekleşen bir olay ile ilgili duygu, düşünce ve eylemlerini oluşturan durumdur (Smith, 1968).

Sınav soru türü tutumu: Öğrencilerin sınav soru türleri tercihleri, sınav soru türü tutumu olarak tanımlanabilir.

Sınav soru türü kaygısı: Öğrencilerin soru türlerine karşı gösterdikleri olumsuz duygular, sınav soru türü kaygısı olarak tanımlanabilir.

Sınav motivasyonu: Öğrencilerin sınavlara çalışmaya gayret etmek ve isteklilik göstermek olarak tanımlanmaktadır (Baumert ve Demmrich, 2001).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Akademik Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Akademik performans kavramının, profesyonel bir derece elde etmekten, öğrencilerin ahlaki anlamda gelişimine kadar çeşitli faktörleri geniş bir şekilde içerisinde barındırması nedeniyle karmaşık bir yapıya sahip olduğuna inanılmaktadır (York, Gibson ve Rankin, 2015). Bu nedenle akademik performansla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Pizarro (1985) akademik performansı, bir kişinin bir eğitim veya öğretim sürecinin sonucu olarak öğrendiklerini tahmini bir şekilde ifade eden gösterge veya yeteneklerin bir ölçüsü olduğunu ifade etmektedir. Martinez-Otero (2007) akademik performansın öğrenciler tarafından üretilen bir ürün olduğunu ve genellikle okul notlarıyla ifade edilen ölçüm sonucu olduğunu belirtmektedir. Willcox (2011) akademik performansı, bir alanda veya konuda gösterilen bilgi düzeyi olarak tanımlar ve genellikle not ortalaması kullanılarak ölçülür. Caballero, Abello ve Palacio (2007) göre akademik performans, bir öğrencinin katıldığı program veya derste belirlenen hedeflere ve kazanımlara ulaşmayı içerir. Bunlar; belirli sınavları, konuları veya dersleri geçmeyi ya da geçmemeyi içeren bir değerlendirmenin sonucu olan notlarla ifade edilir. Sonuç olarak birçok yazar akademik performansla ilgili farklı tanımlar yapmış olsa da akademik performansın, öğretmen tarafından öğretme etkinliğiyle yönlendirilen ve öğrenci tarafından üretilen öğrenmenin bir sonucu olduğu konusunda hemfikirdir.

Akademik performans genel olarak not ortalaması ile ölçülürken değerlendirilmesi eğitim sürecinde belirli ölçütler kullanılarak yapılmaktadır. Bu ölçütler genel olarak pedagojik değerlendirme olarak ifade edilir. Pedagojik değerlendirme, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını değerlendirmek amacıyla gerekli bilgileri elde etmek için eğitim sürecinde yapılan ve belirli ölçütleri içeren planlı işlemler dizisidir. Öğrencilerin bu değerlendirme ölçütleri aracılığıyla belirli görevlerde gerçekleştirdiği bir yeterlilik akademik performans olarak ifade edilir. Öğrencilerin akademik performansı, öğrencinin kazandığı ve notlarla değerlendirilen bilgi olarak tanımlanabilecek eğitimin temel özelliği (Rono, Onderi ve Owino, 2014) ve önemli hedeflerinden biridir (Narad ve Abdullah, 2016). Díaz-Morales ve

Escibano'nun (2015) belirttiği gibi akademik performans, öğrencilerin uygun şekilde çok yönlü büyümesine yol açan psikolojik, sosyal ve ekonomik faktörlerin birleşiminin bir sonucu olarak anlaşılmalıdır.

Akademik performans, öğretmen veya öğrenciler tarafından belirli bir süre içinde ulaşılacak üzere belirlenen eğitim hedeflerinden biridir. Ayrıca akademik performans, eğitimle ilgilenen herkes için son derece önemlidir (Osiki, 2001). Aslında akademik performans, eğitim sisteminin pek çok önemli bileşeninin etrafında döndüğü çekirdek olarak anlaşılabilir. Bu nedenle öğrencilerin akademik performansı, araştırmacılar, ebeveynler, politika yapıcılar, planlamacılar ve bilim insanlarının ilgi alanı olmuştur. Bu bağlamda akademik kurumların en önemli önceliği, öğrencilerin daha iyi bir akademik performans göstermelerini sağlayarak, akademik mükemmelliğe ulaşmalarını sağlamaktır (Adeyemo, 2001). Narad ve Abdullah (2016) araştırmalarında temel düzeyde herhangi bir akademik kurumun başarısının veya başarısızlığının büyük ölçüde öğrencilerin akademik performansına bağlı olduğundan bahsetmiştir. Yüksek akademik performans, daha iyi bir kariyer ve ardından kaliteli bir yaşam için ön koşul olarak görüldüğünden, öğrencilerin akademik performansının önemi çok büyüktür. Çünkü herhangi bir ülkenin ekonomik ve sosyal gelişimi öğrencilerin akademik performansına bağlanabilir. Öğrenciler akademik olarak ne kadar iyi performans gösterirlerse, ulusun ekonomik ve sosyal gelişimine katkıda bulunacak nitelikli insan gücünün gelişme olasılığı da o kadar iyi olmaktadır (Ali ve diğeri, 2009).

Toplum tarafından belirlenen beklenti ve normlardan daha iyi performans gösteren öğrencilerin çoğunlukla toplumun büyümesine, gelişmesine ve sürdürülebilirliğine katkıda bulunmaları beklenmektedir (Akinleke, 2017). Singh, Malik ve Singh (2016), öğrencilerin akademik performansı ile bir ülkenin sosyoekonomik gelişimi arasında düz ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Çünkü toplumun sosyoekonomik gelişimi için gerekli olan bilginin edinilmesi ve beceri gelişimi öğrencilerin akademik performansı aracılığıyla belirgin hale gelmektedir (Farooq, Chaudhry, Şefik ve Berhanu, 2011). Bu durum, öğrencilerinin akademik performansına en yüksek önceliği veren eğitimciler ve kurumlar için önemli nedenlerden biridir (Farooq ve diğeri, 2011). Başka bir deyişle, bilgi edinme açısından akademik performans, beceri ve yeterliliklerin kazanılması, akademik başarıları güvence altına almak, ilerisi için kariyer planlamak, eğitime yönelik niyet ve süreklilik sağlamak gibi bileşenleri kapsamaktadır. Bu yönüyle akademik performans, eğitim sürecinin en çok aranan çıktısı olduğu için daha da önem kazanmaktadır. Ayrıca, endüstride iyi

eğitimli ve profesyonel olarak vasıflı işgücüne yönelik sürekli artan taleple birlikte iş gücü üretmeye dâhil olan eğitim kurumlarının beklentileri oldukça fazladır. Bu nedenle, öğrencilerin akademik performansının artmasından sorumlu olan faktörleri belirleme çabaları her zaman önemli bir araştırma alanı olmuştur.

Akademik performansın yukarıda belirtilen bileşenlerinden en önemlisi akademik başarıdır, ardından kazanılan bilgi, edinilen beceri ve yetenekler gelmektedir (York ve diğerleri, 2015). Akademik başarı genel olarak akademik performans ölçmek için başlıca kullanılan ölçütlerden birisidir (Darling, 2005; Galiher, 2006; Hijazi ve Naqvi, 2006; Stephan ve Schaban, 2002; Torki, 1988). Akademik başarı, bir öğrencinin, öğretmenin veya kurumun kısa veya uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşma derecesidir ve genel not ortalaması ile ölçülmektedir (Talib ve Sansgiry, 2012). Öğrencilerin eğitim sürecinde girdikleri sınavlarda aldıkları notların genel not ortalaması içerisinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin sınavlarda başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi öğrenciler, öğretmenler veya eğitim kurumları için önem kazanmaktadır. Bu faktörlerden en önemlisi sınavlarda sorulan soru türleridir. Sınavlarda sorulan soru türleri öğrencilerin sınavlara yönelik algılarını, akademik başarılarını ve dolayısıyla performanslarını etkilediği ve ayrıca, sınav tutumlarını, kaygılarını ve motivasyonlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak öğrencilerin akademik performansını etkileyen faktörler içerisinde sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının sınav motivasyonu ve başarısı üzerinde nasıl bir role sahip olduğunu belirlemek, alan yazındaki eksikliği gidermesi açısından önem arz etmektedir.

2.2. Öğrencilerin sınav tutumları ve sınav soru türleri

Öğrencilerin bir sınav oturumunda akademik başarısını etkileyen diğer bir faktör, öğrencilerin sınavlara karşı tutumudur. Tutumlar insan yaşamının her aşamasını etkileyen duygusal bir kavramdır (Lemon, 1973). Alan yazında tutumla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Eagly ve Chaiken (1993) tutumu, bir olguyu sevmeye ya da sevmeme derecesini ölçen bir psikolojik eğilimdir olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre tutum; yerlere, olaylara, bireylere ve fikirlere yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimidir (Simpson ve Rholes, 1994, s. 212; Yaşar ve Anagün, 2008). Tutumla ilgili tanımlar farklılık gösterse de araştırmalarda, tutumun değerlendirici yönünün önemli olduğu kabul etmektedir

(Ajzen, 2005). Tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşur (McGuire, 1985). Tutumun bilişsel bileşeni, kişinin kişisel deneyimlerine dayalı olarak tutum nesnesine yönelik sahip olduğu bilgi, inanç ve düşünceleri içermektedir. Tutumun duygusal bileşeni, bireyin tutum nesnesine ilişkin olumlu ya da olumsuz duygularıdır (Köklü,1995, s. 81). Tutumun davranışsal bileşeni ise bireyin bir tutum olgusuna ilişkin eylem sergileme eğilimini göstermektedir (Tavşancıl, 2014, s. 77). Koballa ve Montano ve Kasprzyk (2008), tutumun bireyin sonuçlara ilişkin inançları ve bu sonuçların veya özelliklerin değerlendirilmesiyle ölçülen davranışı gerçekleştirmenin özellikleri olduğunu belirtmektedir. Kara (2009), öğrencilerin inanç ve tutumlarının davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Genel olarak bir ders veya konu hakkında olumlu inançlara sahip olan öğrenciler, derse veya konuya yönelik daha olumlu tutumlar geliştirme eğilimindedir. Aksi durumda olumsuz inançlar kaygıya, düşük bilişsel başarıya ve olumsuz tutumlara yol açabilir (Tella, Indoshi ve Othuon, 2010). Shavitt ve Brock (1994) tutumların karmaşık konuları basitleştirdiği, temel değer ve inançları ifade ettiği ve davranışlara aracılık ettiği veya rehberlik ettiği ölçüde işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencinin sınavlara yönelik tutumu, onun eğitim-öğretim sürecinde sınavlara yaklaşımının göstergesidir. Sınavlara karşı olumlu bir tutum, eğitimin hayatta ilerlemenin yollarından biri olduğunu bilerek sınava girmek istediğini ve akademik performansını artırmak istediğini gösterir. Sınavlara yönelik olumsuz duygular, genel olarak öğrenmeye, akademik performansa ve özel olarak sınavlara yönelik tutumları da etkileyebilir. Bu nedenle öğrencilerin sınavlara yönelik tutumları, onların sınavlardaki davranışları hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır (Dodeen, 2009). Örneğin sınavları öğrenmede bir deneyim aracı olarak görmek veya öğrenmenin değerlendirilmesi ve öğrenmeyi düzenlemenin bir yolu olarak görmek, öğrencilerin sınavlara yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Sonuç olarak öğrencilerin sınavlara karşı olumlu tutum göstermesi, öğrencilerin sınav başarısı üzerinde olumlu etkisinin olacağı beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin sınava girmeye yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir (Imasuen ve Omorogbe, 2016; Owan, Bassey ve Ekpe, 2020; Saleh ve İbnian, 201;). Ayrıca Matotek (2017), öğrencilerin matematik sınavlarındaki başarılarına ilişkin matematiğe yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Yukarıda belirtildiği gibi sınava yönelik tutumun sınavlar üzerindeki etkisine ilişkin çok az çalışma bulunmasına rağmen, sınavda sorulan soru türlerine yönelik tutumun, sınav başarısı üzerindeki rolünü araştıran çalışmalar bulunmamaktadır. Bu

nedenle, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının sınav başarısı üzerindeki rolünü belirlemek önem arz etmektedir.

2.3. Öğrencilerin sınav kaygısı ve sınav soru türleri

Sınavlar, ülkemizde olduğu gibi dünyadaki eğitim sistemlerinde ve akademik kurumlarda öğrencilerin akademik performansını değerlendirmede kullanılan en yaygın araçlardan birisidir. Sınavlar öğrencilerin akademik performansının ölçülmesinde önemli bir yere sahiptir. Genel olarak eğitimin bütün kademelerinde öğrencilerin sınavlardan aldıkları notların ortalamaya etkisi yüksektir. Bundan dolayı sınavlarda öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin araştırılması önem arz etmektedir. Öğrencilerin sınavlardaki performanslarını etkileyen birçok faktör vardır (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). Sınav kaygısı bu faktörlerden birisidir. Alan yazında, sınav kaygısının çeşitli tanımları yapılmıştır (Sieber, 1980; Wine, 1980). Suinn (1968) sınav kaygısını, sınavlardaki basit cümleleri okuma-anlamada ve bilgiyi hatırlamada ortaya çıkan zorluk olarak tanımlanmıştır (Lufi ve Darliuk, 2005). Spielberger (1980) sınav kaygısını, bireyin herhangi bir sınavla karşılaştığında ortaya çıkan bir endişe olarak tanımlamıştır. Ayrıca sınav kaygısı, “bireyin bir sınav durumunda bildiklerini aktarabilmesine engel olan gerilim ve kaygı hissidir” şeklinde tanımlanmıştır (Austin, Partridge, Bitner ve Wadlington, 1995). Genel olarak sınav kaygısı, çocukluk döneminde oluşan ve ileriki yaşlarda giderek etkisini gösteren bireyin kendisi hakkında olumsuz düşünceler oluşturduğu bir süreçtir. Bu süreç bireyde hızlı kalp atışı, ateş, terleme, üşüme gibi fiziksel durumlar ortaya çıkarmaktadır (Chang, 1986; Spielberger ve Vogg, 1995). Chang (1986) 'a göre sınav kaygısı, bireyin konsantrasyonunu, başarısını, sınavlardaki fikir ve düşüncelerini, sınavın süresini olumsuz etkiler (Dodeen, 2009). Belirli bir düzeydeki sınav kaygısı, öğrencileri sınava motive etmek için gerekli olsa da yüksek düzeylerdeki sınav kaygısı, sınav performansını olumsuz etkiler. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, başarısız olma ihtimalini düşünerek, sınava çalışırken yetersizlikleri hakkında endişelenme eğilimi gösterirler. Dolayısıyla bu düşünceleri yaşayan öğrenciler sınav olurken yapması gerekenleri yapamaz ve soruların verdiği bilgiyi anlayamaz ya da yanlış yorumlarlar (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, ve Nolen-Hoeksema, 1996). Ayrıca sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler, beklenen akademik performansı gösteremezler (McKeachie, 1984). Bu öğrenciler; paragraf sorularında, ödev sorularında düşük performans

gösterirler ve çoktan seçmeli sınavlarda da zorlanırlar (Culler ve Holahan, 1980). Bu durumu yaşayan öğrenciler, bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koyamadıkları için daha düşük statü gerektiren mesleklere yönelmektedirler (Ergene, 1994). Sınav kaygısı genel olarak öğrenmeye karşı, özel olarak da sınavlara karşı tutumu etkiler. Sınavın taşıdığı önem ve sınav sonucunda yüksek puan beklentisi sınav kaygısını arttırmaktadır (Erözkan, 2004). Ayrıca, öğretmen ya da ebeveynlerin öğrenciyi motive etmeye çalışması ve öğrencinin çalışma alışkanlıklarının yeterli olmaması (Culler ve Holahan, 1980), ailelerin öğrenciden beklentileri, bireye ait sorumlulukların ertelenmesi, başarısızlık korkusu, zaman kullanma problemi gibi nedenlerde sınav kaygısını arttırıcı etkenlerdir (Blankstein, Halsall, Williams ve Winkworth, 1997). Buna karşı öğrencilerin sınav kaygısını azaltıcı becerilerde vardır. Bunlar genel olarak soruları tahmin etme, zamanı etkili yönetme, zor sorularla başa çıkma, cevapları gözden geçirme, sorulardaki kilit sözcüklerin altını çizme ve çoktan seçmeli sorularla başa çıkma gibi sınav yanıtlama becerileridir. Bu beceriler, bilgi birikimlerini, zamanlarını ve çabalarını etkili biçimde kullanmalarını sağlayarak öğrencilerin sınavlardaki puanlarını arttırmaya yardımcı olur. Aynı zamanda bu beceriler sınav kaygısını azaltmakta, öğrencilerin sınavlara ve genel olarak öğrenmeye karşı tutumlarını geliştirmekte ve onları motive etmektedir (Carraway, 1987; Taylor ve Walton, 1997; Vattanapath ve Jaiprayoon, 1999).

