



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**AÇIK UÇLU SORULARLA ÖĞRENCİ
AKADEMİK BAŞARISINI DEĞERLENDİRMEYE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Funda YALÇIN ÖZBAY

Zonguldak

2025

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**AÇIK UÇLU SORULARLA ÖĞRENCİ
AKADEMİK BAŞARISINI DEĞERLENDİRMeye
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Hazırlayan

Funda YALÇIN ÖZBAY

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ

Zonguldak

2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Funda YALÇIN ÖZBAY

27. 06. 2025

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında 226282127003 numaralı Funda YALÇIN ÖZBAY'ın hazırladığı “**Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Akademik Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri**” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27/06/2025 Cuma günü saat 14'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY ÇOKLUĞUYLA / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU
Başkan

Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ

(Tez Danışmanı)
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20...

Prof. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Akademik Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri
Tez Yazarı	: Funda YALÇIN ÖZBAY
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Selda Polat HÜSREVŞAHİ
Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2025
Sayfa Adedi	: 118

Bu araştırmanın amacı, açık uçlu sorularla öğrenci akademik başarısının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülen çalışmanın verileri, Zonguldak ilinde görev yapan 18 ortaokul öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, açık uçlu soruların öğretmenler tarafından ölçme değerlendirme sürecine çok boyutlu katkılar sunduğu yönündedir. Öğretmenler, açık uçlu soruların öğrencilerin akademik başarısını ayrıntılı ve etkili değerlendirme sağladığını, kavram yanlışlarının tespitinde ve üst düzey düşünme becerilerinin ölçümünde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, açık uçlu soruların hazırlanması ve puanlanmasının zaman alıcı olması, kapsam geçerliğinin azalması ve nesnel puanlamada yaşanan güçlükler öğretmenlerce açık uçlu soruların olumsuz yanları olarak görülmektedir. Açık uçlu soruların kullanımında, öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerindeki eksiklikler, zaman yönetimi sorunları ve merkezi sınav siteminde açık uçlu soru kullanımının olmamasını karşılaştıkları zorluklar olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, süreç değerlendirmede açık uçlu sorulardan yararlanmakla birlikte, kalabalık sınıflar, kapsamlı müfredat gibi engellerden dolayı öğrencilerin özgün düşünme becerisini ölçemediklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, açık uçlu soruların öğrencilerin hem bilişsel hem sosyo-psikolojik yönlerine katkı sağladığı hem de öğretmenlerin bu süreci dikkatli planlama, uygun soru hazırlama ve farklı öğrenci düzeylerine göre yapılandırma yönünde çaba sarf ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, Açık Uçlu Sorular, Akademik Başarı.

ABSTRACT

Institution	: Zonguldak Bülent Ecevit University, Enstitute of Social Sciences, Department of Educational Administration
Thesis Title	: Teachers' Views on Assessing Students' Academic Achievement Through Open-Ended Questions
Thesis Author	: Funda YALÇIN ÖZBAY
Thesis Adviser	: Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ
Type, Year	: MSc Thesis, 2025,
Number of Pages	: 118

The aim of this study is to determine teachers' views on evaluating students' academic achievement through open-ended questions. The study was conducted using the case study method, one of the qualitative research designs. The data were collected through semi-structured interviews with 18 middle school teachers working in the province of Zonguldak and analyzed using the content analysis method.

The findings of the study indicate that open-ended questions provide multidimensional contributions to the assessment process according to teachers. Teachers stated that open-ended questions allow for a detailed and effective evaluation of students' academic performance, are effective in identifying conceptual misunderstandings, and are useful in measuring higher-order thinking skills. However, the time-consuming nature of preparing and scoring open-ended questions, the potential decrease in content validity, and the challenges in achieving objective scoring were considered by teachers as the negative aspects of open-ended questions. In terms of their use, teachers identified students' deficiencies in writing skills, problems with time management, and the absence of open-ended questions in the national examination system as challenges encountered in practice. Although teachers benefit from open-ended questions in formative assessment, they expressed that obstacles such as crowded classrooms and a comprehensive curriculum prevent them from measuring students' original thinking skills. As a result, it was determined that open-ended questions contribute to both the cognitive and socio-psychological aspects of students, and that teachers make efforts to carefully plan the process, prepare appropriate questions, and structure them according to different student levels.

Keywords: Assessment and Evaluation, Open-ended Questions, Academic Achievement.

ÖN SÖZ

Eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını belirlemeye değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinin niteliğini artırmaya ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine hizmet eden temel bir işlev görmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin düşünsel süreçlerini açığa çıkaran, farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak tanıyan ve üst düzey bilişsel becerilerini ortaya koymalarını sağlayan açık uçlu sorular, çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışında giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Bu tez çalışması, ortaokul öğretmenlerinin açık uçlu sorular yoluyla öğrenci akademik başarısını değerlendirmeye yönelik görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinde, açık uçlu soruların öğretim ortamındaki işlevi, avantajları ve sınırlılıkları öğretmen deneyimleri üzerinden ele alınmış; nitel veri toplama ve analiz süreçleriyle eğitimde çok boyutlu değerlendirme yaklaşımlarına katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Tez sürecim boyunca bilgi, deneyim ve sabırla her aşamada bana rehberlik eden, yalnızca akademik yönlendirmeleriyle değil, aynı zamanda güç süreçlerimde gösterdiği içten destekle bana moral ve güç veren çok değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Selda Polat Hüsrevşahi 'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Anlayışı ve desteğiyle bu süreci benim için daha anlamlı ve sürdürülebilir kıldığı için kendisine minnettarım.

Hayatımın her döneminde bana inanan, güvenen, her koşulda yanımda olan ve varlıklarıyla bana güç veren kıymetli annem Nevin Yalçın ve babam Ahmet Ali Yalçın'a şükranlarımı sunarım. Zaman zaman birlikte geçireceğimiz anlardan ödün verdiğim, ancak bu emeğin gelecekte ona bırakacağım en kıymetli miras olacağına inandığım sevgili kızım Dila Özbay'a da minnettarım. Destekleriyle her zaman yanımda olan sevgili eşim Ali Rıza Özbay'a, ablam Vildan Silik'e ve kardeşlerim Nurdan Yalçın Atar ile Yasin Yalçın'a da teşekkür ederim. Ayrıca bu araştırmanın yürütülmesine katılımlarıyla gönüllü olarak katkı sunan değerli öğretmen arkadaşlarıma da içten teşekkürlerimi iletirim.

Bu çalışmanın, açık uçlu sorularla öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik araştırmalara katkı sağlaması, eğitimde daha kapsayıcı ve nitelikli değerlendirme

yaklaşımlarının gelişimine ışık tutması ve eğitim yöneticilerine; karar alma, uygulama değerlendirme süreçlerinde öğretmen deneyimlerinden yararlanarak daha etkili ve katılımcı politikalar oluşturma konusunda yol gösterici olması temennisiyle...



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
1. Genel Bilgiler	4
1.1.Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Rolü	10
2.2. Açık Uçlu Soruların Ölçme Değerlendirme Sürecindeki Yeri	12
2.3. Geniş Ölçekli Uygulamaların Eğitimimize Etkisi	14
2.4. Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Ölçülmesi	16
2.5. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimi	18
2.6. Soru Türü Olarak Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Soruların Karşılaştırılması	20
2.7. Süreç Değerlendirme ve Açık Uçlu Sorular	23
2.8. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecindeki Rolü ve Açık Uçlu Sorular	23
3.YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Deseni	28
3.2. Çalışma grubu	29
3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	30
3.4. Veri Toplama Süreci.....	31
3.5. Verilerin Analizi	32
3.6. Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliğine Yönelik Yapılan İşlemler	32
4. BULGULAR	35
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	35
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	45
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	53
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	65
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	72
SONUÇ.....	79

KAYNAKÇA	100
EKLER.....	110
Ek1: Öğretmen Gönüllü Katılım Onam Formu	110
Ek 2: Görüşme Soruları	111
Ek 3: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni	114
Ek 4: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yönetim Kurulu Kararı.....	115
Ek 5: MEB Araştırma İzin Onayı	116
ÖZGEÇMİŞ	117