Alan yazındaki araştırmalar; sınav kaygısının öğrenciler arasında yaygın bir sorun olduğunu, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (Adigwe, 1997; Devine, Hill, Carey, ve Szűcs, 2013; Hembree, 1988; Idaka, Egbona ve Bassey, 2011; McDonald, 2001; Mwamwenda, 1994; Zeidner, 1991). Ayrıca, ortaokul ve lise öğrencilerinin sınav kaygısını çeşitli değişkenler açısından inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin; Hembree (1988), lise öğrencilerinin sınav kaygısının, akademik başarıları ile ilişkisinin anlamlı olduğunu belirtirken Muola, Kithuka, Ndiranguve Nassiuma (2009) ise ortaokul öğrencilerinin sınav kaygıları ve akademik performansları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını, ancak farklı konular ile sınav kaygısı arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmuşlardır. Akman, İzgi, Bağçe ve Akıllı (2007) öğrencilerin sınav kaygısı ile tutumları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu, ancak sınav kaygısı ve fen bilgisi tutumlarının cinsiyete göre farklılık oluşturmadığını belirtirken Dündar, Yapıcı ve Topçu (2008) kişilik genel uyum, sosyal ve kişisel uyum puanları yüksek öğrencilerin sınav kaygı puanlarının daha düşük olduğunu ve kişilik genel uyumu ile sınav kaygıları arasında negatif

ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu, erkek öğrencilerin sınav kaygılarının kız öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmalarda da belirtildiği gibi sınav kaygısının öğrenciler arasında yüksek olduğu ve bu nedenle, çok boyutlu bir sorun olarak ele alınıp sınav kaygısına neden olan faktörlerin belirlenmesine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Ancak sınav soru türlerine yönelik kaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle çalışmada, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik kaygıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır.

2.4. Öğrencilerin sınav motivasyonu ve sınav soru türleri

Kavramsal olarak motivasyon, farklı etkinliklerde gösterilen davranış ve çabayı açıklamaya çalışan karmaşık bir psikolojik yapıdır (Watters ve Ginns, 2000). Ayrıca motivasyon, amaca yönelik davranışın başlangıcını, yönünü, yoğunluğunu ve belirlenmesini açıklamak için kullanılan teorik bir kavramdır (Brophy, 1998). Araştırmacılar motivasyonun tek boyutlu bir yapı olmadığını, karmaşık yapı ve süreçleri kapsayan genel bir olgu olduğuna inanırlar (Wentzel ve Wigfield 2009; Zimmerman ve Schunk 2008). Bu nedenle, motivasyon kavramının farklı tanımları yapılmıştır. Örneğin Deci ve Ryan (2000), bireyi bir şeyler yapmak için harekete geçirme duygusunu motivasyon olarak tanımlamışlardır. Martin ve Briggs (1986) motivasyonu, davranışın uyarılmasını, sürdürülmesini ve kontrolünü etkileyen tüm iç ve dış koşulları içeren bir yapı olarak tanımlamışlardır. Ayrıca Schunk (2009) motivasyonu, hedeflenen etkinlikleri yönlendiren süreç olarak tanımlamıştır.

Motivasyonun insan davranışının en önemli yönlerinden biri olduğu düşünülmektedir ve eğitim ve diğer alanlarda kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Palmer (2009) eğitim ile ilgili motivasyonu, öğrenme davranışını başlatan ve sürdüren, anlamlı öğrenmeyi sağlayan bir araç olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden motivasyon, öğrencilerin kavramları öğrenme süreci üzerinde etkili olma potansiyeline sahiptir. Bu tanım doğrultusunda motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki farklı alanda açıklanmıştır (Lin 2007). Bir faaliyeti ya da bir işi yapan bireyin, faaliyetin kendisini ilgi çekici bulması ya da faaliyetin kendisinden haz duyması ve doyum alması durumu içsel motivasyon iken bireyin yapmakta olduğu işi ve bu işten doyum sağlaması arasında bir aracıyı ifade eden durum ise dışsal motivasyondur (Gagne ve Deci,

2005). Deci ve Ryan'a (1985) göre içsel motivasyondan psikologlar dürtü temelli olmayan motivasyon olarak bahseder, yani motivasyon enerji üzerinden ele alınacaksa öğrenci enerjiyi kendi bünyesinde tutar. Dolayısıyla öğrenci yalnızca faaliyetle ilgilendiği için katılım gösterir. Bandura (1986) motivasyonu açıklarken dışarıdan gelen bir ödülün motivasyonu etkilemesinden çok öncelikle içsel motivasyonu harekete geçirdiği için "içsel eylem dürtüsünden" bahseder. Barkoukis ve diğerleri (2008) ve Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres'e (1992) göre içsel motivasyon; bilmeye, başarmaya ve uyararı yaşamaya yönelik motivasyonu kapsamaktadır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, bilişi arttırmak için bir etkinliğe katılım anlamına gelir ve eğitim alanında motivasyonu temsil ederken, başarmaya yönelik içsel motivasyon, başarmaya çalışırken duyulan tatmin için bir etkinliğe katılım anlamına gelir (Barkoukis ve diğ., 2008). Uyararı yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise uyarıcı duyuları yaşamak için bir etkinliğe katılım anlamına gelmektedir (Vallerand ve diğerleri, 1992). Dışsal motivasyon (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios ve Sideridis, 2008; Deci ve Ryan, 2000; Vallerand ve diğerleri, 1992) ise harici düzenleme, içe yansıtma ve tanılama motivasyonunu kapsamaktadır. Harici düzenleme, dışsal motivasyonun en temsili biçimidir ve bir ödül almak veya cezadan kaçmak için bir eyleme girişen bireyi ifade ederken içe yansıtma, davranışlarının nedenini anlamaya başlayan bir bireyi ifade etmektedir (Barkoukis ve diğerleri, 2008; Deci ve Ryan, 2000). Tanılama ise içselleştirilmiş dış motivasyonun tamamlanmış biçimini kapsamaktadır (Barkoukis ve diğerleri, 2008; Deci ve Ryan, 2000; Vallerand ve diğerleri, 1992).

Geçmiş yıllarda dünyada ve ülkemizde gerçekleştirilen eğitim ve öğretimdeki reformlar, hem eğitim sisteminin organizasyonunu ve yapısını değiştirmeye hem de öğretim ve öğretim materyallerinin kalitesini artırmaya odaklanmıştır. Ancak etkili öğretim tasarlamak için öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu dikkate almaları gerekir çünkü öğrenciler yalnızca öğrenmek istedikleri takdirde öğrenirler (Fairbrother, 2000). Fairbrother (2000) öğrenci motivasyonunun ulusal bir müfredatın standartlarını yükseltmede en önemli faktör olduğunu belirtmiştir. Buna rağmen, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için çok az çaba gösterilmiştir. Motivasyon, bir öğrencinin istekliliği, ihtiyacı, arzusu ve öğrenmeye katılma ve öğrenme sürecinde başarılı olma zorunluluğudur. Öğrencilerin motivasyonunu ele almak, öğrencilerin hem sınıf etkinliklerine hem de kavram anlayışına katılmalarına yardımcı olabilir (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson ve Sheldon, 1997). Araştırmacılar (Barlia ve Beeth, 1999; Pintrich, Marx ve Boyle, 1993) öğrencilerin motivasyonlarının öğrencilerin kavram düzeyini

yükseltmeye veya düşürmeye yol açabilecek önemli bir faktör olduğuna dikkat çekmiştir. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve sonuçlarına daha fazla ilgi gösterdiği, daha fazla ilerleme kaydettikleri, konulara daha fazla hakim oldukları ve daha fazla keyif alıp olumlu duygu yaşadıkları da gösterilmiştir (Pintrich 2003; Wolters 2003; Zimmerman ve Schunk 2008). Ana sınıfından üniversiteye geniş bir yaş aralığını kapsayan çalışmaların bulguları yukarıdaki iddiaları desteklemektedir (Aunola, Leskinen ve Nurmi, 2006; Onatsu-Arvilommi, Nurmi ve Aunola, 2002; Pekrun, Elliot ve Maier, 2009; Pintrich 2003). Bu bağlamda, akademik motivasyon kavramı ileri sürülmüştür. Martin (2004) akademik motivasyonu, öğrencilerin akademik performanslarını ortaya çıkarmalarını ve çalışmalarını harekete geçirmelerini sağlayan güç olarak tanımlamıştır (Akar ve Aydın, 2016). Öğrencilerin akademik motivasyonu iki farklı şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bunlar; alana ve duruma özel motivasyondur. Alana özgü motivasyon, belirli bir alandaki (örneğin matematik ve fen) başarı motivasyonunu ifade ederken; duruma özgü motivasyon, belirli bir durumda veya belirli bir sınavda iyi performans gösterme motivasyonunu ifade etmektedir (Eklöf, 2007; Penk, Pöhlmann ve Roppelt, 2014). Schunk, Pintrich ve Meece (2008) sınav motivasyonunun belirli bir başarı motivasyon türü olduğunu belirtmişlerdir. Sınav motivasyonu, duruma özgü motivasyon yapısına girer, çünkü sınava girmek öğrenciler için özel bir durumdur. Baumert ve Demmrich (2001) bu tür motivasyonu, “sınav öğeleri üzerinde çalışmaya ve bu girişime çaba gösterme isteği” olarak tanımlamaktadır (Penk, Pöhlmann ve Roppelt, 2014). Araştırmalar, sınavda başarılı olmak için sınava yönelik olumlu motivasyonun gerekli olduğunu göstermiştir (Eklöf, 2007; Robitaille ve Garden, 1996).

Alan yazın incelendiğinde, motivasyon türlerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisini gösteren çok sayıda araştırma yapılmıştır. Akbaba ve Aktaş (2005), içsel olarak motive olan öğrencilerin planlı olarak ders çalışma, ders çalışma programı hazırlama ve verimli ders çalışma yöntemlerini bilme, ders çalışmaları konusunda ailelerinden daha az uyarı alma ve derslerde kendilerini daha yeterli hissetme konularında kendilerini daha yeterli gördüklerini, Gençay ve Gençay (2007) yüksekokul öğrencilerinin motivasyonlarının kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık gösterdiğini, sınıf düzeyleri arasında dışsal motivasyon açısından farklılık olduğunu, eğitim motivasyonlarının ise sınıf düzeyleri arttıkça azaldığını belirtmişlerdir. Yaman ve Dede (2007) yaptıkları çalışmada; öğrencilerin matematik, fen ve teknoloji derslerine karşı motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sevilen derslere göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Yapılan araştırmalar, üniversite öğrencileri arasındaki stres düzeyinin eğitim ve öğretim sürecinde önemli olduğunu göstermiştir. Bu stres seviyesinin neden olduğu kaygı, depresyon, hayal kırıklığı, düşmanlık veya korku şeklinde zihinsel sıkıntıya yol açabilir (Weidner, Kohlmann, Dotzauer ve Burns, 1996). Chang, (1986) sınav kaygısının öğrencilerin sınavlardaki başarısını, görüş ve düşüncelerini, sınav süresini ve soruları anlamalarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Aynı zamanda, bu olumsuz duygu genellikle sınav motivasyonunu da etkiler. Düşük sınav kaygısı öğrencilerin sınavlara karşı daha fazla motive olmasına neden olur (Carraway, 1987; Taylor ve Walton, 1997; Vattanapath ve Jaiprayoon, 1999).

Birenbaum (1997) eğitim ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme özelliklerini, değerlendirme algılarını ve sınav soru türü tercihlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Ancak öğretmenler, öğrencilerin sınav soru türü tercihlerini çok iyi bilmelerine rağmen kendi sınav soru türü tercihlerini kullanmakta ısrarcı olma eğilimindedirler (Zoller ve Ben-Chaim, 1998). Sınav soru türleri ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma vardır (Bal, 2012; Birenbaum, 2007; Gharib ve Phillips, 2013; Watering ve Rijt 2006). Genel olarak yapılan bu çalışmaların açık-uçlu ve çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik olduğu, ağırlıklı olarak ülkemizin dışındaki araştırmacılar tarafından yapıldığı (Kılıç ve Çetin, 2018) görölmektedir. Ancak kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik öğrencilerin tutum ve kaygılarının sınav motivasyonundaki değişikliğe ve başarısına katkıda bulunup bulunmadığına yönelik bir araştırma yapılmamıştır. Bu açıdan düşünöldüğünde, ortaokul öğrencilerinin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum ve kaygılarının sınav motivasyonundaki değişikliğe ve başarısına katkıda bulunup bulunmadığının belirlenmesi, öğrencilerin sürece aktif katılımına hem de doğru değerlendirme araçlarının kullanılmasına katkı sağlaması, bu katkının cinsiyete göre değişimini belirlemek önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarının ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM III

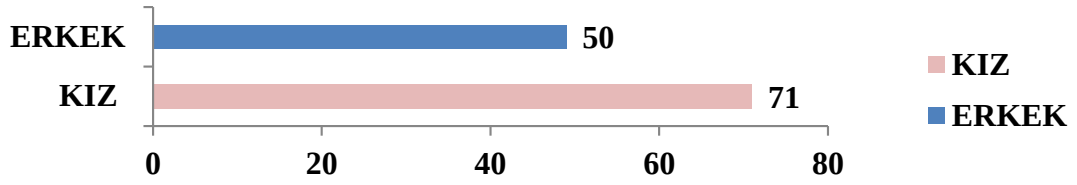
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının sınav motivasyonundaki değişikliğe ve başarısına katkıda bulunup bulunmadığını ve ayrıca, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaç kapsamında değişkenler arasındaki ilişkinin derecesi belirlenmek istenmiştir. Bu bağlamda araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlenmesini içeren ilişkisel araştırma tasarımı ve nicel yöntem benimsenmiştir. İlişkisel araştırma tasarımında, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığı ve değişimin derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2005). İlişkisel araştırma tasarımında nicel veriler öğrencilere uygulanan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Bu nedenle öğrencilerden, çalışmanın amacına yönelik nicel verilerin toplanmasında, sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı ve sınav motivasyon ölçeklerindeki soruların doldurulması istenmiştir. Ölçekleri doldurmadan önce, tüm katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır.

3.2. Evren ve örneklem

Bu çalışmanın evrenini Sakarya ili, Kaynarca ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemi ise Şehit Mansur Cansız Anadolu İmam Hatip Lisesinin ortaokul kısmında öğrenim gören 121 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

3.3. Veri toplama araçları

Çalışma kapsamında veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve özellikleri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1:

Veri Toplama Araçları

Ölçekler	eliştiren ve yarlayan	Madde Sayısı	Likert Tipi	Derecesi	Cronbach- Alfa
Sınav Soru Türlerine Yönelik Tutum	Kurbanoğlu, N. İ.ve Olcaytürk, M. (2023)	10	5-Likert	1. Hiç katılmıyorum. 5. Tamamen katılıyorum.	.83
Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı	Hensen, C. ve Barbera, J. (2019)	4	0’dan 10’a kadar	Sinirliyim/Sakinim Gerginim/Rahatım Endişeliyim/İlgiliyim Kaygılıyım/Rahatım	.80
Sınav Motivasyonu	Sundre ve Finney (2002), Kurbanoğlu ve Takunyacı (2017)	10	5-Likert	1. Kesinlikle Katılmıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum	.74

3.4. Sınav Başarısı ve Veri Toplama Süreci

Ortaokul öğrencilerinin sınav başarısını ölçmek için 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında bulunan Işık, Ses ve Basit Makineler üniteleri seçilmiştir. Seçilen ünitelerin giriş kısmında bulunan anahtar kavramlardan her sınıf düzeyi için 10 kavram belirlenmiştir. Her sınıf düzeyi için belirlenen anahtar kavramlar Şekil 2’de verilmiştir.

SINIF	ÜNİTE	ANAHTAR KAVRAMLAR
5.SINIF	5.ÜNİTE: IŞIĞIN YAYILMASI	Doğrusal
		Düzgün yansıma, Dağınık yansıma
		Işık kaynağı
		Normal
		Saydam madde, Yarı saydam madde, Saydam olmayan madde
		Tam gölge, Tam gölgeyi etkileyen faktörler
6.SINIF	5. ÜNİTE: SES VE ÖZELLİKLERİ	Yayılma, Yansıma, Soğurulma
		Farklı cisimlerde üretilen seslerin farklılığı
		Ses yalıtımı, Ses enerjisi, Akustik
		Aynı sesin farklı ortamlarda farklı duyulması
		Sesin sürati, Sesin katı, sıvı ve gazlarda yayılması
7.SINIF	5.ÜNİTE: IŞIĞIN MADDE İLE ETKİLEŞİMİ	Güneş panelleri
		Kırılma, Soğurulma
		İnce kenarlı mercek, Kalın kenarlı mercek
		Çukur ayna, Düz ayna, Tümsek ayna
		Beyaz renk
		Işık
8.SINIF	5. ÜNİTE: BASİT MAKİNELER	Basit makine, Vida, Sabit makara, Dişli çark, Hareketli makara
		Palanga, Kaldıraç, Kasnak, Çıkrık, Eğik düzlem

Şekil 2. Anahtar Kavramlar

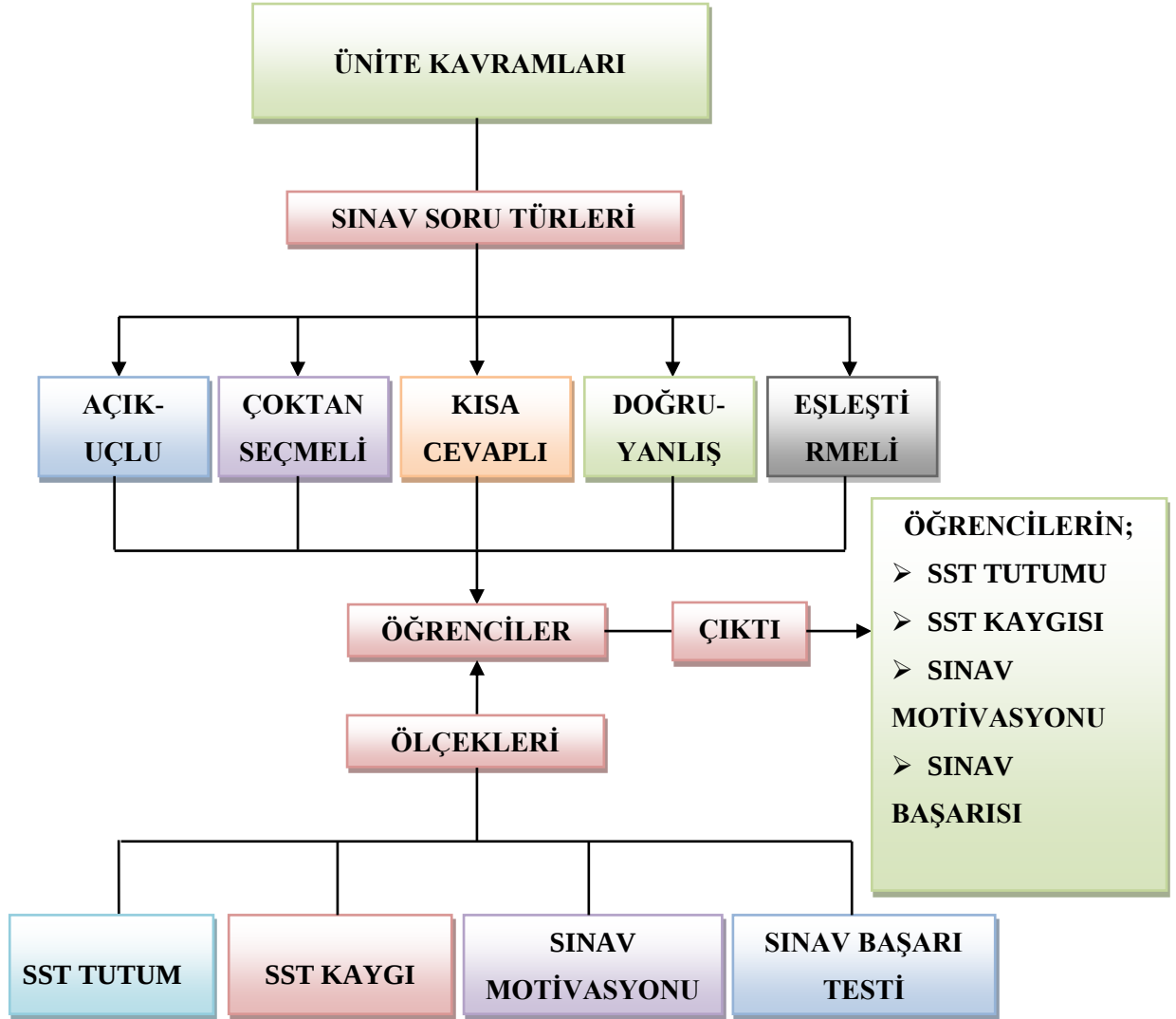
Her sınıf düzeyinde belirlenen 10 anahtar kavramın her biri için 5 farklı türde sınav soruları, Milli Eğitim Bakanlığının 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrencilere dağıtmış olduğu ders kitabı, çalışma kitabı, çalışma soruları kitabı, kazanım kavrama testleri ve beceri temelli testler kitaplarından seçilmiştir. Seçilmiş bu sorulardan 5 farklı türde 10 adet sorudan oluşan 5 sınav başarı testi (SBT) hazırlanmıştır. Sınav başarı testinde yer alan aynı kavrama ait beş farklı soru türü Şekil 3’ te örnek olarak verilmiştir.

ANAHTAR KAVRAM: DAĞINIK YANSIMA		
SORU TÜRLERİ	SORULAR	
AÇIK-UÇLU	Soru: Dağınık yansımayı tanımlayarak, nasıl gerçekleştiğini açıklayınız? Cevap:	
ÇOKTAN-SEÇMELİ	Soru: Hakan suyla doldurduğu leğene su durgun halde iken baktığında görüntüsünü görmüştür. Daha sonra eli ile kabın kenarına hafifçe vurup suyu dalgalandırdığında bulanık bir görüntü olmuştur. Hakan’ın bulanık bir görüntü elde etmesi ışığın hangi özelliği ile açıklanabilir? a) Doğrusal yansımaya b) Dağınık yansımaya c) Her yöne yayılması d) Düzgün yansıması	
KISA-CEVAPLI	Soru: Işık ışını pürüzlü yüzeye çarparsa yansır.	
DOĞRU-YANLIŞ	(.....) Işık ışını pürüzlü yüzeye çarparsa dağınık yansır.	
EŞLEŞTİRMELİ	Soru: Işık ışınının pürüzlü yüzeye çarpması Sonucu oluşan yansımaya (.....)	A) Dağınık Yansımaya B) Opak Madde

Şekil 3. Aynı Kavrama Ait Beş Farklı Soru Türü

SBT kapsamındaki Işık, Ses ve Basit Makineler üniteleri, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği yıllık plan doğrultusunda programda belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak, araştırmacı tarafından işlenmiştir. Her bir ünitenin bitiminin ardından gelecek ders öğrencilere sınav yapılacağı söylenmiştir. Öğrencilere sınavda sorulacak soru türleri ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Sınav saatinde, 10 anahtar kavramla ilgili 10 açık-uçlu sorudan oluşan SBT, öğrencilere 20 dakika süreyle uygulanmıştır. Sınav süresinin bitiminden hemen sonra öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı ve motivasyonlarını belirlemek için öğrencilere, “Tutum” ve “Kaygı Ölçekleri” ile “Sınav Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Aynı uygulama adımları, çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli SBT’yi uygulandıktan sonra da devam etmiştir. Bu uygulamadan elde edilen verilerle ortaokul öğrencilerinin, sınav soru türlerine yönelik

tutum, kaygı, sınav motivasyonu ve başarıları belirlenmiştir. Uygulama aşamaları Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Uygulama Aşamaları

3.5. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde; betimsel, Pearson Moment Korelasyon ve tek örneklemli *t*-Testi analizleri kullanılmıştır. Betimsel analizde, merkezi eğilim ölçülerinden aritmetik ortalama kullanıldı. Değişkenler arasındaki ilişki “Pearson Moment Korelasyon” katsayısı ile belirlendi. Ayrıca, değişkenlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine tek örneklemli *t*-Testi ile bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanlarının hangi düzeyde olduğu belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz sonuçları ve bulguları Şekil 5'ten 19' a kadar ve Tablo 2'de verilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin Açık-Uçlu Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 5' te öğrencilerin, açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.47) “Açık-uçlu sorular konuyu öğrenmemi kolaylaştırır” maddesine aittir. Bunu “Açık-uçlu soruları çözerken kendimi daha çok veririm” (3.31) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (2.43) ise “Bütün sınavlarda açık-uçlu sorular sorulmasını isterim” maddesine aittir. Bunu (2.51), “Açık-uçlu sorularla karşılaştığımda sevinirim” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanların öğrencilerin genellikle sınavlarda açık-uçlu soru sorulmasını istemediklerini ve açık-uçlu sınav sorularını sevmediklerini göstermektedir. Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 28,75 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin genellikle sınavlarda açık-uçlu soruların sorulmasını, orta düzeyde tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun nedeni; sınavlarda açık-uçlu soruların sorulmasını istemediklerini ifade etseler de açık-uçlu soruların konuyu öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve açık-uçlu soruları çözerken kendilerini daha çok verdiklerini ifade etmeleri gösterilebilir.



Şekil 6. Öğrencilerin Açık-Uçlu Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 6’da öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (5.94) “Sinirliyim/Sakinim” maddesine aittir. Bunu “Kaygılıyım/Rahatım” (5.47) maddesi takip

etmektedir. Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması ise 40 puan üzerinden 21 puandır. Kaygı ölçeğindeki puanın yüksek olması, sınav soru türlerine yönelik düşük kaygıyı, kaygı ölçeğindeki puanın düşük olması, sınav soru türlerine yönelik yüksek kaygıyı göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin açık-uçlu sınav sorularına yönelik ortalama kaygısının 21 puan olması, öğrencilerin genellikle sınavlarda açık-uçlu soru sorulduğunda orta derecede kendilerini kaygılı hissettiklerini ya da sınavlarda açık-uçlu soruların sorulmasından mutsuz olduklarını göstermektedir.



Şekil 7. Öğrencilerin Açık-Uçlu Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 7’ de öğrencilerin, açık-uçlu sınav soru türüne yönelik sınav motivasyonu ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.61) “Bu sınavda ne kadar başarılı olduğumu bilmek istiyorum” maddesine aittir. Bunu “Bu sınav benim için önemli bir sınavdı” (3.60) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (2.78) ise “Sınav esnasında sınav sorularına kendimi daha çok verebilirdim” maddesine aittir. Bunu (2.93), “Sınavda tüm soruları cevaplayarak sınavı tamamladım” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanlar öğrencilerin açık-uçlu sınav soruları sorulduğunda sınava

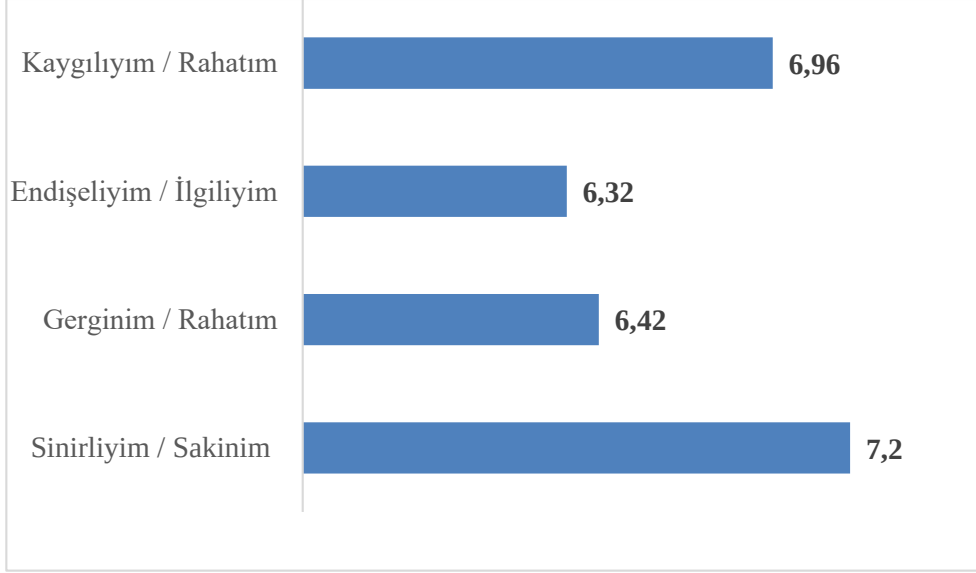
kendilerini veremediklerini ve sınavı yetiştiremediklerini, dolayısıyla sınavın sonucunu merak ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik sınav motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 32,48 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin sınavlarda açık-uçlu sorular sorulduğunda sınav motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.



Şekil 8. Öğrencilerin Çoktan-Seçmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 8’de öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.64) “Bütün sınavlarda çoktan-seçmeli sorular sorulmasını isterim” maddesine aittir. Bunu “Çoktan-seçmeli sorular, diğer soru türlerine göre ilgimi daha çok çeker” (3.59) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (3.29) ise “Çoktan-seçmeli sorularla karşılaştığımda heyecanlanırım” maddesine aittir. Bunu (3.46), “Çoktan-seçmeli soruları anlamakta güçlük çekerim” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanlar öğrencilerin, genellikle sınavlarda çoktan-seçmeli soru sorulmasını istediklerini ve çoktan-seçmeli sorularının diğer soru türlerine göre ilgilerini daha çok çektiğini göstermektedir. Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru

türüne yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 35.07 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin, genellikle sınavlarda çoktan-seçmeli sınav soru türlerine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.



Şekil 9. Öğrencilerin Çoktan-Seçmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 9’da öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (7.02) “Sinirliyim/Sakinim” maddesine aittir. Bunu “Kaygılıyım/Rahatım” (6.96) maddesi takip etmektedir. Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması ise 40 puan üzerinden 26.92 puandır. Kaygı ölçeğindeki puanın yüksek olması, sınav soru türlerine yönelik düşük kaygıyı, kaygı ölçeğindeki düşük olması, sınav soru türlerine yönelik yüksek kaygıyı göstermektedir. Bu ortalama puan öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav sorularına yönelik kaygılarının daha düşük olduğunu ve sınavlarda çoktan-seçmeli soruların sorulmasını istediklerini göstermektedir.