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler.....	28
Tablo 4.1: Açık Uçlu Soruların Ölçme Değerlendirmeye Etkisine İlişkin Bulgular.....	35
Tablo 4.2: Açık Uçlu Soruların Kullanımında Karşılaşılan Zorluk Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	45
Tablo 4.3: Açık Uçlu Soruların Gelişime Etkisine İlişkin Bulgular.....	53
Tablo 4.4: Süreç Değerlendirmeye Yönelik Bulgular.....	65
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Açık Uçlu Soru Hazırlarken Dikkat Edilecek Hususlara Yönelik Bulgular.....	72



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
BEÜ	: Bülent Ecevit Üniversitesi
Y.L	: Yüksek Lisans
L	: Lisans



GİRİŞ

Son yıllarda eğitim yaklaşımlarındaki dönüşüm, öğrenmeyi yalnızca bilgi edinimiyle sınırlı bir süreç olmaktan çıkarmış; bilginin analiz edilmesi, yorumlanması ve farklı durumlara uygulanmasını içeren daha işlevsel ve derinlemesine bir yapıya dönüştürmüştür. Bu kapsamda çağdaş eğitim, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi temel amaçlardan biri hâline getirmiştir (Brookhart, 2010; MEB, 2018). Bu doğrultuda okullar da sadece bilgi aktaran kurumlar olmaktan uzaklaşarak, öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçlerini destekleyen etkileşimli öğrenme ortamları olarak yeniden konumlandırılmaktadır.

Pellegrino vd. (2001), öğrenmenin sadece "ne bilindiğiyle" değil, bilginin nasıl yapılandırıldığı ve nasıl kullanıldığıyla değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ölçme değerlendirme bu bağlamda yalnızca sonuçları değil, süreci de izleyen ve yönlendiren bir işlev üstlenmelidir (Levy vd., 2022). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim stratejileri ile bu becerileri ölçen araçların birbiriyle tutarlı olması gerektiği, çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Berberoğlu, 2009; Arslan & Yavuz, 2019). Özellikle eleştirel düşünme (Paul & Elder, 2008) ve problem çözme becerileri (Jonassen, 2011) öğrencilerin bilişsel derinliğini artırmakta, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bu becerilerin kazandırılmasında kullanılan ölçme araçlarının niteliği belirleyici rol oynamaktadır. Geleneksel testlerin sınırlılıklarını aşan ve öğrencilerin düşünme süreçlerini daha görünür kılan açık uçlu sorular, çağdaş ölçme değerlendirme anlayışının temel unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Black ve Wiliam (1998), açık uçlu soruların öğrencilerin düşünme süreçlerine dair daha zengin kanıtlar sunduğunu belirtirken; Sadler (1989), bu soruların hem tanılayıcı hem de biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Brookhart (2010) ise açık uçlu soruların bilişsel derinlik ve özgün ifade becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Ulusal düzeyde yapılan çalışmalar da benzer bulguları ortaya koymaktadır. Berberoğlu (2005, 2009) ölçme araçlarının eğitsel çıktılar üzerindeki etkisine işaret ederken; Bıçak (2013), öğrencilerin bireysel farklılıklarının ölçme sürecine dâhil edilmesinin öğrenme motivasyonunu

artırdığını ifade etmektedir. Şen ve Mirasyedioğlu (2020) ile Karatay ve Dilekçi (2019) gibi çalışmalar, açık uçlu değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen tutumları ve öğretim programları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ayrıca Bakırcı, Uçar ve Genel (2024), açık uçlu soruların yazılı ifade becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir.

Açık uçlu soruların, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini, özgüvenlerini ve öğrenmeye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Klein, 2008; Abosalem, 2016). Bu sorular, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırarak sunmalarına imkân vererek içsel motivasyonu ve öz düzenleme becerilerini de geliştirmektedir (Zimmerman, 2002). Ayrıca, farklı bakış açılarını dile getirme becerisi empati ve sosyal iletişim gibi psiko-sosyal alanlarda da gelişim sağlamaktadır (Paul & Elder, 2008; Brookhart, 2010).

Geleneksel çoktan seçmeli testlerin nesnel puanlama ve pratiklik gibi avantajlarının yanında, öğrencilerin düşünme süreçlerini değerlendirmede yetersiz kaldığı da bilinmektedir (Black & Wiliam, 1998; Gronlund & Linn, 1990; Karaduman & Yıldırım, 2018). Çoktan seçmeli testlerin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki bilişsel becerileri ölçmede sınırlı kaldığı; bu nedenle öğrencilerin derinlemesine düşünme, gerekçeleştirme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme süreçlerini ortaya çıkaramadığı belirtilmektedir (Birenbaum, 2007). Nitekim bu testler, çoğunlukla yalnızca bilgi ve kavrama düzeyinde ölçme yapabildikleri için, öğrencilerin düşünme süreçlerine dair yeterli veri sunamamaktadır (Black & Wiliam, 1998). Çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin özgün düşüncelerini, açıklama ve savunma yetilerini değerlendirme açısından yetersiz olduğunu alanya çalışmalar raporlamaktadır (Bakırcı, Uçar & Genel, 2024; Tunç & Uluman, 2018). Açık uçlu soruların ise öğrencilerin düşünme biçimlerini daha açık şekilde ortaya koymalarına olanak tanıdığı ve bilişsel derinliği daha etkili bir biçimde ölçebildiği vurgulanmaktadır (Brookhart, 2010; Özen, 2020) Bu durum, öğretim süreçlerinin geribildirimle geliştirilmesini de engellemektedir (Berberoğlu, 2005; Karatay & Dilekçi, 2019).

Açık uçlu soruların süreç değerlendirme açısından öğretmenlere sunduğu olanaklar da dikkat çekicidir. Bu sorular, öğrencilerin kavram yanılgılarını,

problem çözme yaklaşımlarını ve öğrenme süreçlerindeki ilerlemeyi izleme imkânı sunarak öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır (Ar, 2019; Temizkan & Sallabaş, 2011). Bu da öğretmenin yalnızca teknik değil, pedagojik refleksiyon becerilerini de geliştirmektedir (Karatay & Dilekçi, 2019).

Öte yandan, açık uçlu soruların sunduğu nitel veriler yalnızca sınıf düzeyinde değil, kurumsal ve yönetsel düzeyde de önemli katkılar sağlamaktadır. Brookhart (2013), bu tür soruların okul yöneticileri için veri temelli karar alma süreçlerine katkı sağladığını; okulun genel başarı düzeyinin daha çok boyutlu biçimde değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Karadağ ve Dilekçi (2019) de açık uçlu değerlendirmelerden elde edilen bulguların, merkezi sınavlara hazırlık stratejilerinin belirlenmesi ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından yol gösterici olduğunu belirtmektedir. Eğitim yöneticilerinin veri temelli liderlik becerilerini etkin biçimde kullanabilmeleri, bu tür kapsamlı değerlendirme araçlarıyla desteklenmektedir (Earl & Katz, 2006; Schildkamp & Kuiper, 2010). Ayrıca, okul yöneticilerinin, öğretmenlere, öğrencilerin özgün fikirlerini ortaya koymada kullanacakları yöntemleri ve açık uçlu soru uygulamalarını destekleyici bir okul iklimi oluşturabilirler ve öğretmen öğrenci iş birliğiyle kazanılan farkındalık (Fullan, 2001; Earl & Katz, 2006) okula yansıtılabilir. Okul düzeyinde alternatif ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının teşvik edilmesi, olumlu okul kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Bu bağlamda, bu araştırma açık uçlu sorularla öğrenci akademik başarısını değerlendirmeye yönelik ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu inceleme, yalnızca öğretmen uygulamalarını anlamaya değil; aynı zamanda öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğretimin niteliğinin artırılması ve eğitim yönetimi süreçlerine dair veri temelli kararların alınmasına katkı sağlamaya yöneliktir. Araştırma bulgularının, eğitim sisteminin daha bütüncül, adil ve geliştirici bir ölçme-değerlendirme anlayışına evrilmesine rehberlik etmesine yol açabilir.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda eğitim sistemlerinde öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel becerilerini de ölçebilen, öğrenme sürecine yönelik daha kapsayıcı ve nitelikli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Brookhart, 2010; Black & Wiliam, 1998). Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023-2024 eğitim-öğretim yılı başında Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ve Yönergesi ile okul sınavlarında açık uçlu ve/veya kısa cevaplı soruların kullanılmasını zorunlu hale getirerek ölçme-değerlendirme süreçlerinde önemli bir değişim yapmıştır. Ardından 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 1., 5. ve 9. sınıflarda müfredat ve yöntem değişiklikleri uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2024-a). Bu yeni düzenlemelerle, eğitim sisteminde açık uçlu sorulara dayalı ölçme-değerlendirme uygulamalarının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