Şekil 10. Öğrencilerin Çoktan-Seçmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

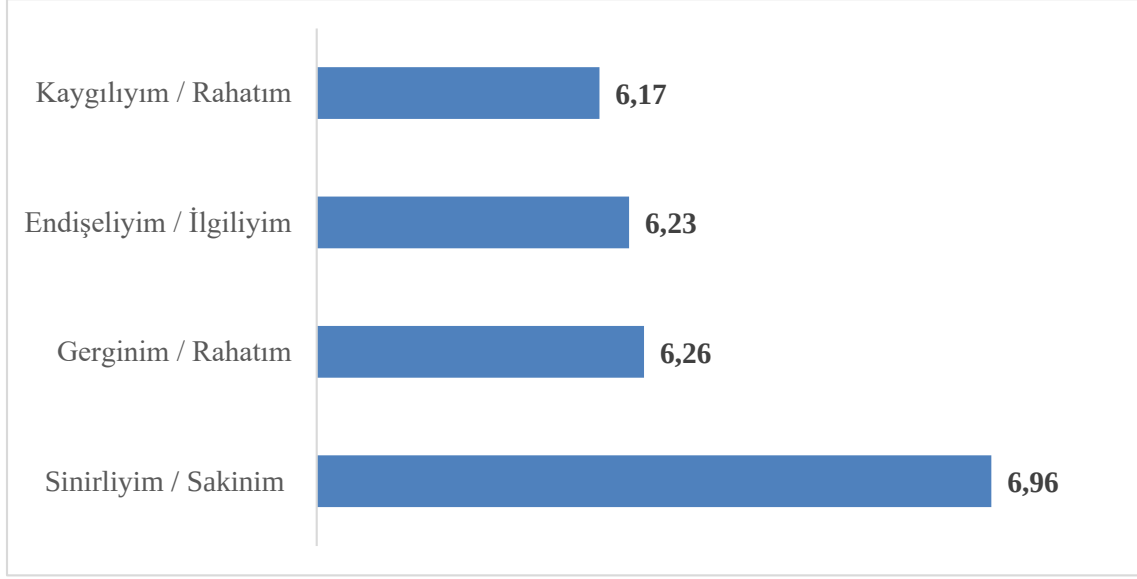
Şekil 10’da öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik sınav motivasyonu ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.78) “Bu sınavda ne kadar başarılı olduğumu bilmek istiyorum” maddesine aittir. Bunu “Sınavda tüm soruları cevaplayarak sınavı tamamladım” (3.67) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (2.81) ise “Sınav esnasında sınav sorularına kendimi daha çok verebilirdim” maddesine aittir. Bunu (2.93), “Diğer arkadaşlarımdan sınavının nasıl geçtiğini merak etmiyorum” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanlar öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soruları sorulduğunda, şans faktörünün yüksek olması nedeniyle çoktan-seçmeli sınav sorularına çalışmadıklarını ve ancak çoktan-seçmeli sınav sorularında ne kadar başarılı olduğunu bilmek istediğini ve belirlenen zaman içerisinde soruların tamamını cevapladığını, bundan dolayı çoktan-seçmeli sınav sorularında sınav motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik sınav motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 33,54 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin sınavlarda çoktan-seçmeli sorular sorulduğunda sınav motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.



Şekil 11. Öğrencilerin Kısa Cevaplı Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 11’ de öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.60) “Kısa-cevaplı soruları anlamakta güçlük çekerim” maddesine aittir. Bunu “Kısa-cevaplı sorularla karşılaştığımda paniğe kapılırım” (3.42) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (3.14) ise “Kısa-cevaplı sorular, diğer soru türlerine göre ilgimi daha çok çeker” maddesine aittir. Bunu (3.17), “Kısa-cevaplı soruları çözerken kendimi daha çok veririm” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanların öğrencilerin sınavlarda kısa-cevaplı soru sorulduğunda soruları anlamadıklarını, paniğe kapıldıklarını, diğer soru türlerine göre ilgilerini çekmediklerini ve bundan dolayı kendilerini veremediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 33,12 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin genellikle sınavlarda kısa-cevaplı soruların sorulmasını, orta düzeyde tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun nedeni; kısa-cevaplı soruları anlamakta güçlük çektiklerini ve bundan dolayı ilgilerini çekmedikleri, kısa-cevaplı soruları çözerken kendilerini veremedikleri gösterilebilir.



Şekil 12. Öğrencilerin Kısa Cevaplı Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 12’ de öğrencilerin, kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (6.96) “Sinirliyim/Sakinim” maddesine aittir. Bunu “Gerginim/Rahatım” (5.26) maddesi takip etmektedir. Öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması ise 40 puan üzerinden 25.64 puandır. Kaygı ölçeğindeki puanın yüksek olması, sınav soru türlerine yönelik düşük kaygıyı, kaygı ölçeğindeki puanın düşük olması, sınav soru türlerine yönelik yüksek kaygıyı göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin kısa-cevaplı sınav sorularına yönelik ortalama kaygısının 25,64 puan olması, öğrencilerin genellikle sınavlarda kısa-cevaplı soru sorulduğunda, orta derecede kendilerini kaygılı hissettiklerini ya da sınavlarda kısa-cevaplı soruların sorulmasını orta düzeyde istemediklerini göstermektedir.



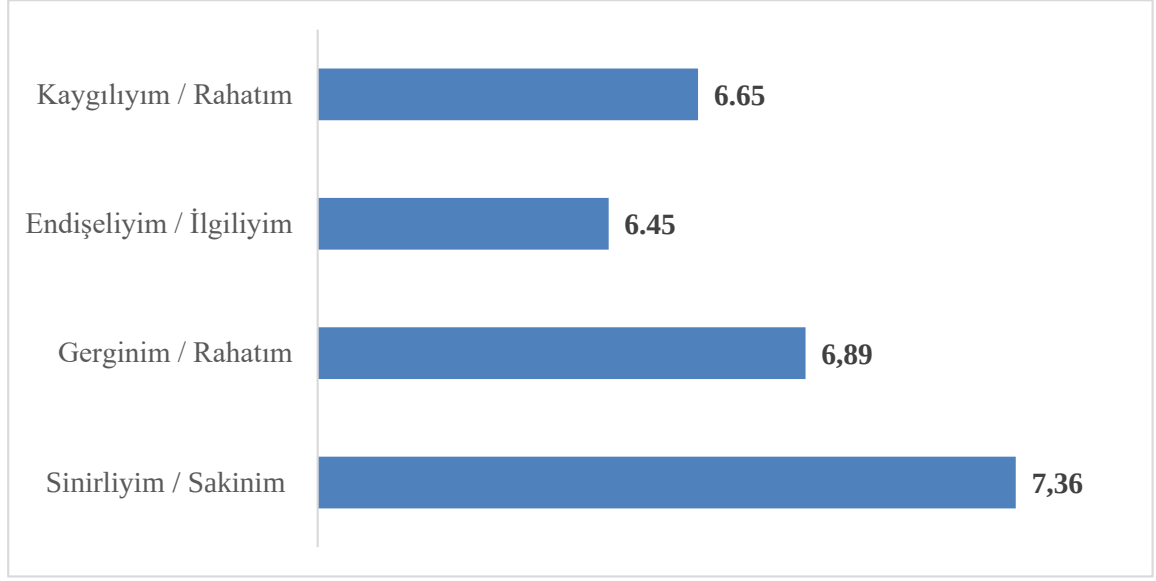
Şekil 13. Öğrencilerin Kısa Cevaplı Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 13’ te öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik sınav motivasyonu ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.87) “Bu sınavda ne kadar başarılı olduğumu bilmek istiyorum” maddesine aittir. Bunu “Bu sınavın iyi geçmesi benim için önemliydi” (3.74) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (2.89) ise “Sınav esnasında sınav sorularına kendimi daha çok verebilirdim” maddesine aittir. Bunu (3.03), “Diğer arkadaşlarımda sınavının nasıl geçtiğini merak etmiyorum” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanlar öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soruları sorulduğunda sınavın kötü geçtiğini, sınav sorularına kendilerini veremediklerini, dolayısıyla sınavın sonucunu merak ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik sınav motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 33,98 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin sınavlarda kısa-cevaplı sorular sorulduğunda sınav motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.



Şekil 14. Öğrencilerin Doğru-Yanlış Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 14’te öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.57) “Doğru-Yanlış soruları anlamakta güçlük çekerim.” maddesine aittir. Bunu “Doğru-Yanlış sorularla karşılaştığımda paniğe kapılırım.” (3.53) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (3.06) ise “Doğru-Yanlış sorular, diğer soru türlerine göre ilgimi daha çok çeker.” maddesine aittir. Bunu (3.18), “Doğru-Yanlış sorular konuyu öğrenmemi kolaylaştırır.” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanlar öğrencilerin genellikle sınavlarda Doğru-Yanlış soru türü sorulduğunda, soruları anlamadıklarını ve paniğe kapıldıklarını, ilgilerini çekmediklerini ve konuyu öğrenmeyi kolaylaştırmadığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 32,81 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin, genellikle sınavlarda Doğru-Yanlış soruların sorulmasını, orta düzeyde tercih ettiklerini göstermektedir.



Şekil 15. Öğrencilerin Doğru-Yanlış Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 15’te öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (7.36) “Sinirliyim/Sakinim” maddesine aittir. Bunu “Gerginim/Rahatım” (6.89) maddesi takip etmektedir. Öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması ise 40 puan üzerinden 27.38 puandır. Kaygı ölçeğindeki puanın yüksek olması, sınav soru türlerine yönelik düşük kaygıyı; kaygı ölçeğindeki puanın düşük olması, sınav soru türlerine yönelik yüksek kaygıyı göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav sorularına yönelik ortalama kaygısının 27.38 puan olması genellikle sınavlarda Doğru-Yanlış soru sorulduğunda, öğrencilerin kaygılarının düşük olduğunu ya da sınavlarda Doğru-Yanlış soru türünün sorulmasını istediklerini göstermektedir.



Şekil 16. Öğrencilerin Doğru-Yanlış Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 16’ da öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik sınav motivasyonu ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.89) “Bu sınavda ne kadar başarılı olduğumu bilmek istiyorum” maddesine aittir. Bunu “Bu sınavın iyi geçmesi benim için önemliydi” (3.85) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (2.93) ise “Sınav esnasında sınav sorularına kendimi daha çok verebilirdim” maddesine aittir. Bunu (3.09), “Diğer arkadaşlarımla sınavın nasıl geçtiğini merak etmiyorum” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanlar öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav soruları sorulduğunda, sınavın kötü geçtiğini, sınav sorularına kendilerini veremediklerini, dolayısıyla sınavın sonucunu merak ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik sınav motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 34,76 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav sorusu sorulduğunda, sınavın kötü geçtiğini, sınav sorularına kendilerini veremediklerini, dolayısıyla sınavın sonucunu merak ettiklerini ifade

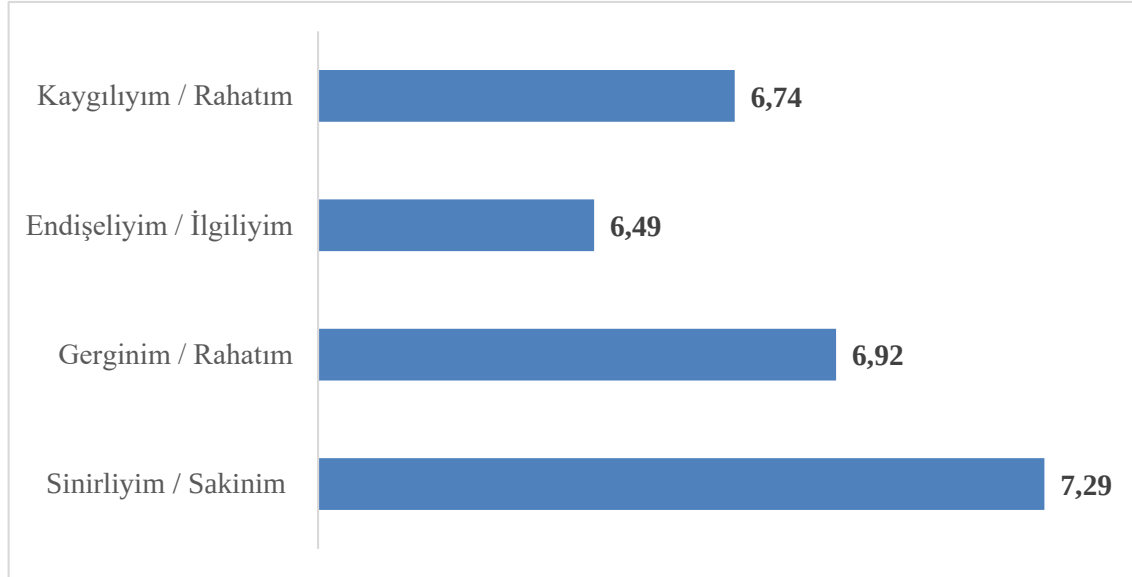
etselerde, öğrencilerin Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik sınav motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.



Şekil 17. Öğrencilerin Eşleştirmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Tutum Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

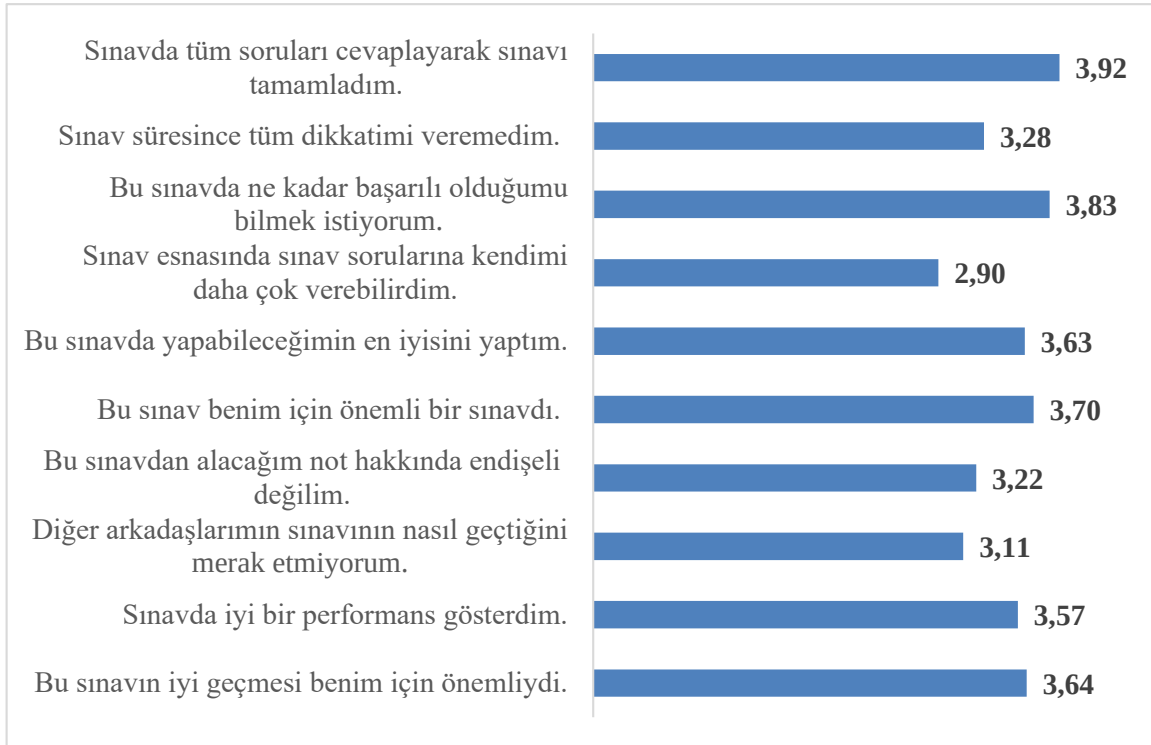
Şekil 17’ de öğrencilerin, eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.46) “Eşleştirmeli soruları anlamakta güçlük çekerim” maddesine aittir. Bunu “Eşleştirmeli sorular konuyu öğrenmemi kolaylaştırır” (3.39) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (3.09) ise “Eşleştirmeli sorular, diğer soru türlerine göre ilgimi daha çok çeker.” maddesine aittir. Bunu (3.18), “Bütün sınavlarda Eşleştirmeli sorular, sorulmasını isterim” maddesi takip etmektedir. Bu ortalama puanlar öğrencilerin genellikle sınavlarda Eşleştirmeli soru türü sorulduğunda, soruları anladıklarını ve rahat hissettiklerini, ilgilerini çektiklerini ve eşleştirmeli soruların daha çok sorulmasını istediklerini göstermektedir. Öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların

genel ortalaması 50 puan üzerinden 32,84 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin genellikle sınavlarda eşleştirmeli soruların sorulmasını, daha çok tercih ettiklerini göstermektedir.