Açık uçlu sorular, öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini geliştirmekte ve derinlemesine öğrenmeyi desteklemektedir (Abosalem, 2016; Bennett, 1993). Aynı zamanda öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerinin gelişmesine, özgün ve yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesine ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Karadağ vd., 2021; Coşkun & Gelbal, 2024). Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının temel araçlarından biri olan açık uçlu sorular, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını daha iyi ortaya çıkarma ve öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırma potansiyeline sahiptir (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2010). Bununla birlikte, açık uçlu soru kullanımında planlama ve değerlendirme süreçlerinin zaman alıcı olması, kapsam geçerliğinin sağlanmasında yaşanan güçlükler, puanlama sürecinde nesnelliğin sağlanması gibi çeşitli zorluklar da söz konusudur (Gronlund & Linn, 2000; Öksüz & Demir, 2019). Ayrıca öğrencilerin yazma ve ifade becerilerindeki yetersizlikler ve merkezi sınavların (örneğin LGS) çoktan seçmeli formatta olması nedeniyle, açık uçlu soru kullanımına yönelik uygulamalarda belirli çekinceler bulunmaktadır (Koyuncu, 2017; Temizkan & Sallabaş, 2011). Bu süreçte eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin açık uçlu soru kullanımını destekleyecek stratejik roller üstlenmeleri büyük önem taşımaktadır. Açık uçlu soruların kullanımı, okul yöneticilerine öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin daha nitelikli veri sağlama imkânı

sunmaktadır (Fullan, 2001). Okul yöneticileri, bu tür verileri analiz ederek öğretim süreçlerini geliştirme, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim planlama ve okul geliştirme çalışmaları için somut temellere dayanan kararlar alabilirler (Stiggins, 2005). Ayrıca, açık uçlu sorular yoluyla elde edilen öğrenci cevapları, öğrencilerin hangi kazanımlarda güçlü ya da zayıf olduklarını belirlemek ve buna göre destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) gibi telafi edici öğrenme fırsatları sunmak açısından da önemli bir kaynak işlevi görmektedir (MEB, 2024b).

Açık uçlu soruların sonuçları, yöneticilerin öğrenci öğrenmelerini daha yakından izlemesine ve okulun genel başarı profiline ilişkin derinlemesine veri edinmesine olanak tanır (Brookhart, 2013). Bu sayede, okul düzeyinde hedef odaklı eylem planları hazırlanabilir ve merkezi sınavlara (örneğin Lise Geçiş Sınavı-LGS) hazırlık sürecine de katkıda bulunacak destekleyici uygulamalar geliştirilebilir (Karadağ & Dilekçi, 2019). Alanyazında, yöneticilerin veri temelli karar verme becerilerinin okul gelişiminde ve öğrenci başarısının artırılmasında kritik bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Earl & Katz, 2006; Schildkamp & Kuiper, 2010). Ayrıca, biçimlendirici değerlendirme sürecinde açık uçlu soruların etkili kullanımı, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişim süreçlerini desteklemekte, bu süreçlerin eğitim politikalarına entegre edilmesi öğrenme kalitesini artırmaktadır (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Jonsson & Svingby, 2007). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlere ölçme-değerlendirme becerilerini geliştirecek profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmaları ve hizmet içi eğitim olanaklarını artırmaları önerilmektedir (Fullan, 2001; Stiggins, 2005).

Sonuç olarak, açık uçlu soru temelli değerlendirme uygulamaları, öğrenci merkezli, derinlemesine ve süreç odaklı öğrenmeyi destekleyen çağdaş bir yaklaşım olarak eğitim sistemine önemli katkılar sunmaktadır. Ancak bu yaklaşımın etkinliği, yalnızca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla değil, aynı zamanda eğitim yöneticilerinin stratejik liderliği ve okul düzeyinde yapılandırılan bütüncül destek mekanizmaları ile güçlendirilebilir (Schildkamp & Kuiper, 2010). Bu nedenle, açık uçlu sorularla yapılan değerlendirmelerin okullarda yaygın ve etkili biçimde uygulanabilmesi için okul yönetim süreçlerinin bu doğrultuda yapılandırılması ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu kapsamda çalışmanın problem cümlesini “Açık uçlu sorularla öğrenci akademik başarısını değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?”

sorusu oluşturmaktadır. Bu probleme ek olarak aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

1. Açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
2. Açık uçlu soruların kullanımında karşılaşılan zorluklar nelerdir?
3. Öğrenci akademik başarısını değerlendirmede açık uçlu soru kullanımı öğrencinin gelişimine katkı sağlamakta mıdır?
4. Öğrenci akademik başarısını değerlendirmede süreç değerlendirmesinden yararlanılmakta mıdır?
5. Öğretmenler açık uçlu soru hazırlamada nelere dikkat etmektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı açık uçlu sorularla öğrenci akademik başarısını değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin açık uçlu soruların ölçme-değerlendirme sürecindeki işlevine dair algıları, bu soru türlerini kullanırken karşılaştıkları güçlükler, öğrencilerin gelişimine yönelik gözlemleri ve soru hazırlama süreçlerinde dikkate aldıkları ölçütler araştırmanın odak noktalarını oluşturmaktadır.

Araştırma, açık uçlu soruların eğitimdeki yeri ve öğretim sürecine olan katkılarını öğretmen bakış açısıyla ortaya koymayı hedeflemekte; nitel veriler aracılığıyla, bu soruların öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, elde edilen bulguların hem öğretmen uygulamalarının geliştirilmesine hem de ölçme-değerlendirme politikalarının niteliğinin artırılmasına katkı sunması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitimde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin bilgi düzeyinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini de ortaya koymayı amaçlamaktadır (Brookhart, 2010; Black & Wiliam, 2009). Bu bağlamda, açık uçlu sorular, öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen ve derinlemesine anlama, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel ve düşünme süreçlerini ölçmeye olanak tanıyan önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır (Jonassen, 2011; Abosalem, 2016).

Türkiye’de son yıllarda eğitim politikalarında yapılan reformlar, ölçme ve değerlendirme anlayışını daha niteliksel ve süreç odaklı bir hale getirme yönünde ilerlemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 tarihli Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile okul sınavlarının açık uçlu ve kısa cevaplı sorularla yapılması zorunlu hale getirilmiş; ardından 2024 yılında eğitimde program değişikliğiyle ve öğrenci merkezli ölçme anlayışı güçlendirilmiştir (MEB, 2023; MEB, 2024-a).

Ölçme değerlendirmeye yönelik değişimlerin uygulamada nasıl karşılandığı, öğretmenlerin uygulama sürecine yönelik görüşleri ve yaşanan zorluklar henüz yeterince araştırmaya konu edilmemiştir. Bu doğrultuda, açık uçlu soruların kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerine odaklanan bu araştırma, alan yazında önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de açık uçlu soru uygulamaları üzerine yapılan çalışmalar (Bakırcı, Sevgin Uçar & Genel, 2024; Öztürk, 2023; Karaduman & Yıldırım, 2018) genellikle konu sınırlılığı ya da belli disiplinler özelinde yürütülmüş; yeni yönetmelik ve program değişikliklerinin etkisini bütüncül olarak ele alan çalışmalar sınırlı kalmıştır. Uluslararası düzeyde ise açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklediği (Agustianingsih & Mahmudi, 2019; Sarwantovd., 2020) ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği (Brookhart, 2013; Matsushima & Ozaki, 2023) belirtilmektedir. Bununla birlikte, açık uçlu soru uygulamalarının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiği yönünde de alanyazında önemli bir vurgu bulunmaktadır (Aschbacher, 1991; Levy-Feldman & Libman, 2022). Özellikle Jonsson & Svingby’nin (2007) açık uçlu sorularda dereceli puanlama anahtarlarının nesnelliği artırdığına ve değerlendirme güvenilirliğini sağladığına ilişkin bulguları, bu çalışmanın öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine dair öneriler geliştirmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca açık uçlu soruların öğrenci motivasyonunu artırdığı (Sarwant, 2021) ve bireysel öğrenme farklılıklarına daha iyi uyum sağladığı da uluslararası araştırmalarla ortaya konulmuştur (Hobri vd., 2019).