Şekil 18. Öğrencilerin Eşleştirmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Kaygı Ölçeğindeki Herbir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 18’de öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (7.29) “Sinirliyim/Sakinim” maddesine aittir. Bunu “Gerginim/Rahatım” (6.92) maddesi takip etmektedir. Öğrencilerin Eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması ise 40 puan üzerinden 27.45 puandır. Kaygı ölçeğindeki puanın yüksek olması, sınav soru türlerine yönelik düşük kaygıyı kaygı ölçeğindeki puanın düşük olması, sınav soru türlerine yönelik yüksek kaygıyı göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin eşleştirmeli sınav sorularına yönelik ortalama kaygısının 27.45 puan olması, genellikle sınavlarda eşleştirmeli soru sorulduğunda, öğrencilerin kaygılarının düşük olduğunu ya da sınavlarda eşleştirmeli soru türünün sorulmasını istediklerini göstermektedir.



Şekil 19. Öğrencilerin Eşleştirmeli Sınav Soru Türüne Yönelik Sınav Motivasyon Ölçeğindeki Her Bir Maddeye Verdikleri Yanıtların Ortalaması

Şekil 19’ da öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik sınav motivasyonu ölçeğindeki her bir maddeye verdikleri ortalama puanı görülmektedir. En yüksek ortalama puan (3.92) “Sınavda tüm soruları cevaplayarak sınavı tamamladım” maddesine aittir. Bunu “Bu sınavda ne kadar başarılı olduğumu bilmek istiyorum” (3.89) maddesi takip etmektedir. En düşük ortalama puan (2.90) ise “Sınav esnasında sınav sorularına kendimi daha çok verebilirdim” maddesine aittir. Bunu (3.11), “Diğer arkadaşlarımdan sınavının nasıl geçtiğini merak etmiyorum” maddesi takip etmektedir.

Bu ortalama puanlar öğrencilerin, eşleştirmeli sınav soruları sorulduğunda, tüm soruları cevapladığını ve sınava kendilerini daha çok verdiklerini ve bu nedenle sınavda ne kadar başarılı olduğunu bilmek istediklerini göstermektedir. Öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik sınav motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 50 puan üzerinden 34,79 puan olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan öğrencilerin Eşleştirmeli sınav sorusu sorulduğunda, Eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik sınav motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyonu ve sınav başarı puan ortalamaları

Sınav soru türleri	Tutum ($\bar{X}$)	Kaygı ($\bar{X}$)	Sınav motivasyonu ($\bar{X}$)	Sınav başarı puanı ($\bar{X}$)
Açık-uçlu	28.75	21 (19)	32.48	40.04
Çoktan-seçmeli	35.07	26.92 (13.03)	33.54	61.25
Kısa-cevaplı	33.12	25.64 (14.36)	33.98	59.67
Doğru-yanlış	32.81	27.38 (12.62)	34.76	74.92
Eşleştirmeli	32.84	27.45 (12.55)	34.79	69.17

Not: Tutum ve sınav motivasyon puanları 10-50 arasında değer alırken, kaygı puanı 0-40 arasında değer almaktadır ve kaygı ölçeğindeki yüksek puan, düşük kaygıyı göstermektedir.

Tablo 2’de, öğrencilerin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum ve kaygı puan ortalamaları ile sınav motivasyonu ve sınav başarı puan ortalamaları verilmiştir. Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde, açık-uçlu sınav sorularına yönelik tutum puanlarının en düşük olduğu, çoktan seçmeli sınav sorularına yönelik tutum puanlarının ise en yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik kaygı puan ortalamaları incelendiğinde, açık-uçlu sınav sorularına yönelik kaygı puanlarının en düşük olduğu, eşleştirmeli sınav sorularına yönelik kaygı puan ortalamalarının ise en yüksek olduğu görülmektedir. Kaygı ölçeğindeki yüksek puan, düşük kaygı düzeyini gösterdiğinden, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı düzeylerinin en yüksek olduğu, eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik kaygı düzeylerinin ise en düşük olduğu (Açık-uçlu soru > Kısa-cevaplı > Çoktan-seçmeli > Doğru-yanlış > Eşleştirmeli) görülmüştür. Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik sınav motivasyon puan ortalamaları incelendiğinde, açık-uçlu sınav soru türüne yönelik motivasyon puan ortalamalarının en düşük olduğu, eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puan ortalamalarının ise en yüksek olduğu görülmüştür. Sınav başarı puan ortalamalarında, açık-uçlu sınav soru türüne yönelik başarı puan ortalamasının en düşük olduğu, doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik başarı puan ortalamasının ise en yüksek olduğu görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarısı arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için verilerin Pearson Moment Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyonu ve sınav başarıları arasındaki ilişki

Değişkenler	Tutum	Kaygı	Sınav Motivasyonu	Sınav Başarısı
Tutum	1			
Kaygı	-.33**	1		
Sınav Motivasyonu	.25**	-.18*	1	
Sınav Başarısı	.31**	-.31**	.25**	1

Tablo 3’te incelendiğinde, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile kaygı puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.33, p < .01$). Bu sonuç; açık uçlu soru türüne yönelik tutum puanı düşük olan bir öğrencinin kaygı puanının yüksek olacağını gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .10$), açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %10’unun kaygı puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin açık uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %10’u, kaygı puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyon puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .25, p < .01$). Bu sonuç; açık-uçlu soru türüne yönelik tutum puanı yüksek olan bir öğrencinin

sınav motivasyon puanının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2=.06$), açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %6'sının, öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %6'sı, öğrencilerin sınav motivasyon puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav başarı puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .31, p<.01$). Bu sonuç; açık-uçlu soru türüne yönelik tutum puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav başarı puanlarının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2=.10$), öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki toplam varyansın %10'unun açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki değişimin %10'u, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile sınav motivasyon puanları arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.18, p<.05$). Bu sonuç; açık-uçlu soru türüne yönelik kaygı puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav motivasyon puanının düşük olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2=.03$), öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı puanlarındaki toplam varyansın %3'ünün sınav motivasyon puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı puanlarındaki değişimin %3'ü, öğrencilerin sınav motivasyonlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile sınav başarı puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-.31, p<.01$). Bu sonuç; açık-uçlu soru türüne yönelik kaygı puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav başarı puanlarının düşük olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2=.10$), öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki toplam varyansın %10'unun açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki değişimin %10'u, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile açık-uçlu sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .25, p < .01$). Bu sonuç; sınav motivasyon puanı yüksek olan bir öğrencinin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .06$), açık-uçlu sınav soru türüne yönelik başarı puanlarındaki toplam varyansın %6'sının öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik başarı puanlarındaki değişimin %6'sı, öğrencilerin sınav motivasyon puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4

Çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler

Değişkenler	Tutum	Kaygı	Sınav Motivasyonu	Sınav Başarısı
Tutum	1			
Kaygı	-.49**	1		
Sınav Motivasyonu	.19*	-.21*	1	
Sınav Başarısı	.23*	-.16	.30**	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile kaygı puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.49, p < .01$). Bu sonuç; çoktan-seçmeli soru türüne yönelik tutum puanı düşük olan bir öğrencinin kaygı puanının yüksek olacağını gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .24$), çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %24'ünün kaygı puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %24'ü, kaygı puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyonu puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .19, p < .05$). Bu sonuç; çoktan seçmeli soru türüne yönelik tutum puanı yüksek olan bir öğrencinin

sınav motivasyonu puanının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2=.04$), çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %4'ünün öğrencilerin sınav motivasyonu puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %4'ü, öğrencilerin sınav motivasyonu puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .23, p<.05$). Bu sonuç; çoktan seçmeli soru türüne yönelik tutum puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav başarı puanlarının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2=.05$), öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki toplam varyansın %5'inin çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki değişimin %5'i, öğrencilerin çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile sınav motivasyon puanları arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.21, p<.05$). Bu sonuç; çoktan seçmeli soru türüne yönelik kaygı puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav motivasyon puanının düşük olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2=.04$), öğrencilerin çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik kaygı puanlarındaki toplam varyansın %4'ünün sınav motivasyon puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik kaygı puanlarındaki değişimin %4'ü, öğrencilerin sınav motivasyonlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile sınav başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r = .16, p>.05$). Ancak, öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .30, p<.01$). Bu sonuç; sınav motivasyon puanı yüksek olan bir öğrencinin çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2=.09$), çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik başarı puanlarındaki toplam varyansın %9'unun öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çoktan seçmeli sınav

soru türüne yönelik başarı puanlarındaki değişimin %9'u, öğrencilerin sınav motivasyon puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5

Kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler

Değişkenler	Tutum	Kaygı	Sınav Motivasyonu	Sınav Başarısı
Tutum	1			
Kaygı	-.42**	1		
Sınav Motivasyonu	.26**	-.08	1	
Sınav Başarısı	.25**	-.36**	.12	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile kaygı puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.42, p < .01$). Bu sonuç; kısa cevaplı soru türüne yönelik tutum puanı düşük olan bir öğrencinin kaygı puanının yüksek olacağını gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .18$), kısa cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %18'inin kaygı puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin kısa cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %18'i, kaygı puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyonu puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .26, p < .01$). Bu sonuç; kısa-cevaplı soru türüne yönelik tutum puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav motivasyonu puanının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .07$), kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %7'sinin öğrencilerin sınav motivasyonu puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin kısa cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %7'si, öğrencilerin sınav motivasyonu puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .25, p < .01$). Bu sonuç; kısa-cevaplı soru türüne yönelik tutum puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav başarı puanlarının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .06$), öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki toplam varyansın %6'sının kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki değişimin %6'sı, öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile sınav motivasyon puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r = -.08, p > .05$).

Öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile sınav başarı puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.36, p < .01$). Bu sonuç; kısa-cevaplı soru türüne yönelik kaygı puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav başarı puanlarının düşük olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .13$), öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki toplam varyansın %13'ünün kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki değişimin %13'ü, öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik kaygı puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r = .12, p > .01$).

Tablo 6

Doğru-Yanlış sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler

Değişkenler	Tutum	Kaygı	Sınav Motivasyonu	Sınav Başarısı
Tutum	1			
Kaygı	-.52**	1		
Sınav Motivasyonu	.07	-.18	1	
Sınav Başarısı	.17	-.10	.26**	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile kaygı puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.52, p < .01$). Bu sonuç; doğru-yanlış soru türüne yönelik tutum puanı düşük olan bir öğrencinin kaygı puanının yüksek olacağını gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .27$), doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %27'sinin kaygı puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %27'si, kaygı puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyonu ve sınav başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile sınav motivasyonu ve sınav başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Öğrencilerin sınav motivasyonu puanları ile doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .26, p < .01$). Bu sonuç; sınav motivasyonu puanı yüksek olan bir öğrencinin doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .07$), doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik başarı puanlarındaki toplam varyansın %7'sinin öğrencilerin sınav motivasyonu puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik başarı puanlarındaki değişimin %7'si, öğrencilerin sınav motivasyonu puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 7

Eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyonu ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler

Değişkenler	Tutum	Kaygı	Sınav Motivasyonu	Sınav Başarısı
Tutum	1			
Kaygı	-.50**	1		
Sınav Motivasyonu	.29**	-.18	1	
Sınav Başarısı	.24**	-.13	.19*	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile kaygı puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = -.50, p < .01$). Bu sonuç; eşleştirmeli soru türüne yönelik tutum puanı düşük olan bir öğrencinin kaygı puanının yüksek olacağını gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .25$), eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %25'inin kaygı puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %25'i, kaygı puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyon puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .29, p < .01$). Bu sonuç; eşleştirmeli soru türüne yönelik tutum puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav motivasyonu puanının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .08$), eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın %8'inin öğrencilerin sınav motivasyonu puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarındaki değişimin %8'i, öğrencilerin sınav motivasyonu puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .24, p < .01$). Bu sonuç; eşleştirmeli soru türüne yönelik tutum puanı yüksek olan bir öğrencinin sınav başarı puanlarının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .06$), öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki toplam varyansın %6'sının eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınav başarı puanlarındaki değişimin %6'sı, öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = .19, p < .05$). Bu sonuç; sınav motivasyon puanı yüksek olan bir öğrencinin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanının da yüksek olduğunu gösterir. Determinasyon katsayısı hesaplandığında ($r^2 = .04$), eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik başarı puanlarındaki toplam varyansın %4'ünün öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile

açıklanabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik başarı puanlarındaki değişimin %4'ü, öğrencilerin sınav motivasyon puanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farkın olup olmadığı belirlemek için Tek Örneklemli *t*-Testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 8, 9, 10 ve 11'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik tutum puanları arasındaki t-testi sonuçları

Soru Türleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Açık-uçlu	Kız	71	27.45	-2.756	118	.007**
	Erkek	49	30.69			
Çoktan-seçmeli	Kız	71	35.13	.112	118	.911
	Erkek	49	34.98			
Kısa-cevaplı	Kız	71	33.37	.490	118	.625
	Erkek	49	32.76			
Doğru-yanlış	Kız	71	31.83	-1.959	118	.053
	Erkek	49	34.22			
Eşleştirmeli	Kız	71	31.86	-1.636	118	.105
	Erkek	49	34.27			

** $p < .01$

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik tutum puanları arasındaki fark incelendiğinde (Tablo 8), sadece açık-uçlu sınav soru türlerine yönelik tutum puanları arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($p < .01$). Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutumlarının kız öğrencilere

göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Diğer soru türlerinde kız ve erkek öğrenciler arasında tutum puanı açısından anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Tablo 9

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik kaygı puanları arasındaki t-testi sonuçları

Soru Türleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Açık-uçlu	Kız	71	18.62(21.38)	-3.311	118	.001**
	Erkek	49	24.50(15.50)			
Çoktan-seçmeli	Kız	71	25.61(14.39)	-1.754	118	.082
	Erkek	49	28.82(11.18)			
Kısa-cevaplı	Kız	71	23.54(16.46)	-2.430	118	.017*
	Erkek	49	28.69(11.31)			
Doğru-yanlış	Kız	71	25.68(14.32)	-2.233	118	.027*
	Erkek	49	29.84(10.16)			
Eşleştirmeli	Kız	71	24.61 (15.39)	-3.377	118	.001**
	Erkek	49	31.57 (8.43)			

** $p < .01$; * $p < .05$; Not: Kaygı puanı 0-40 arasında değer almaktadır ve kaygı ölçeğindeki yüksek puan, düşük kaygıyı göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik kaygı puan ortalamaları incelendiğinde (Tablo 9), açık-uçlu, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik kaygı puan ortalamaları arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($p < .01$; $p < .05$). Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin açık-uçlu, kısa cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav sorularına yönelik kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak, çoktan-seçmeli sınav soru türlerinde kız ve erkek öğrenciler arasında kaygı puanı açısından anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Tablo 10

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik sınav motivasyon puanları arasındaki t-testi sonuçları

Soru Türleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Açık-uçlu	Kız	71	33.13	1.424	118	.157
	Erkek	49	31.53			
Çoktan-seçmeli	Kız	71	34.46	1.980	118	.049
	Erkek	49	32.20			
Kısa-cevaplı	Kız	71	34.27	.610	118	.543
	Erkek	49	33.55			
Doğru-yanlış	Kız	71	34.96	.436	118	.664
	Erkek	49	34.47			
Eşleştirmeli	Kız	71	34.75	-.096	118	.923
	Erkek	49	34.86			

Tablo 11

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik sınav başarı puanları arasındaki t-testi sonuçları

Soru Türleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Açık-uçlu	Kız	71	37.46	-1.232	118	.220
	Erkek	49	43.78			
Çoktan-seçmeli	Kız	71	63.66	1.365	118	.175
	Erkek	49	57.76			
Kısa-cevaplı	Kız	71	56.34	-1.506	118	.135
	Erkek	49	64.49			
Doğru-yanlış	Kız	71	74.65	-.182	118	.856
	Erkek	49	75.31			
Eşleştirmeli	Kız	71	70.14	.397	118	.692
	Erkek	49	67.76			

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav motivasyon puan ortalamaları (Tablo 10) ve sınav soru türlerine yönelik sınav başarı puan ortalamaları (Tablo 11) arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmaya ilişkin bulgular alanyazında yer alan araştırmalarla birlikte değerlendirilmiş ve alt başlıklar halinde sunulmuştur. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilere de yine bu bölümde yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Ülkemizde öğrencilerin okullarda öğretim sürecinin değerlendirilmesinde, kariyer seçiminde ve iş bulma sürecinde sınavlar, yaygın olarak kullanılan değerlendirme araçlarıdır. Genel olarak kariyer seçimi sınavlarında çoktan-seçmeli soru türü tercih edilirken okullarda öğretim sürecinin değerlendirilmesinde, çoktan-seçmeli, doğru-yanlış, kısa-cevaplı ve eşleştirmeli sorular tercih edilmektedir. Ancak son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının aldığı karar gereği, öğretim sürecinin değerlendirilmesi için yapılan sınavlarda açık-uçlu sorular da sorulmaktadır. Dolayısıyla sınavlarda sorulan her bir soru türü öğrencilerde farklı duyguların oluşmasına neden olabilir. Bu duygulardan en önemlileri öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumları ve kaygılarıdır. Sınavlarda sorulan farklı soru türleri genellikle öğrencilerin, sınav sonuçlarına ilişkin korku ve endişelerini ve bunun sonucunda ortaya çıkan fizyolojik ve duygusal tepkilerini etkilemektedir. Bu durum öğrencilerde sınav kaygısının artmasına, sınav motivasyonunun düşmesine neden olabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının ve kaygılarının belirlenmesi, sınav motivasyonundaki değişimin nedenlerini ortaya çıkarmak açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının sınav motivasyonundaki değişime ve sınav başarısına katkıda bulunup bulunmadığı ve ayrıca, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyonu ve sınav başarısının cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar alt problemlere göre sunulmuş ve tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusuna göre öğrencilerin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puan ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir.

Beş farklı sınav soru türüne yönelik değişkenlerin puan ortalamaları incelendiğinde; genel olarak öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanlarının (28.75) düşük olduğu, çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarının (35.07) ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı puanlarının (19) yüksek olduğu, eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik kaygı puanlarının (12.55) ise düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, açık-uçlu sınav soru türüne yönelik sınav motivasyon puanlarının (32.48), diğer sınav soru türlerine göre düşük olduğu, eşleştirmeli (34.79), sınav soru türüne yönelik sınav motivasyon puanlarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınav soru türlerine göre sınav başarı puanlarında ise öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanlarının (40.04) en düşük olduğu, doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanlarının (74.92) ise en yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre genel olarak öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum, sınav motivasyon ve sınav başarılarının düşük olduğu, kaygılarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik tutum, sınav motivasyon ve sınav başarılarının yüksek olduğu, kaygılarının ise düşük olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğrencilere sınavlarda açık-uçlu sorular sorulduğunda, öğrencilerin tutum, sınav motivasyon ve sınav başarı puanlarının düşük, kaygı puanlarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak sınavlarda öğrencilere çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sorular sorulduğunda, öğrencilerin tutum, sınav motivasyon ve sınav başarı puanlarının yüksek; kaygı puanlarının ise düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedenleri arasında; ülkemizde yapılan genel sınavlar da çoktan-seçmeli soruların yaygın olarak kullanılması, okullarda ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında çoğunlukla şans faktörünün yüksek olduğu çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli soruları tercih etmeleri ve öğrencilerin bu soru türlerine aşinalıkları gösterilebilir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin okullarda öğrenci başarısını ölçmek için çoktan-seçmeli ve kısa-cevaplı (Anıl ve Acar, 2008; Bal, 2009) soru türlerini ve özellikle çoktan-seçmeli soru türünü daha fazla kullandığı tespit edilmiştir (Candur, 2007; Çakan, 2004). Bunu açık-uçlu, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türleri izlemektedir (Ünlü, Öztürk ve Taga, 2014). Ayrıca, eğitimin bütün kademelerinde öğrencilerin sınav soru türü tercihlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda, öğrencilerin genel olarak çoktan seçmeli sınav soru türünü tercih ettikleri belirlenmiştir (Akpınar ve Cantürk, 2018; Eser, 2011; Sarıgül, 2009; Tas ve Mınaz, 2019; Tezbaşaran, 2017). Çalışmamızda öğrencilerin çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarının yüksek olması, bu soru türünü öğrencilerin daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarıyla

çalışmamızın sonuçları arasında, öğrencilerin sınav soru türü tercihleri açısından benzerlik görülmüştür. Bu durum çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre öğrencilerin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasındaki ilişkiler aşağıda sırasıyla verilmiştir. Buna göre öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile tutum ve sınav başarı puanları arasında negatif ve orta düzeyde, sınav motivasyon puanları arasında ise negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav başarı puanları arasında pozitif ve orta düzeyde, sınav motivasyon puanları arasında ise pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile açık-uçlu sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında yine pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile tutum puanları arasında negatif ve orta düzeyde, sınav motivasyon puanları arasında ise negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ancak, kaygı puanları ile sınav başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyonu puanları ve sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, sınav motivasyon puanları ile çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile tutum ve sınav başarı puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, kaygı puanları ile sınav motivasyon puanları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile tutum puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, kaygı puanları ile sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile doğru-yanlış sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında ise pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik kaygı puanları ile tutum puanları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, kaygı puanları ile sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanları ile sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin sınav motivasyon puanları ile eşleştirmeli sınav soru türüne yönelik sınav başarı puanları arasında yine pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulgusuna göre öğrencilerin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puan ortalamaları arasında negatif ve pozitif ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Bu ilişkiler, alan yazındaki çalışmalarda belirtilen tutum, kaygı, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin yanı sıra (Ashcraft ve Moore, 2009; Karakolidis, Pitsia ve Emvalotis, 2016; Özcan ve Eren Gümüş, 2019; El-Adl ve Alkharusi, 2020; Gunderson, Park, Maloney, Beilock. ve Levine, 2018; Khesht-Masjedi vd, 2019; Pitsia, Biggart ve Karakolidis, 2017; Timmerman, Toll ve Van Luit, 2017; Yıldırım, 2011;), sınav tutumu, sınav kaygısı, sınav motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkilerle benzer olduğu görülmüştür (Amiryousefi ve Tavakoli, 2011; Dodeen, Abdelfattah, ve Alshumrani, 2014; Takunyacı ve Kurbanoglu, 2021, Kurbanoglu ve Olcaytürk, 2023; Wu ve Lee, 2017). Bu ilişkilerde tutum, motivasyon ve akademik başarı arasında pozitif; kaygı ile tutum, motivasyon ve akademik başarı arasında ise negatif ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Bu durumda çalışmamızdaki değişkenler arası ilişkilerin alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türü tutum puanlarında erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ve buna karşı, çoktan-seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli soru türleri tutum puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak genel olarak erkek öğrencilerin açık-uçlu, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik tutumlarının kız öğrencilerin tutumlarına göre yüksek olduğu, kız öğrencilerin ise çoktan-seçmeli ve kısa cevaplı sınav soru türlerine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin açık-uçlu, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik kaygı puanlarında, erkek öğrencilerin lehine anlamlı farkın olduğu ve ancak, çoktan-seçmeli sınav soru türünde kız ve erkek öğrenciler arasında kaygı puanı açısından anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav motivasyon ve sınav soru türlerine yönelik sınav başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre erkek öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu, kaygı puanlarında ise erkek öğrencilerin açık-uçlu, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar bulunmuştur. Çalışmaların sonuçlarına göre erkek öğrencilerin çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı ve doğru-yanlış soruları, kız öğrencilerin ise açık-uçlu soruları tercih ettiği tespit edilmiştir (Birenbaum ve Feldman, 1998; Bolger, 1984; Gellman ve Berkowitz, 1993; Zeidner, 1987). Ayrıca yapılan başka bir çalışmada erkek öğrencilerin açık-uçlu, kısa-cevaplı ve doğru-yanlış sınav soru türlerini, kız öğrencilerin ise çoktan-seçmeli soru türünü tercih ettiği görülmüştür (Olçaytürk ve Kurbanoglu, 2023). Çalışmamızda erkek öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenirken, alan yazındaki çalışmalarda ise erkek öğrencilerin çoktan-seçmeli, kız öğrencilerin açık-uçlu soru türlerinedaha çok tercih ettiği belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışmamızın bulgusu, alan yazındaki bulgulardan farklılık göstermektedir. Beller ve Gafni (2000) öğrencilerin bu tercihlerinin nedenlerini, kız öğrencilerin açık-uçlu sorulardaki sözel yetenek üstünlüğüne, erkek öğrencilerin ise yüksek risk alma becerilerine sahip olmalarıyla açıklanabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum, sınav motivasyon ve sınav başarılarının düşük olduğu, kaygılarının ise yüksek olduğu ve ancak, çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik tutum, sınav motivasyon ve sınav başarılarının yüksek olduğu, kaygılarının ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasında pozitif ilişkinin olduğu, kaygı ile tutum, sınav motivasyon ve sınav başarıları arasında ise negatif ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Başka bir sonuca göre erkek öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu, erkek öğrencilerin açık-uçlu, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerine yönelik kaygı düzeylerinin ise kız öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5. 2. 1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin beş farklı sınav soru türüne yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puan ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Beş farklı sınav soru türüne yönelik değişkenlerin puan ortalamaları incelendiğinde; genel olarak öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanlarının düşük, çoktan-seçmeli soru türüne karşı öğrencilerin tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaparken merkezi sınavlarda ve deneme sınavlarında çoktan seçmeli sorulara aşina oldukları söylenebilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak diğer soru türlerinde merkezi sınavlar ve diğer sınavlarda sorulması durumunda, öğrencilerin aşinalıkları artabileceği göz önünde bulundurularak, diğer soru türlerinin de sorulması önerilmektedir.
- Araştırmada açık-uçlu sınav soru türüne karşı öğrencilerin kaygılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Açık-uçlu sorular öğretmenler tarafından değerlendirilmesinin zor olması, öğrenciler açısından ise bilgiye dayalı ve şans faktörünün olmadığı sınav soru türü olduğundan öğrencilerin kaygılarının yüksek olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, öğretmenler sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaparken bu soru türüne daha fazla yer vermesi önerilmektedir.
- Açık-uçlu, çoktan-seçmeli ve eşleştirmeli soru türüne karşı öğrencilerin tutumları yüksek kaygıları düşüktür. Bu sınav soru türleri düşünüldüğünde şans faktörü ile cevabın bulunabileceği düşünülebildiği için öğrencilerin tutum ve kaygı puanları bu yönde çıkmış olabilir. Şans faktörünün olduğu sorular sorulduğunda, değerlendirmenin güvenilirliği düşebilir. Bu yüzden, bir sınavda öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak farklı soru türlerine yer verilmesi önerilebilir.

- Araştırmanın bulgusuna göre, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türü tutum puanlarında cinsiyete göre erkekler lehine, anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu durumda erkek öğrencilerin bilgi ve düşünmeye yönelik soru türünü, kız öğrencilerin ise şans faktörünün yüksek olduğu soru türlerini tercih ettiği görülmektedir. Bu durumda öğrencilere sınıf içi değerlendirmelerde açık-uçlu sorulara daha çok yer verilerek kız öğrencilerin tutumlarının yükseltilmesi önerilebilir. Ayrıca, merkezi sınavlarda tek bir sınav soru türü yerine, her öğrencinin kendi içinde özel olduğu kabul edilerek öğrencilere farklı soru türlerinde kendilerini ifade etme şansı verilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak ders kitaplarının ünite sonu değerlendirme bölümlerinde daha fazla açık-uçlu sınav soru türüne yer verilmelidir ki öğrencilerin aşinalığı artırılıp öğrenciye kendini ifade etme becerisi kazandırılması önerilebilir.