Bu araştırma, yukarıda belirtilen ulusal ve uluslararası çalışmalardan farklı olarak, Türkiye’de yeni uygulamaya konulan hem ölçme değerlendirme yönetmeliği hem de müfredat değişikliğini birlikte dikkate almakta; öğretmenlerin saha deneyimlerinden hareketle mevcut durumu ortaya koymakta ve geleceğe

yönelik somut öneriler sunmayı konu edinmektedir. Öğretmen görüşlerine dayalı nitel veri analizi ile elde edilen bulgular, eğitimde ölçme ve değerlendirme politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği gibi, okul yöneticilerine ve karar vericilere de rehberlik edebilecek öneriler sunmaktadır.

Ayrıca araştırmanın sonuçları, öğrenci öğrenmelerinin daha etkili bir şekilde izlenmesi, eksikliklerin belirlenmesi ve telafi eğitimi (Destekleme ve Yetiştirme Kursları gibi) planlamalarının yapılması açısından okul yöneticileri için de önemli veriler sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışma, sadece öğretmen uygulamalarını değil, aynı zamanda eğitim yönetimi açısından da açık uçlu soru kullanımının sistem düzeyinde değerlendirilmesine katkı sunabilecektir.

Sonuç olarak bu araştırmayla, açık uçlu soruların akademik başarıyı değerlendirmedeki etkisini öğretmen görüşleri ekseninde ele alarak, öğrenci merkezli ölçme değerlendirme uygulamalarının eğitim sisteminde daha etkin kullanılmasına yönelik alanyazına orijinal ve güncel bir katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin, görüşmelerde dile getirdikleri düşünceler samimi ve içten ifadelerden oluşmaktadır.
2. Görüşme soruları, araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmeye uygundur.
3. Katılımcı öğretmenler, açık uçlu soruların ölçme ve değerlendirme süreçlerine etkisi hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahiptir.
4. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, mevcut durumu doğru ve nesnel biçimde yansıtmaktadır.
5. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara ilişkin görüşleri, onların eğitim-öğretim sürecinde edindikleri gözlem ve deneyimlerine dayanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki hususlarla sınırlıdır:

1. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinde görev yapan 18 ortaokul öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmelerle sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulgular, yalnızca belirtilen örneklem grubunu yansıtmaktadır.
2. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, bulgular genellenebilirlikten çok, derinlemesine anlam ve yorum elde etmeyi amaçlamaktadır.
3. Veriler, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme sırasında ortaya çıkan sınırlamalar (zaman kısıtı, cevapların açıklık derecesi vb.) araştırma bulgularını etkilemiş olabilir.
4. Araştırmada kullanılan görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşmakta ve öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
5. Araştırma, öğretmenlerin kendi deneyim ve algılarına dayalı öznel ifadelerine dayanmakta olup, öğrenci başarıları doğrudan ölçülmemiştir.

1.6. Tanımlar

Açık Uçlu Soru: Cevabı sınırlandırılmamış, öğrencinin kendi düşüncesini, yorumunu veya bilgisini serbestçe ifade etmesine olanak tanıyan soru türüdür. Bu sorular, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini ortaya koymalarına imkân sağlar (Nitko & Brookhart, 2014, s. 188).

Akademik Başarı: Öğrencinin öğretim programında yer alan hedef ve kazanımlara ne düzeyde ulaştığını gösteren öğrenme çıktıları bütünüdür. Bu başarı, genellikle sınavlar, performans görevleri ve proje çalışmaları gibi ölçme araçlarıyla değerlendirilir (Gronlund & Linn, 2000, s. 127).

Üst Düzey Düşünme Becerileri: Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerini içeren; bireyin bilgiyi işleyerek yeni anlamlar çıkarmasını, eleştirel düşünmesini, karar vermesini ve problem çözmesini içeren bilişsel becerilerdir (Krathwohl, 2002, s. 215).

Ölçme: Öğrencinin bilgi, beceri, tutum veya yeteneklerinin belirli ölçütlere göre sayısal veya nitel veriler aracılığıyla saptanması sürecidir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 8).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılması ve öğrenci başarısına ilişkin karar verilmesi sürecidir. Değerlendirme süreci hem sürece hem de sonuca odaklı olabilir (Turgut & Baykul, 2012, s. 23).

Ortaokul (O.O.): Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde eğitim veren ve zorunlu temel eğitimin ikinci kademesini oluşturan örgün eğitim kurumlarıdır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Rolü

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrenci öğrenmelerinin ne derece olduğuna dair veri toplama sürecidir. Ölçülmek istenen bir özelliğin gözlem sonucunda sayı ve sembole aktarılarak ifade edilen süreç olarak tanımlanan “ölçme” ve bu süreç sonucunda, elde edilen sayı ve sembolün belirlenen ölçütle karşılaştırılması neticesinde karar verme süreci olan değerlendirme basamağından oluşur. Bu süreçlerin sağlıklı işlemesi öğretmen donanımını da gerektirmektedir. Son yıllarda devam eden ders müfredat değişimi çoğunlukla ölçme-değerlendirme alanıyla ilişkilidir (Astaman vd.,2015, s.220).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrenci öğrenme süreçlerinin izlenmesi, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve eğitim politikalarının şekillendirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ölçme, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını belirlemek için kullanılan araçları ifade ederken; değerlendirme, bu ölçme sonuçlarının analiz edilerek karar verme süreçlerinde kullanılmasıdır (Sievertsen, 2022, s. 2).

Öğrenci öğrenmelerinin gerçekleşmesini sağlamaya yönelik olarak, öğretim programlarının etkililiğini belirleme, öğrencileri bireysel niteliklerine uygun alanlara yönlendirme ve öğrenme çıktılarına göre eksik öğrenmeleri tanımlama süreçleri, eğitim sisteminin temel amaçları arasında yer alır. Bu sürecin izlenebilir ve geliştirilebilir olması açısından çeşitli ölçme araçlarının kullanımı kaçınılmazdır. Özellikle doğrudan gözlenemeyen bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor nitelikteki özelliklerin değerlendirilmesinde, sistematik ve güvenilir ölçme yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sürecinde hedeflenen davranışlara uygun ölçme araçlarının seçilmesi ve bu araçların yapılandırılmasında soru türlerinin kazanım düzeyine uygun biçimde çeşitlendirilmesi önem taşımaktadır (İnceçam vd., 2018, s.1915).

Eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum düzeylerine ulaşmalarını sağlamak ve bu kazanımlar çerçevesinde öğretim etkinliklerinin etkililiğini ölçmektir. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, bu nedenle hem bireysel öğrenme sonuçlarını hem de öğretim yöntemlerinin verimliliğini nesnel bir şekilde

değerlendirme imkânı sunar (Gronlund & Linn, 2000; Nitko & Brookhart, 2014). Ayrıca, bu süreçte yapılan geri bildirimler, öğrencinin motivasyonunu artırmakta ve öğretmenlerin pedagojik kararlarını yönlendirmektedir (Sadler, 1989; Black & William, 1998). Üstelik araştırmalar, çoktan seçmeli testlerin özellikle ifade, analiz ve yaratıcılık gerektiren üst düzey bilişsel süreçleri yeterince ölçmede yetersiz kaldığını; bu nedenle açık uçlu ve değişkenli araçların kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur (Üstüner & Şengül, 2004).