5. 2. 2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak gelecek araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ve kaygılarının sınav motivasyonundaki değişikliğe ve başarısına katkıda bulunup bulunmadığını incelenmiştir. Aynı çalışma farklı okul türleri ve kademelerinde (ilkokul, lise ve yükseköğretim), farklı örneklemeler üzerinde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Sınav soru türlerine yönelik tutum, kaygı, sınav motivasyon ve sınav başarı puanlarının sınıf düzeyi, farklı ders, okul türü gibi değişkenlerle ilişkisi farklı bölgelerdeki öğrencilerle araştırılabilir. Ayrıca bu çalışma, nitel veriler ile desteklenip, değişkenler arasındaki ilişkilerin nedenleri ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKLAR

- Adeyemo, D. A. (2006). Parental Involvement, Interest in Schooling Environment as Predictors of Academic Self-Efficacy among Fresh Secondary School Students in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (1) 163-180. Erişim adresi: https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/690/Art_5_40_eng.pdf?se
- Adigwe, J. C. (1997). Ethnicity, test anxiety and science achievement of nigerian students. *International Journal of Science Education*, 9(7), 772-780. doi: [10.1080/0950069970190703](https://doi.org/10.1080/0950069970190703)
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. McGraw-hill education (UK).
- Akar, H. ve Aydın, S. (2016). Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonu arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1344-1352. Erişim adresi: [Https://Www.Researchgate.Net/Profile/Hueseyin-Akar/Publication/325157789_OGRETIM_ELEMANLARININ_MESLEKI_YETERLIKLERINI_GERCEKLESTIRME_DUZEYLERI_ILE_OGRENCILERIN_AKADEMİK_MOTIVASYONU_ARASINDAKI_ILISKI_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_INSTRUCTORS'_PROFESSIONAL_COMPETENCIES_AND_STUDENTS'_ACADEMIC_MOTIVATION_UNDER_CONDITIONS_OF_FAMILY_STRUCTURE_EFFECTS_ON_SECONDARY_SCHOOL_STUDENTS_IN_YEWA_LOCAL_GOVERNMENT_AREA_OF_OGUN_STATE_NIGERIA/fulltext/multimedia-pdf/5afbb40c7aca272e7302c2bc8/Oegretim-ELEMANLARININ-MESLEKI-YETERLIKLERINI-GERCEKLESTIRME-Duezeyleri-ILE-Oegrencilerin-AKADEMİK-MOTIVASYONU-ARASINDAKI-ILISKI-THE-RELATIONSHIP-BETWEEN-INSTRUCTORS-PROFESSIONAL-COMPETENCIES-AND-STUD.Pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hueseyin-Akar/publication/325157789_OGRETIM_ELEMANLARININ_MESLEKI_YETERLIKLERINI_GERCEKLESTIRME_DUZEYLERI_ILE_OGRENCILERIN_AKADEMİK_MOTIVASYONU_ARASINDAKI_ILISKI_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_INSTRUCTORS'_PROFESSIONAL_COMPETENCIES_AND_STUDENTS'_ACADEMIC_MOTIVATION_UNDER_CONDITIONS_OF_FAMILY_STRUCTURE_EFFECTS_ON_SECONDARY_SCHOOL_STUDENTS_IN_YEWA_LOCAL_GOVERNMENT_AREA_OF_OGUN_STATE_NIGERIA/fulltext/multimedia-pdf/5afbb40c7aca272e7302c2bc8/Oegretim-ELEMANLARININ-MESLEKI-YETERLIKLERINI-GERCEKLESTIRME-Duezeyleri-ILE-Oegrencilerin-AKADEMİK-MOTIVASYONU-ARASINDAKI-ILISKI-THE-RELATIONSHIP-BETWEEN-INSTRUCTORS-PROFESSIONAL-COMPETENCIES-AND-STUD.Pdf)
- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21, 19-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1919>
- Akinleke, W. O. (2017). Impact of family structure on the academic performance of secondary school students in Yewa local government area of Ogun State, Nigeria. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 3(1), 1-10. Erişim adresi: <https://eprints.federalpolyilaro.edu.ng/687/1/AKINLEKEW.O7.pdf>

- Akman, B., İzgi, Ü., Bağçe, H. ve Akıllı, H. İ. (2007). İlköğretim öğrencilerinin fen'e karşı tutumlarının sınav kaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 3-11. Erişim adresi: <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/722/141>
- Akpınar, M. ve Cantürk, A. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınav Türü Tercih ve Nedenleri ile Sınavlara Hazırlanma Şekillerinin Öğrenmeleri Hakkında Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 413-458. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/597646>
- Ali, N., Jusof, K., Ali, S., Mokhtar, N., ve Salamat, A. S. A. (2009). The factors influencing students' performance at universiti teknologi mara kedah, malaysia. *Management Science and Engineering*, 3(4), 81-90. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/88036299/820-libre.pdf?1656377277=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe_Factors_Influencing_Students_Perform.pdf&Expires=1717670037&Signature=aMlqlMWJX6cXpZZ5T8teTShTy7g3zCbJlloaTMx4OfMV1kTxVi6VQJLPk4JRuk3IFRGFs~Ija4ltOohiYxHPDLLV9RYDrd~bhU8mPwo8yIwtyXK0capiC6~AiZ9Ng2Lzd6Cii5Rr2-n082cXANI6c6XSFN7wGqW5ecUJ7rpkHzmII~AMgIqn2hlrzVsTRoLMO6BxC78HdAEHbEzl-Efsq31eP30Xeut~vLLAdexzADhq0SkPQTbCLtSbdh4sl2~bsyOLmLSjedZGupx1b67Anh~uZlkPKhw9QZw0o5ZG7zSX6PNfls-pHu3f-R1Tbn-DuhXn9b1cXRT~lcZZ9A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Amiryousefi, M. ve Tavakoli, M. (2011). The relationship between test anxiety, motivation and MI and the TOEFL iBT reading, listening and writing scores. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 210-214. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.03.075](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.075)
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146332>
- Ashcraft M. H. ve Moore A. M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 197–205. doi: [10.1177/0734282908330580](https://doi.org/10.1177/0734282908330580)

- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. ve Nolen-Hoeksema, S. (1996), *Hilgard's Introduction to Psychology (Psikolojiye Giriş Çev. Yavuz Alogan, Ankara: Arkadaş Yayınevi.*
- Aunola, K., Leskinen, E. ve Nurmi, J.-E. (2006). Developmental Dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21–40. doi: [10.1348/000709905X51608](https://doi.org/10.1348/000709905X51608)
- Austin, J. S., Partridge, E., Bitner, J. ve Wadlington, E. (1995). Prevent school failure: Treat test anxiety. *Preventing School Failure*, 40(1), 10-13. doi: [10.1080/1045988X.1995.9944644](https://doi.org/10.1080/1045988X.1995.9944644)
- Bal, P. A. (2009). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bal, P.A. (2012). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının matematik dersine ilişkin ölçme-değerlendirme tercihleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 459-479. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26095/274963>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G. ve Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55. doi: [10.1080/09695940701876128](https://doi.org/10.1080/09695940701876128)
- Barlia, L., Beeth, M. E. (1999). High school students' motivation to engage in conceptual change learning in science. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Boston, MA.
- Baumert, J. ve Demmrich, A. (2001). Test motivation in the assessment of student skills: The effects of incentives on motivation and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 441-462. doi: [10.1007/BF03173192](https://doi.org/10.1007/BF03173192)

- Beller, M. ve Gafni, N. (2000). Can item format (multiple choice vs. open-ended) account for gender differences in mathematics achievement? *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(1-2), 1–21. doi: [10.1023/A:1007051109754](https://doi.org/10.1023/A:1007051109754)
- Birenbaum, M. ve Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-98. doi: [10.1080/0013188980400109](https://doi.org/10.1080/0013188980400109)
- Birenbaum, M. ve Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225. doi: [10.1080/02607470600655300](https://doi.org/10.1080/02607470600655300)
- Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M. Ve Winkworth, G. (1997). *Dimensions of perfectionism and cumulative grade point average*. Unpublished raw data.
- Bolger, N. (1984). *Gender difference in academic achievement according to method of measurement*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED255555>
- Bomia L., Beluzo L., Demeester D., Elander K., Johnson M.ve Sheldon, B. (1997). *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. Champaign, IL: ERIC Clearing house on Elementary and Early Childhood Education. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418925.pdf>
- Brew, E. A., Nketiah, B. ve Koranteng, R. (2021). A literature review of academic performance, an insight into factors and their influences on academic outcomes of students at senior high schools. *Open Access Library Journal*, 8(6), 1-14. doi: [10.4236/oalib.1107423](https://doi.org/10.4236/oalib.1107423)
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Washington: McGrawHill.
- Caballero, C. C., Abello, L. L. R. ve Palacio, J. (2007). Relationship between burnout, academic performance, and satisfaction concerning study, in college students. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/262460925>
- Candur, F. (2007). Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207074).

- Carraway, C. (1987). Determining the relationship of nursing test scores and test-anxiety levels before and after a test-taking strategy seminar. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318498.pdf>
- Chang, M. (1986). *Text anxiety and academic achievement*. Paper presented at the Second Regional Conference on University Teaching, Las Cruces, NM.
- Culler, R. E. ve Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effect of study-related behavior. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20. doi: [10.1037/0022-0663.72.1.16](https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.1.16)
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870035.pdf>
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of youth and adolescence*, 34, 493-505. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/227304461>
- Darling, N., Caldwell, L. L. ve Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*. v.37. doi: [10.1080/00222216.2005.11950040](https://doi.org/10.1080/00222216.2005.11950040)
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goalpursuits: Human needsandthe self-determination of behavior. *PsychologicalInquiry*, 11(4), 227-268. doi: [10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Devine, A., Hill, F., Carey, E. ve Szűcs, D. (2018). Cognitive and emotional math problems largely dissociate: Prevalence of developmental dyscalculia and mathematics anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 431. doi: [10.1037/edu0000222](https://doi.org/10.1037/edu0000222)
- Díaz-Morales, J. F. ve Escribano, C. (2015). Social jetlag, academic achievement and cognitive performance: Understanding gender/sex differences. *Chronobiology international*, 32(6), 822-831. doi: [10.3109/07420528.2015.1041599](https://doi.org/10.3109/07420528.2015.1041599)
- Dodeen, H. (2009). Test-related characteristics of uaeustudents: test-anxiety, test-taking skills, guessing, attitude toward tests, and cheating. *Journal of Faculty of Education*, 26, 31-66. Erişim adresi: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/JfeNo26Y2009/jfe_2009-n26_031-066_eng.pdf

- Dodeen, H. M., Abdelfattah, F. ve Alshumrani, S. (2014). Test-taking skills of secondary students: the relationship with motivation, attitudes, anxiety and attitudes towards tests. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18. doi: [10.15700/201412071153](https://doi.org/10.15700/201412071153)
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77135>
- Eagly, A.ve Chaiken, S. (1998). Attitude structure. *Handbook of social psychology*, 1, 269-322.
- Eklöf, H. (2007). Test-taking motivation and mathematics performance in TIMSS 2003. *International Journal of Testing*, 7, 311-326. doi: [10.1080/15305050701438074](https://doi.org/10.1080/15305050701438074)
- El-Adl, A. ve Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 104-111. 1. doi: [10.18844/cjes.v15i1.4461](https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4461)
- Ergene, T. (1994) Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkinliği, *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 2 (1), 36-42.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 12, 13-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217122>
- Eser, M. T. (2011). Öğrencilerin sınav türü tercihlerini etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 308318).
- Fairbrother, R. W. (2000). Strategies for learning. In M. Monk and J. Osborne (Eds.), *Good practice in science teaching* (pp. 7 – 24). Philadelphia: Open University Press.
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M. ve Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level. *Journal of quality and technology management*, 7(2), 1-14.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gagné, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. doi: [10.1002/job.322](https://doi.org/10.1002/job.322)

- Galiher, S. (2006). Understanding the effect of extracurricular involvement. *A Research Project Report M. Ed., Indiana University, South Bend.*
- Gellman, E. S. ve Berkowitz, M. (1993). Test-itemtype: Whatstudentspreferandwhy. *CollegeStudent Journal*, 27(1), 17–26. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1993-39296-001>
- Gençay, Ö. A. ve Gençay, S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225-240. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/481/463>
- Gharib, A. ve Phillips, W. (2013). Test anxiety, student preferences and performance on different exam types in introductory psychology. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 3(1), 1. doi: [10.7763/IJEEEE.2013.V3.183](https://doi.org/10.7763/IJEEEE.2013.V3.183)
- Gibson, C., Rankin, S. ve York, T. T. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 20.
- Gunderson, E. A., Park, D., Maloney, E. A., Beilock, S. L. ve Levine, S. C. (2018). Reciprocal relations among motivational frameworks, math anxiety, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 19(1), 21-46. doi: [10.1080/15248372.2017.1421538](https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1421538)
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. ve Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newburg Park: Sag Publications.
- Harlen, W. ve Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 10(2), 169-207. doi: [10.1080/0969594032000121270](https://doi.org/10.1080/0969594032000121270)
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation: and action*. Berlin: Springer.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77. doi: [10.3102/00346543058001047](https://doi.org/10.3102/00346543058001047)
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effectsandtreatment of test anxiety. *Review of EducationalResearch*, 58(1), 47-77. doi: [10.3102/00346543058001047](https://doi.org/10.3102/00346543058001047)

- Hensen, C. ve Barbera, J. (2019). Assessing affective differences between a virtual general chemistry experiment and a similar hands-on experiment. *Journal of Chemical Education*, 96(10), 2097-2108. doi: [10.1021/acs.jchemed.9b00561](https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00561)
- Hijazi, S. T. ve Naqvi, S. R. (2006). Factors affecting students' performance: A case of private colleges in Bangladesh. *Journal of sociology*, 3(1), 44-45.
- Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Idaka, I. E., Egbona, A. ve Bassey, P. U. (2011). Trainee teachers' test anxiety and academic achievement in educational test and measurement in university of Calabar, Nigeria. *American Journal of Social Issues & Humanities*, 1(2), 174-185.
- Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gill, S. K. ve Awal, N. A. M. (2012). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 443-450. doi: [10.1016/j.sbspro.2012.09.299](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.299)
- Imasuen, K. ve Omorogbe, D. E. (2016). The influence of gender on junior secondary school students attitude towards mathematics in Ovia North East local government area of Edo State. *African Research Review*, 10(4), 115-126. doi: [10.4314/afrrrev.v10i4.9](https://doi.org/10.4314/afrrrev.v10i4.9)
- Kara, A. (2009). The effect of a'learning theories' unit on students' attitudes toward learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 34(3), 100-113. doi: [10.14221/ajte.2009v34n3.5](https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.5)
- Karakolidis A., Pitsia, V. ve Emvalotis A. (2016). Mathematics low achievement in Greece: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2012 data. *Themes in Science and Technology Education*, 9(1), 3–24. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/173602/>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Khesht-Masjedi, M. F., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Habibi, B., Asghari, T., Ofoghi, R. S. ve Pazhooman, S. (2019). The relationship between gender, age, anxiety, depression, and academic achievement among teenagers. *Journal of family medicine and primary care*, 8(3), 799. doi: [10.4103/jfmpc.jfmpc_103_18](https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_103_18)
- Kılıç, Z. ve Çetin, S. (2018). Investigation of students' examinationtypepreferences in terms of somevariables. *Elementary Education Online*, 17(2), 1051-1065. doi: [10.17051/ilkonline.2018.419353](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419353)

- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi Ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(2), 81-93. doi: [10.1501/Egifak_0000000299](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000299)
- Kurbanoglu, İ. N. ve Olcaytürk, M. (2023). Investigation of the exam question types attitude scale for secondary school students: development, validity, and reliability. *Sakarya University Journal of Education*, 13(2), 191-206. doi: [10.19126/suje.1187470](https://doi.org/10.19126/suje.1187470)
- Kurbanoglu, N. İ. ve Olcaytürk, M. (2023). Investigation of the exam question types attitude scale for secondary school students: development, validity, and reliability. *Sakarya University Journal of Education*, 13(2), 191-206. doi: [10.19126/suje.1187470](https://doi.org/10.19126/suje.1187470)
- Kurbanoglu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınav motivasyonu: Öğrenci Görüşü Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *International Journal of Human Sciences*, 14(2), 2099-2110. doi: [10.14687/jhs.v14i2.4535](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4535)
- Kurbanoglu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2017). The test-taking motivation of university students: The validity and reliability study of the Student Opinion Scale. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2099-2110. doi: [10.14687/jhs.v14i2.4535](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4535)
- Lamas, H. A. (2015). School Performance. *Journal of Educational Psychology-Propositosy Representaciones*, 3(1), 351-385. doi: [10.20511/pyr2015.v3n1.74](https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74)
- Lemon, N. (1973). *Attitu deand the irmea surement*. London: B.T. Batsford Ltd
- Lin, H. F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of information science*, 33(2), 135-149. doi: [10.1177/0165551506068174](https://doi.org/10.1177/0165551506068174)
- Lufi, D. ve Darliuk, L. (2005). The interactiveeffect of test anxietyandlearningdisablitiesamongadolescents. *International Journal of EducationalResearch*, 43(4-5), 236-249. doi: [10.1016/j.ijer.2006.06.004](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.004)
- Martin, B. L. ve Briggs, L. J. (1986). *The Cognitive and Affective Domains: Integration for Instruction and Research*. EnglewoodCliffs, NJ: Educational Technology Publications, 35, 123-130.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.

- Matotek, J. (2017). Mathematics attitudes among students of Civil Engineering. *Mathematics education as a science and profession*, 209-222. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577935.pdf#page=218>
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101. doi: [10.1080/01443410020019867](https://doi.org/10.1080/01443410020019867)
- McGuire, W. J. (1985). Toward social psychology's second century. In S. Koch & D. E. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 558–590). American Psychological Association. doi: [10.1037/10117-040](https://doi.org/10.1037/10117-040)
- McKeachie, W. J. (1984). Does anxiety disrupt information processing or does poor information processing lead to anxiety? *International Review of Applied Psychology*, 33(2), 187-203. doi: [10.1111/j.1464-0597.1984.tb01428.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1984.tb01428.x)
- Muola J. M., Kithuka M. R., Ndirangu, W. G. ve Nassiuma, D. K. (2009). Relationship between test anxiety and academic performance in secondary schools in Nyeri district, Kenya. *Global Journal of Educational Research*, 8(12), 1-7. Erişim adresi: <https://www.ajol.info/index.php/gjedr/article/view/53761>
- Mushtaq, I. ve Khan, S. N. (2012). Factors affecting students' academic performance. *Global journal of management and business research*, 12(9), 17-22.
- Mwamwenda, T. S. (1994). Gender Differences in Scores on Test Anxiety Academic Achievement Among South African University Graduate Students. *South African Journal of Psychology*, 24(4), 228-231. doi: [10.1177/0081246394024004](https://doi.org/10.1177/0081246394024004)
- Narad, A. ve Abdullah, B. (2016). Academic performance of senior secondary school students: Influence of parental encouragement and school environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 12-19. doi: [10.21659/rupkatha.v8n2.02](https://doi.org/10.21659/rupkatha.v8n2.02)
- Neemati, N., Hooshangi, R. ve Shurideh, A. (2014). An investigation into the learners' attitudes towards factors affecting their exam performance: A case from Razi University. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 98, 1331–1339. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.03.550](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.550).
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J. E. ve Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12, 509–527. doi: [10.1016/S0959-4752\(01\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00029-9)

- Osiki, J. O. (2001). Effects of remedial training programme on the management of learning acquisition defectiveness and poor study habits problems of selected subjects in a community grammar school. *Nigerian Journal of Applied Psychology*, 6(2) 107 –115.
- Owan, V. J. Bassey, B. A. ve Ekpe, M. B. (2020). Assessment of students' attitude towards test-taking in secondary schools in Afikpo Education Zone Ebonyi State, Nigeria. *American Journal of Creative Education*, 3(1), 1-9. doi: [10.20448/815.31.1.9](https://doi.org/10.20448/815.31.1.9)
- Özcan, Z. Ç. ve Eren Gümüş, A. (2019). A modeling study to explain mathematical problem-solving performance through metacognition, self-efficacy, motivation, and anxiety. *Australian Journal of Education*, 63(1), 116-134. doi: [10.1177/0004944119840073](https://doi.org/10.1177/0004944119840073)
- Pekrun, R., Elliot, A. J. ve Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. doi: [10.1037/a0013383](https://doi.org/10.1037/a0013383)
- Penk, C. Pöhlmann, C. ve Roppelt, A. (2014). The role of test-taking motivation for students' performance in low-stakes assessments: An investigation of school-track-specific differences. *Large-scale Assessments in Education*, 2(5), 1-17. doi: [10.1186/s40536-014-0005-4](https://doi.org/10.1186/s40536-014-0005-4)
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686. doi: [10.1037/0022-0663.95.4.667](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667)
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications, 2nd edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. ve Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167–199. doi: [10.3102/00346543063002167](https://doi.org/10.3102/00346543063002167)
- Pitsia V., Biggart A. ve Karakolidis A. (2017). The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, 55, 163–173. doi: [10.1016/j.lindif.2017.03.014](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.014)

- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo (Doctoral dissertation, Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Pour-Mohammadi, M. ve Abidin, M. J. Z. (2011a). Attitudes towards teaching and learning test-taking strategies for reading comprehension tests: the case of Iranian EFL undergraduates. *Journal of Studies in Education*, 1(1), 1-12. doi: [10.5296/jse.v1i1.1028](https://doi.org/10.5296/jse.v1i1.1028).
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141-155. doi: [10.1080/13632750802027713](https://doi.org/10.1080/13632750802027713)
- Rasul, S. ve Bukhsh, Q. (2011). A study of factors affecting students' performance in examination at university level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2042-2047. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.04.050](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.050)
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Robitaille, D. F. ve Garden, R. A. (1996). *Research questions and study design* (TIMSS Monograph No.2). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Rono, K., Onderi, H. ve Owino, J. (2014). Perceptions of causes of poor academic performance amongst selected secondary schools in Kericho Sub-County: Implications for school management.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi: [10.1006/ceps.1999.1020](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020)
- Sarason, I. G. ve Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475-495). Boston, MA: Springer US.
- Sarıgül, E. (2009). The importance of using dictionary in language learning and teaching. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (13), 153-157. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/151836>
- Schunk, D. (2009). *Learning Theories: An educational Perspective, 5th Edition from Pearson Education, Inc.* Turkish Language Edition (Trans. Ed: M. Sahin) published by Nobel Yayın Dağıtım.

- Schunk, D. H, Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). UpperSaddleRiver, NJ: PearsonEducation.
- Shavitt, S. E. ve Brock, T. C. (1994). *Persuasion: psychological insights and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sieber, J. E. (1980). Defining test anxiety: Problems and approaches. In. I.G. Sarason (Ed.) *Test anxiety: Theory, research, and applications*. (Vol.2) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Simpson, J. A. ve Rholes, W. S. (1994). Stress and secure base relationships in adulthood.
- Singh, S. P., Malik, S. ve Singh, P. (2016). Research paper factors affecting academic performance of students. *Indian Journal of Research*, 5(4), 176-178.
- Smith, J. A. (1997). *An examination of test-taking attitudes and response distortion on a personality test* (Doctoral dissertation, Virginia Tech). Erişim adresi: <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/5f68676a-da02-420d-a406-3e37dc6382c2/content>
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International encyclopedia of the social sciences*, 1(17), 458-467. New York: Crowell Collier & Mac Millan.
- social and evaluative anxiety (pp 475-496). New York: Plenum Press.
- Sothan, S. (2019). The determinants of academic performance: evidence from a Cambodian University. *Studies in Higher Education*, 44(11), 2096-2111. doi: [10.1080/03075079.2018.1496408](https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1496408)
- Spielberger, C. D. ve Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety, a transactional process model*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Stephens, L. J. ve Schaben, L. A. (2002). The effect of interscholastic sports participation on academic achievement of middle level school students. *Nassp Bulletin*, 86(630), 34-41. doi: [10.1177/019263650208663005](https://doi.org/10.1177/019263650208663005)
- Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 6(3), 385-387. doi: [10.1016/0005-7967\(68\)90071-5](https://doi.org/10.1016/0005-7967(68)90071-5)

- Sundre, D. L. ve Finney S. J. (2002). *Enhancing the validity and value of learning assessment: Furthering the development of a motivation scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Tadese, M., Yeshaneh, A. ve Mulu, G. B. (2022). Determinants of good academic performance among university students in Ethiopia: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 22(1), 395. doi: [10.1186/s12909-022-03461-0](https://doi.org/10.1186/s12909-022-03461-0)
- Takunyacı, M. ve Kurbanoglu, İ. N. (2021). An Investigation on burnout, test anxiety, test motivation, and test attitude of prospective mathematics teachers in Turkey. *African Educational Research Journal*, 9(2), 562-569. doi: [10.30918/AERJ.92.21.071](https://doi.org/10.30918/AERJ.92.21.071)
- Talib, N. ve Sansgiry, S. S. (2012). Determinants of Academic Performance of University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(2). Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6516a358fc81363a8cecf58a1021128a039c7695>
- Tas, H. ve Minaz, M. B. (2019). The Impact of Biography-based Values Education on 4th Grade Elementary School Students' Attitudes towards Tolerance Value. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 118-139. doi: [10.29329/ijpe.2019.189.9](https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.189.9)
- Tavşancıl E.(2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. 5. basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd.Şti.
- Taylor, K. ve Walton, S. (1997). Co-opting standardized test in the service of learning. *Phi Delta Kappan*, 66-70.
- Tella, J., Indoshi, F. C. ve Othuon, L. A. (2010). Relationship between students' perspectives on the secondary school English curriculum and their academic achievement in Kenya. *Educational Research*, 1(9), 390-395. doi: [10.1093/benz/9780199773787.article.b2273492](https://doi.org/10.1093/benz/9780199773787.article.b2273492)
- Tezbaşaran, E. (2017). Sınav Türlerinin Mutlak Yargılar Yöntemi ile Ölçeklenmesi ve Öğrenci Görüşleri Üzerinden Değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 143-162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/324456>
- Timmerman, H. L., Toll, S. W. ve Van Luit, J. E. (2017). The relation between math self-concept, test and math anxiety, achievement motivation and math achievement in 12 to 14-year-old typically developing adolescents. *Psychology, Society & Education*,

9(1), 89-103. Erişim adresi:
<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5314/465-1783-PB.pdf?sequence=1>

- Torki, M. (1988). Experimental arousal of achievement, motivation in university student. *Journal of Social Sciences*, 16(2), 157-181.
- Ünlü, A. G. S., Öztürk, A. G. H. ve Taga, A. G. T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 28(2), 513-523. doi: [10.9761/JASSS2530](https://doi.org/10.9761/JASSS2530)
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017. doi: [10.1177/001316449205200402](https://doi.org/10.1177/001316449205200402)
- van de Watering, G. ve van der Rijt, J. (2006). Teachers' and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment items. *Educational Research Review*, 1(2), 133-147. doi: [.1016/j.edurev.2006.05.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.05.001)
- Vattanapath, R. ve Jaiprayoon, K. (1999). An assessment of the effectiveness of teaching test-taking strategies for multiple-choice English reading comprehension tests. *Occasional Papers*, 8, 57-71.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. ve Walberg, H. J. (1993). The Effectiveness of Collaborative School-Linked Services. 93-5e. Erişim adresi:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411370.pdf>
- Watters, J. J. ve Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313. doi: [10.1023/A:1009429131064](https://doi.org/10.1023/A:1009429131064)
- Weidner, G., Kohlmann, C. W., Dotzauer, E. ve Burns, L. R. (1996). The effects of academic stress on health behaviors in young adults. *Anxiety, stress, and coping*, 9(2), 123-133. doi: [10.1080/10615809608249396](https://doi.org/10.1080/10615809608249396)
- Wentzel, K. R. ve Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 1-8). New York: Routledge.

- Wiggins, G. ve McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2e)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*, pp.349-385. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Ibero Americana de Educación*, 55(1), 1-9. Erişim adresi: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205. doi: [10.1207/S15326985EP3804_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1)
- Wu, J. ve Lee, M. C. L. (2017). The relationships between test performance and students' perceptions of learning motivation, test value, and test anxiety in the context of the English benchmark requirement for graduation in Taiwan's universities. *Language Testing in Asia*, 7, 1-21. doi: [10.1186/s40468-017-0041-4](https://doi.org/10.1186/s40468-017-0041-4)
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz*, 52, 615-638. Erişim adresi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/4356-20110603122550-5-yaman.pdf>
- Yaşar, ř. ve S Anagün, ř. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223–236. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/328/544377.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yıldırım S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 277–291. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909571.pdf>

- York, T. T., Gibson, C. ve Rankin, S. (2019). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5. doi: [10.7275/hz5x-tx03](https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03)
- York, T. T., Gibson, C. ve Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5. doi: [10.7275/hz5x-tx03](https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03)
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Zeidner, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: The students' perspectives. *Journal of Educational Research*, 80(6), 352-358. doi: [10.1080/00220671.1987.10885782](https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885782)
- Zeidner, M. (2010). *Test anxiety*. The Corsini encyclopedia of psychology, pp. 1–3
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2008). Motivation. An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp.1–30). New York: Lawrence: Erlbaum.
- Zoller, U. ve Ben-Chaim, D. (1989). Interaction between examination type, anxiety state, and academic achievement in college science; an action-oriented research. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(1), 65-77. doi: [10.1002/tea.3660260107](https://doi.org/10.1002/tea.3660260107)

EKLER

Ek 1. Sınav soru türleri tutum ölçeği

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1*	<u>SST</u> sorularla karşılaştığımda heyecanlanırım.	5	4	3	2	1
2*	<u>SST</u> sorularla karşılaştığımda paniğe kapılırım.	5	4	3	2	1
3	<u>SST</u> sorularla karşılaştığımda sevinirim.	1	2	3	4	5
4	<u>SST</u> sorular, diğer soru türlerine göre ilgimi daha çok çeker.	1	2	3	4	5
5	<u>SST</u> sorular konuyu öğrenmemi kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
6	Bütün sınavlarda <u>SST</u> sorular sorulmasını isterim.	1	2	3	4	5
7*	<u>SST</u> soruları anlamakta güçlük çekerim.	5	4	3	2	1
8	<u>SST</u> soruları çözerken kendimi daha çok veririm.	1	2	3	4	5
9	<u>SST</u> soruları çözerken rahat ve güvenli hissedirim.	1	2	3	4	5
10	<u>SST</u> soruları çözerken daha başarılıyım.	1	2	3	4	5

SINAV SORU TÜRLERİ (SST) = Açık-uçlu, Çoktan-seçmeli, Doğru-yanlış, Kısa-cevaplı ve Eşleştirmeli

SST KARŞI KAYGI DÜZEYİNİZ

SST ÇÖZERKEN.....

	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	
SİNİRLİYİM	0 100	SAKİNİM
	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	
GERGİNİM	0 100	RAHATIM
	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	
ENDİŞELİYİM	0 100	İLGİLİYİM
	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100	
KAYGILIYIM	0 100	RAHATIM

SINAV SORU TÜRLERİ (SST) = Açık-uçlu, Çoktan-seçmeli, Doğru-yanlış, Kısa-cevaplı ve Eşleştirmeli

Ek 3. Sınav motivasyon ölçeği

1	Bu sınavın iyi geçmesi benim için önemliydi. ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum
2	Sınavda iyi bir performans gösterdim. ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum
3*	Diğer arkadaşlarımdan sınavın nasıl geçtiğini merak etmiyorum. ☐ Kesinlikle katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum
4*	Bu sınavdan alacağım not hakkında endişeli değilim. ☐ Kesinlikle katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum
5	Bu sınav benim için önemli bir sınavdı. ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum
6	Bu sınavda yapabileceğimin en iyisini yaptım. ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum
7*	Sınav esnasında sınav sorularına kendimi daha çok verebilirdim. ☐ Kesinlikle katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum
8	Bu sınavda ne kadar başarılı olduğumu bilmek istiyorum. ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum
9*	Sınav süresince tüm dikkatimi veremedim. ☐ Kesinlikle katılıyorum ☐ Katılıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılmıyorum ☐ Kesinlikle katılmıyorum
10	Sınavda tüm soruları cevaplayarak sınavı tamamladım. ☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

Ek 4. MEB araştırma izni



T.C.
KAYNARCA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46189665-44-71783965
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Özlem ŞİMŞEK)

08.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi EABD Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Özlem ŞİMŞEK'in "Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Soru Türlerine Yönelik Tutum ve Kaygılarının, Sınav Motivasyonu ve Başarısı Üzerindeki Rolünün İncelenmesi" konulu çalışma yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 03/03/2023 tarihli ve 71572722 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hakkı TUNÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ekler :

1. Olur Yazısı(1 Sayfa)
2. Mühürlü Formlar(25 Sayfa)
3. İlgili Yazı (1 Sayfa)

Dağıtım :

Kaynarca Şehit Mansur Cansız İmam Hatip Lisesi
Kaynarca İmam Hatip Ortaokulu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Öğretmen

Kep Adresi : mebi@b01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden c644-7ab7-396a-b78f-1305 koda ile teyit edilebilir.

Ek 5. Etik kurul belgesi



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-210099
Konu : 14/25 Özlem ŞİMŞEK

13.01.2023

Sayın Özlem ŞİMŞEK

İlgi : 04.01.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 11.01.2023 tarihli ve 14 sayılı toplantısında alınan "25" nolu karar ile Özlem ŞİMŞEK'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BS9K651D3U Pin Kodu :18942
Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5783&ed=BS9K651D3U&eS=210099>

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



15/25