Ölçme ve değerlendirme süreci, eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak öğrenme çıktılarını tespit etmede ve öğretim kalitesini artırmada kritik rol oynamaktadır (Nitko & Brookhart, 2014, s. 188). Nitelikli ölçme araçları, öğrencilerin gelişimsel durumunu daha gerçekçi biçimde ortaya koyarken, eğitimde bütüncül bir bakış açısı kazandırır. Açık uçlu sorular da bu bağlamda, öğrencinin yalnızca doğru cevabı değil, düşünce sürecini de yansıtmasını sağlayarak hem tanılayıcı hem de biçimlendirici değerlendirme amaçlı kullanılabilecek esnek bir araç niteliğindedir (Black & William, 1998, s. 22; Sadler, 1989, s. 121).

Ölçme ve değerlendirme araçları yalnızca öğrencinin öğrenme düzeyini değil, aynı zamanda öğretim sürecinin kalitesini de yansıtır. Bu süreç, öğretmenin öğretim programlarını planlamasına ve uygun öğretim stratejilerini belirlemesine katkı sağlar (Nitko & Brookhart, 2014, s. 5). Ayrıca, biçimlendirici değerlendirme araçlarıyla süreçte yapılan ölçümler, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin zamanında belirlenmesine olanak tanır ve öğretimsel düzenlemelere ışık tutar (Black & William, 1998).

Araştırmalar, etkili bir değerlendirme sürecinin öğretim ve öğrenme süreçleriyle bütünleşik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, değerlendirme sonuçlarının yalnızca öğretmenlerin performansını ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemesi gerektiğini belirtmektedir (Levy-Feldman & Libman, 2022, s. 5).

Ölçme ve değerlendirme aynı zamanda eğitim sistemlerinin hesap verebilirliğini sağlamak için de kullanılmaktadır. Uluslararası değerlendirme programları, eğitim sistemlerinin performansını izlemek ve karşılaştırmak için önemli araçlardır (OECD, 2019).

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, yalnızca öğrenci öğrenmesini izlemekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim sisteminin farklı düzeylerinde ekonomik, yönetsel ve pedagojik kararları da etkileyen araçlardır. Özellikle yüksek riskli değerlendirme uygulamalarının, okulların ve öğretmenlerin davranışları üzerinde doğrudan etkileri olabilmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan *No Child Left Behind (NCLB)* politikası kapsamında, değerlendirme sonuçlarının öğretmen maaşları ve istihdamı üzerinde belirleyici bir unsur hâline gelmesi, öğretmenlerin test puanlarına odaklanmasına ve "sınava yönelik öğretim" uygulamalarına yönelmesine neden olmuştur (Jacob, 2005).

2.2. Açık Uçlu Soruların Ölçme Değerlendirme Sürecindeki Yeri

Günümüz eğitiminde yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri açısından temel hedeflerden biri hâline gelmiştir. Yaratıcı düşünme, bir probleme farklı ve özgün çözümler üretebilme, alternatif yollar geliştirme ve özgün fikirler ortaya koyabilme becerisini içerir. Bu becerilerin gelişiminde açık uçlu sorular önemli bir araç olarak öne çıkar; çünkü bu tür sorular öğrencilerin varsayım oluşturma, akıl yürütme, hipotez geliştirme ve eleştirel değerlendirme süreçlerini harekete geçirir (Brookhart, 2010; Jonassen, 2011).

Açık uçlu sorular sayesinde öğrenciler, kendi düşüncelerini özgün bir biçimde ifade ederek eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (Brookhart, 2010; Jonassen, 2011). Aynı zamanda açık uçlu sorular, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla uyumlu olarak öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini derinleştirir ve kalıcı öğrenmeyi destekler (Bransford vd., 2000). Öğretim sürecine entegre edilen disiplinler arası, bağlam temelli ve sorgulayıcı etkinlikler, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları sunar ve üst düzey düşünmeyi teşvik eder (Boix Mansilla & Jackson, 2011). Ayrıca, öğrencilerin düşüncelerini paylaşımları ve akranlarıyla etkileşim kurmaları, Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi kuramı doğrultusunda, bilişsel gelişimlerini destekleyen sosyal bir öğrenme ortamı oluşturur (Vygotsky, 1978).

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kullandığı soru türleri genel olarak kapalı uçlu ve açık uçlu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kapalı uçlu sorular, genellikle tek bir doğru cevabı hedeflerken, açık uçlu sorular öğrencilerin düşünme

süreçlerini ortaya koymalarına ve çeşitli çözüm yolları geliştirmelerine olanak tanır. Bu yönüyle açık uçlu sorular, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme becerilerini desteklemekte; öğrencilerin kavramsal anlayışlarını ve gerekçelendirme yetilerini geliştirmektedir (Brookhart, 2010; Jonassen, 2011). Ancak, ders kitaplarında hâlen kapalı uçlu soruların yaygın biçimde kullanılması, açık uçlu soru tasarımının hem zaman alıcı hem de pedagojik strateji gerektiren bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır (Agustianingsih & Mahmudi, 2019).

Açık uçlu soruların etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin çeşitli tasarım stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir. Bu stratejiler arasında, kapalı uçlu soruları dönüştürmek, geriye doğru tasarım yaklaşımını kullanmak, öğrencilere "kim haklı?" türü tartışmalı problem durumları sunmak, hata analizi yaptırmak ve günlük yaşamla bağlantılı özgün problem senaryoları üretmek yer almaktadır (Matsushima & Ozaki, 2023; Boix Mansilla & Jackson, 2011). Bu tür stratejiler, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda mantıksal akıl yürütme ve problem çözme becerilerini değerlendirmek açısından da işlevseldir.

Açık uçlu sorular, öğrencinin algılama, gerekçelendirme ve bilgiyi kullanma becerilerine yoğunlaşır. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve düşünce biçimleriyle bilgi ve düşüncelerini gösterme yeteneklerini ortaya koymada etkilidir. Çoktan seçmeli sorularla karşılaştırıldığında açık uçlu soruların, üst düzey becerileri daha iyi ölçer ve öğrenci başarısının yanı sıra öğretim kalitesinin de artmasına sebep olur. Ancak, açık uçlu soruların uzun süren cevapları, çok sayıda soru sormayı kısıtlayarak kapsam geçerliliğini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, açık uçlu soruların puanlanması çok dikkat gerektirir, uygun derecelendirme puan anahtarıyla objektif hale getirilmelidir (Öksüz & Demir, 2011, s. 261). Açık uçlu sorular, öğrencilerin öğrendiklerini kendi ifadeleriyle ortaya koymalarına imkân sağlayan, derinlemesine anlamaya yönelik, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçmeyi amaçlayan soru türleridir (Temizkan & Sallabaş, 2011, s. 210). Bu soru türü, bireyin bilgi, kavrayış ve düşünme becerilerini kapsamlı şekilde değerlendirmeye olanak tanır (MEB, 2024).

Hobri vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, açık uçlu soruların öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini harekete geçirdiği ve alternatif çözüm yolları üretmelerine olanak tanıdığı belirtilmiştir. Ayrıca, Agustianingsih &

Mahmudi (2019) açık uçlu soruların öğrenci düşünme süreçlerini derinleştirdiğini ve kavram yanlışlarının tespitinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Brookhart (2010) ise açık uçlu soruların üst düzey düşünmeyi harekete geçiren en etkili araçlardan biri olduğunu belirtmektedir. Bakırcı vd. (2024, s. 6) öğretmenlerinin açık uçlu soruların kavramsal anlamayı değerlendirme gücünü yüksek bulduklarını, özellikle öğrencilerin bilimsel akıl yürütme becerilerini ölçmede bu soruların işlevsel olduğunu belirtmişlerdir.

Açık uçlu sorular, biçimlendirici değerlendirmeye katkı sağlar. Bu alanda yürütülen çalışmalarda, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı gelişmeler sağladığı açıkça ortaya konulmuştur. Geniş ölçekli uygulamalarda, bu tür değerlendirme uygulamaları aracılığıyla 0,7 düzeyinde bir etki büyüklüğü elde edilebilirse, bu durumun ülkelerin matematik başarılarının, Pasifik ülkeleri (Singapur, Kore, Japonya, Hong Kong) dışındaki ülkeler arasında en üst sıralara taşınmasına olanak tanıyabileceği (Black & William, 2016) söylenmektedir.

Sarwanto vd. (2021), açık uçlu soruların öğrencilerin yorumlama, analiz etme, çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerilerini ölçmede etkili olduğunu ve bu becerilerin gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Türkçe derslerine yönelik yapılan bir araştırmada, açık uçlu soruların öğrencilerin yaratıcı düşünme kapasitelerini ortaya çıkardığı, fikirlerini daha özgürce ifade etmelerine imkân sağladığı ve eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği vurgulanmıştır. Sokratik sorgulama yaklaşımı da açık uçlu soruların bir pedagojik uzantısı olarak, öğrencilerin derinlemesine sorgulama yapmalarını ve düşünce süreçlerini yapılandırmalarını desteklemektedir (Paul & Elder, 2008).

2.3. Geniş Ölçekli Uygulamaların Eğitimimize Etkisi

Uluslararası düzeyde eğitim sistemlerinin etkililiğini karşılaştırmak ve politika geliştirmeye veri sağlamak amacıyla OECD tarafından yürütülen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) uygulaması, öğrencilerin yaşamla bağlantılı, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren sorular karşısındaki performanslarını ölçmektedir. Bu sınavlarda yer alan sorular; analiz, akıl yürütme ve problem çözme gibi becerileri değerlendirmeye yöneliktir (OECD, 2019). Ancak Türkiye'nin bu tür sınavlardaki başarı düzeyinin düşük olması, öğrencilerin günlük öğretim süreçlerinde bu tür sorularla yeterince karşılaşmamasından

kaynaklanmaktadır (Berberoğlu, 2019). Eğitim sistemimizde yer alan klasik sınav uygulamaları ile uluslararası ölçme sistemleri arasındaki soru yapısı farkları, öğrencilerin bu tür sınavlarda zorlanmasına neden olmaktadır (Karaduman & Yıldırım, 2018). Ayrıca açık uçlu soruların öğrencilerde belirsizlik hissi yaratabilmesi ve tek bir doğru cevabın olmaması, bazı öğrencilerde kaygıya yol açabilmektedir (Ar, 2019). Bu nedenle, açık uçlu soruların yalnızca soru formatı olarak değil; öğretmen yeterliği, öğrenci alışkanlıkları ve öğrenme kültürü bağlamında da ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu soruları etkili biçimde hazırlayabilmeleri için hem pedagojik formasyon hem de üst düzey düşünme becerileri konusunda kendilerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Brookhart, 2010; Boix Mansilla & Jackson, 2011).

Geniş ölçekli değerlendirme uygulamaları (PISA, ABİDE, LGS vb.), eğitim sistemlerinde yalnızca öğrenci başarısının değil, aynı zamanda öğretmen davranışlarının, müfredat uygulamalarının ve okul kültürünün şekillenmesinde de etkili olmaktadır (Akıncı, 2020, s. 45). Bu tür sınavlarda açık uçlu soruların kullanımı, öğrenciye sadece bilgiye dayalı değil, aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dayalı cevaplar üretme fırsatı sunmaktadır (Brookhart, 2010, s. 42). Örneğin, ABİDE uygulamalarında açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerileri, kavramsal anlama ve yorumlama yetenekleri daha etkin bir biçimde ölçülmeye çalışılmıştır (Akıncı, 2020, s. 76). Bu durum, özellikle öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımında çeşitliliğe yönelmesine neden olmuş; sadece çoktan seçmeli testlerin değil, açık uçlu soru türlerinin de kullanılmasının önemini ortaya koymuştur (Öksüz & Demir, 2019, s. 260).

Türkiye’de merkezi yerleştirme sınavlarında büyük ölçüde çoktan seçmeli soruların tercih edilmesi hem öğretim süreçlerini hem de öğrencilerin sınav hazırlık alışkanlıklarını derinden etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin açık uçlu, yorumlama ve üst düzey düşünme gerektiren sorularla karşılaşma fırsatlarını azaltmakta ve öğrenme süreçlerini test odaklı bir yapıya dönüştürmektedir (Berberoğlu, 2005; Karaduman & Yıldırım, 2018). Çoktan seçmeli soru formatının yaygınlığı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı ifade gibi becerilerinin gelişimini sınırlayabilmekte, öğretmenleri de yalnızca sınav başarısına yönelik öğretim stratejileri benimsemeye yönlendirebilmektedir (Brookhart, 2010).

Koyuncu ve Özkan (2019), tek bir soru türünün eğitimde yeterli olmayacağını; farklı soru türlerinin birlikte kullanımının öğrencilerin bilişsel gelişimine daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir. Merkezi sınav sisteminde çoktan seçmeli soruların ağırlığı, hem öğrencilerin bu tür sorulara yönelik tutumlarını hem de öğretmenlerin tercihlerini etkilemektedir (Ar, 2019, s. 76; Koyuncu & Özkan, 2019, Berberoğlu, 2006; Karadağ & Dilekçi, 2019).

Karadağ vd. (2021) ve Berberoğlu & İşgüzel (2013) gibi araştırmalarda, uluslararası sınavlardaki başarıların düşüklüğünün açık uçlu soru türlerine yeterince maruz kalınmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. OECD (AIR, 1999) raporlarında da üst düzey düşünmeyi ölçen sorulara verilen cevapların, eğitim politikalarının kalitesini yansıttığı vurgulanmaktadır.

2.4. Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Ölçülmesi

Üst düzey bilişsel beceriler, bireyin bilgiyi sadece hatırlamakla kalmayıp, onu analiz etme, sentezleme, değerlendirme ve problem çözme süreçlerinde etkin biçimde kullanabilmesini gerektirir. Alt düzey düşünme becerileri genellikle ezberleme, tanıma ve hatırlama gibi kısa sürede edinilebilen ve çoktan seçmeli testlerle ölçülebilen davranışları kapsarken; üst düzey düşünme becerileri daha karmaşık bilişsel işlemler, yaratıcılık ve anlamlandırma süreçlerini içerir (Brookhart, 2010; Anderson & Krathwohl, 2001). Bu beceriler, bireyin bilişsel yetilerinin yanı sıra duyuşsal ve devinimsel alanlarda da aktif olmasını gerektirir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2017). Özellikle çağdaş eğitim sistemlerinde bireylerin yalnızca bilgiye ulaşması değil, bu bilgiyi yorumlaması, farklı durumlara uyarlaması ve özgün çözümler üretebilmesi beklenmektedir (Karaduman & Yıldırım, 2018). Bu nedenle üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi, sadece akademik başarıya değil; bireyin yaşam boyu öğrenme, karar verme ve gerçek yaşam problemlerini çözme kapasitesine de katkı sağlamaktadır (Karakaya, 2022).

Etkin bir ölçme ve değerlendirme süreci için, öğretim hedeflerinin bilişsel düzeyde analiz edilmesi ve bu doğrultuda uygun soru türlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kazanımların içerik ve süreç boyutunun değerlendirilmesi, öğrencinin hangi bilişsel aşamada bulunduğunu saptamak ve öğrenmeyi yapılandırmak açısından kritik öneme sahiptir (Anderson & Krathwohl, 2001). Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşünme süreçlerini daha ayrıntılı biçimde

ortaya koymalarına olanak tanıyarak öğretmene nitelikli dönüt sağlamak ve özellikle biçimlendirici değerlendirmede etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2010). Ayrıca açık uçlu sorular, öğrencinin düşüncelerini gerekçelendirmesine olanak vererek ölçme sürecini daha anlamlı ve öğrenme odaklı hâle getirmektedir (Karakaya, 2022).

Açık uçlu soru, bir tür klasik sınav ya da betimleyici test olarak kabul edilir. Açık uçlu soru, birçok farklı ve birbirinden ayrılan cevabın kabul edilebilir olduğu bir soru türüdür. Açık uçlu sorular, öğrencilerin anlama düzeylerini, akıl yürütme yeteneklerini ve bilgiyi alışılmışın dışında bağlamlarda uygulayabilme becerilerini değerlendirmede etkilidir. Genel olarak, bu tür sorular karmaşık düşünme gerektirir; öğrencileri bilgiyi analiz etmeye, yorumlamaya, çıkarımda bulunmaya ve açıklamaya yönlendirerek analitik ve eleştirel düşüncelerini teşvik eder (Sarwanto vd. 2020, s. 617).

Bilişsel süreçlerin ölçülmesinde; belirlenmiş ve en sık başvuru alan sınıflandırma Bloom Taksonomisidir. Anderson ve Krathwohl tarafından yenilenmiş olan Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisinde üst düzey bilişsel süreçlerin sıralanışı aşağıdaki gibidir (Akt: Tutkun vd., 2015, s.355-357):

- **Hatırlama:** Bilgiyi bellekte saklayıp geri getirme sürecidir. Tanıma, anımsama ve ezberleme bu aşamaya dahildir.
- **Anlama:** Yazılı ve grafiksel materyallerden anlam çıkarma sürecidir. Yorumlama, karşılaştırma, açıklama gibi becerileri içerir.
- **Uygulama:** Öğrenilen bilgiyi farklı durumlarda (örnekler, sunumlar, simülasyonlar) kullanma becerisidir.
- **Analiz Etme:** Bilgiyi parçalara ayırarak öğeler arasındaki ilişkileri belirleme sürecidir. Örgütme ve farklılaştırma bu aşamaya dahildir.
- **Değerlendirme:** Ölçütler ve standartlar doğrultusunda eleştirel yargılama yapmayı içerir. Bloom'un taksonomisinde en üst basamakken, revize edilen taksonomide "Yaratma" aşamasının önüne alınmıştır.
- **Yaratma/Oluşturma:** Öğeleri yeni bir bütünlük içinde birleştirerek özgün bir

ürün ya da fikir geliştirme sürecidir. Yenilenen taksonomide en üst düzey bilişsel beceri olarak konumlandırılmıştır.

Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel basamakların ölçülmesi için açık uçlu sorular etkilidir (Tutkun, Demirtaş, Erdoğan & Aslan, 2015, s. 355-357). Bu sorular, bireyin bilgiyi analiz etmesini, bağlamlar arasında ilişki kurmasını, gerekçelendirme sunmasını ve bilgiyi anlamlı yapılandırmasını sağlar (Sarwanto vd., 2020, s. 617).

Birgili (2014) ve Karatay & Dilekçi (2019, s. 688), açık uçlu soruların öğrencilerin düşünce süreçlerini daha iyi yansıttığını ve bilişsel gelişimi desteklediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Üstüner & Şengül (2004) çoktan seçmeli testlerin üst düzey becerileri ölçmede sınırlı kaldığını ve eğitimde dengeli bir değerlendirme için farklı soru türlerinin birlikte kullanılmasının önemine işaret etmektedir

Matelsky vd. (2023) çalışmasında, açık uçlu soruların büyük dil modelleri yardımıyla kişiselleştirilmiş geri bildirim sunarak öğrencilerin yazılı performanslarını geliştirdiği ve bilişsel derinliğe katkı sağladığı belirtilmiştir. Abosalem (2016), açık uçlu soruların performans temelli değerlendirmeler için uygun olduğunu ve öğrencinin bireysel potansiyelini yansıttığını ifade etmektedir. Aynı şekilde, Nitko & Brookhart (2014) bu soru türlerinin eleştirel düşünme gibi yüksek düzey becerileri ölçmede etkili olduğunu savunmaktadır.

2.5. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimi

Üst düzey düşünme becerileri; analiz yapma, değerlendirme, yaratma, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi karmaşık bilişsel süreçleri kapsar. Bu beceriler, yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmaz; aynı zamanda bireyin değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik koşullara uyum sağlamasında da belirleyici rol oynar (Facione, 1990; Brookhart, 2010). Piaget, bireyin bilişsel gelişiminde üst düzey düşünme becerilerinin, özellikle soyut işlem döneminde geliştiğini ve bu becerilerin bağımsız düşünme ve bilgi yapılandırma süreçleriyle şekillendiğini vurgulamıştır (Piaget, 1972). Vygotsky ise bireylerin bilişsel gelişiminin sosyal etkileşimler yoluyla desteklendiğini ve bu süreçte üst düzey düşünmenin yakınsal gelişim bölgesi içinde geliştiğini ifade etmiştir

(Vygotsky, 1978). Eleştirel düşünme, bu becerilerin temel bir bileşeni olup, bireyin inançlarını ve kararlarını akıl yürütmeye, kanıta ve tutarlı değerlendirmeye dayandırmasını gerektirir (Paul & Elder, 2006). Günümüz eğitiminde bu beceriler, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme süreçleriyle bütünleşmiş şekilde ele alınmakta ve bütüncül bir düşünme sistemi olarak değerlendirilmektedir (Ennis, 1996; Yurtkulu, 2018).

21. yüzyılın eğitim anlayışında, bilgiyi kullanabilme becerisi de önem kazanmaktadır. Bu nedenle okulların bilginin yansıra düşünsel ve yaşam becerisi kazandıran ortamlar olması beklenmektedir. Bilişsel, içsel ve kişilerarası beceriler arasında özellikle üst düzey düşünme becerileri öne çıkmaktadır. Bunlar arasında transfer etme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri yer alır. Eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulama, analiz etme ve yeni bilgi üretme sürecini kapsarken, problem çözme, öğrencilerin çözüm için çeşitli bilgi ve düşünme süreçlerini kullanmasını gerektirir. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin destekleyici olması, açık uçlu sorular sorması, öğrencilerin cevaplarını genişletmelerine fırsat tanınması ve iş birliğini teşvik etmesi önemlidir. Düşünmeyi geliştiren öğrenci davranışları şunlardır (Coşkun & Gelbal, 2024, s.262):

1. Öğrencilerin öğrenme görevine odaklanma
2. Açık uçlu sorular sorma
3. Cevaplarını genişletebilecekleri sonda sorular sorma
4. Cevapların düşünülmesi için yeterli fırsatı/zamanı verme
5. Öğrencilerin farklı cevaplarını kabul etme
6. Öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimini teşvik etme
7. Öğrencilerin kendi düşünceleri cevapları üzerine yansıtıcı düşüncelerini isteme
8. Öğrencilerin cevaplarını tekrarlamama ve kendi görüşlerini sunmama

Öğretmenlerin sadece bilgi düzeyinde değil, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular kullanmaları, ölçme araçlarında yer alacak soruların konu alanı ile ilgili olmanın yanı sıra bilişsel açıdan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini alt düzeyden üst düzeye doğru geliştirecek nitelikte olması

önemlidir (Karatay & Dilekçi, 2019, s.688; Çakır& Cengiz, 2016, s. 60). Sarwanto vd. (2021) çalışmaları, açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Araştırmada geliştirilen açık uçlu soru formu, geçerlilik, güvenirlik ve uygulanabilirlik açısından olumlu sonuçlar vermiştir. Öğretmen ve öğrenci geri bildirimleri de bu tür soruların pratik kullanımını desteklemektedir.

2.6. Soru Türü Olarak Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Soruların Karşılaştırılması

Eğitim programları ve öğretim yöntemleri öğrenci merkezli bir yapıya, ölçme değerlendirme yaklaşımları ise bilgilerin nasıl kullanılabileceğini ölçen bir yapıya doğru evrilmiştir. Ancak, bu gelişmelere rağmen, birçok eğitim kurumunda hala çoktan seçmeli testler yaygın olarak kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli testlerin yaygınlığının arkasındaki nedenler arasında kalabalık gruplara uygun olmaları, çok sayıda davranışın ölçülebilmesi ve puanlamaların objektif olması yer almaktadır. Çoktan seçmeli sınavların avantajları bulunsu da tahminle doğru cevaba ulaşma şansının olduğu ve öğrencinin bilgi eksikliği olmasına rağmen doğru cevap verebilme olasılığı olduğu sınırlılıkları da vardır (Baran vd., 2018, s.1520).

Çoktan seçmeli testler öğrencinin kısa sürede birçok soruyu cevaplmasına olanak tanır. Bu durum, bir testin güvenirliğini ve geçerliğini artırabilir. Çoktan seçmeli sorularda cevaplar kesinlikle doğru veya yanlış olarak değerlendirilebilir, bu da puanlamanın doğruluğunu ve nesnelliğini sağlar. Ancak, bu test türü kişinin bilgiyi düzenleme ve dil bilgisi kurallarına göre ifade etme becerilerini ölçmede yetersiz kalır. Ayrıca, çoktan seçmeli testlerde tahminle doğru cevap bulma olasılığı, şans faktörüne bağlı olarak geçerlik ve güvenirliği düşürebilir. Özellikle okuma ve anlama becerisinin değerlendirilmesi açısından çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı sınavlar arasında bir fark olup olmadığını belirlemek önemlidir (Temizkan, & Sallabaş, 2011, s.210).

Türkçe derslerinde çoktan seçmeli testlerin kullanımı, ifade ve beceri gelişimine odaklanan bu derslerde bazı olumsuzlukları beraberinde getirebilir. Bu olumsuzlukları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Çoktan seçmeli testler, genellikle olgusal bilgiyi ölçmeye yöneliktir

ve üst düzeydeki zihinsel becerileri, özellikle yargılama, yorumlama, değerlendirme ve çözümleme gibi yetenekleri tam anlamıyla ölçmekte zorlanabilir. Bu testler, öğrencilere düşüncelerini düzenleme ve ifade etme konusunda geniş bir olanak tanımaz.

2. Klasik öğretim yöntemlerinin ağırlıklı olduğu okullarda, bilişsel hedefler genellikle düşük düzeyde kalırken, duyuşsal hedeflere yeterince yer verilmemektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi ileri düzeyde kullanmalarını engelleyebilir. Bilgiyi üst düzeye taşıyabilmek, onu yorumlayabilmek ve yeni bir bakış açısı getirebilmek için öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmesi gereklidir.

3. Çoktan seçmeli testler, genellikle hazır bilgiye odaklanır ve öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etmesini kısıtlar. Öğrencinin soru üzerinde düşünüp yeni bir yorum getirmesini teşvik etmek yerine, önceden öğrenilmiş bilgileri ölçer.

4. Dil becerilerini değerlendirmeye yönelik sorular, öğrencinin bilgiyi kontrol etme, karşılaştırma, sorgulama gibi üst düzeydeki becerilerini ölçmelidir. Ancak çoktan seçmeli testler bu açıdan yeterince zengin değildir.

Öğretimde çoktan seçmeli testlerin ağırlıklı kullanımının, öğrencilerin düşünme becerilerini ve dil yeteneklerini tam anlamıyla geliştirmelerini zorlaştırabileceği görülmektedir (Üstüner & Şengül, 2002, s. 202).

Çoktan seçmeli sorular objektif ve pratik olmaları nedeniyle yaygın kullanılmakla birlikte, tahmine dayalı cevap verme riski, bilgi düzeyini yansıtmada yetersizlik, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koyamamaları gibi sınırlılıklar taşır (Baran & Maskan, 2018, s. 1520; Öksüz & Demir, 2019, s. 261). Açık uçlu sorular ise öğrencilerin ifade becerilerini, muhakeme yetilerini ve bireysel yaklaşımlarını ortaya koyma imkânı tanır.

Karatay & Dilekçi'nin (2019) çalışmasında, okul sınavlarında en yaygın olarak çoktan seçmeli soruların kullanıldığı karşımıza çıkmaktadır, bunun sebebinin ise merkezi sınavlarda bu tür soruların yer alması ve değerlendirme sürecinin daha kolay olması durumudur. Ancak bu ölçme araçlarının genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde sorular içerdiği, üst düzey bilişsel becerileri ölçmekte yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin daha çok geleneksel

ölçme yöntemlerini kullandığı, ancak tamamlayıcı ölçme araçlarının öneminin farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda daha iyi yetiştirilmeleri gerektiği, bu alandaki eksikliklerin giderilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinin daha işlevsel programlar geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum Öksüz & Demir'in (2019) açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerin karşılaştırıldığı çalışmasında da desteklenmektedir; öğrencilerin açık uçlu sorularda düşük performans sergilemelerinin temelinde yazma yeterliklerinin zayıf olması yatmaktadır. Benzer şekilde Hosseini (2012), yazılı cevap üretmenin öğrencilerin dilsel ifade, organize düşünme ve fikirlerini yapılandırma becerilerini zorladığını, bu nedenle performanslarının düştüğünü belirtmiştir.

Öğrencilerin yazılı sınavlarda daha başarılı olmalarının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu sınav türünde, öğrencinin ifade ettiği her anlamlı cümle öğretmen tarafından dikkate alınabilir ve içeriğe göre puanlanabilir. Buna karşılık, çoktan seçmeli testlerde cevaplar yalnızca doğru ya da yanlış olarak değerlendirilir; öğrencinin soruya dair sahip olduğu kısmî bilgiler bu tür sınavlarda ölçülemeyebilir. Yazılı sınavlar, öğrencinin bireysel düşünme biçimini, sahip olduğu bilgileri ve yaşantılarından kaynaklı bakış açılarını kullanarak kendisini özgürce ifade edebilmesine olanak tanır. Bu durum, öğretmenin öğrencinin konuya ilişkin kavrayış düzeyini daha derinlemesine değerlendirmesini sağlar. Yazılı sınavlar; öğrencinin özgün düşünce üretme kapasitesini, yazılı anlatım becerilerini, konuya yönelik ilgi ve tutumlarını değerlendirmek açısından etkili araçlardır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler, çoktan seçmeli soruların hazır kaynaklarda kolayca bulunabilmesi, sınav hazırlama sürecini hızlandırması ve puanlamanın daha kısa sürede yapılabilmesi gibi pratik nedenlerle bu tür sınavları tercih etmektedir. Ancak klasik sınavlarla ilgili en belirgin zorluk, nesnel ve standart bir puanlama yapmanın görece daha güç olmasıdır (Aydın & Önder, 2010; Haladyna, 2004).

Birgili (2014) ve Karatay & Dilekçi (2019), açık uçlu soruların öğrencilerin düşünce süreçlerini daha iyi yansıttığını ve bilişsel gelişimi desteklediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Üstüner & Şengül (2004) çoktan seçmeli testlerin üst düzey becerileri ölçmede sınırlı kaldığını ve eğitimde dengeli bir değerlendirme

için farklı soru türlerinin birlikte kullanılmasının önemine işaret etmektedir.

2.7. Süreç Değerlendirme ve Açık Uçlu Sorular

Süreç değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca elde ettikleri gelişmeleri izlemeye yönelik yapılandırılmış ve sürekli bir ölçme yaklaşımıdır. Açık uçlu sorular bu yaklaşımda önemli bir rol oynamaktadır çünkü öğrencilerin düşünme sürecini ve öğrenme stratejilerini ortaya koymalarına olanak tanır (Black & Wiliam, 1998; Abosalem, 2016, s. 4).

Biçimlendirici değerlendirme ve geri bildirim, öğrencileri öz-düzenleyici öğrenenler olarak güçlendirmek için kullanılmalıdır. (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 200). Değerlendirme, öğrenmeyi desteklemek ve geri bildirim sağlamak için öğretimle entegre edilmelidir (Nitko & Brookhart, 2014, s. 5).

Brookhart (2010) açık uçlu soruların süreç odaklı geri bildirim vermede öğretmenlere güçlü bir araç sunduğunu belirtir. Matelsky vd. (2023) ise bu tür sorulara verilen cevaplarda büyük dil modelleri ile sağlanan anlık geri bildirimlerin süreci desteklediğini vurgulamaktadır. Coşkun & Gelbal (2024) süreç değerlendirmede açık uçlu soruların, öğrencilerin düşünme, planlama ve uygulama yetilerini yansıtmaya katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca İnceçam, Demir & Demir (2018) açık uçlu soruların sınıf içi ölçme süreçlerinde öğrencilerin özgün fikirlerini ortaya koymalarına zemin hazırladığını ifade etmiştir. Öztürk (2023) de süreç değerlendirmede açık uçlu soruların, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini izleyebilmesi için etkili araçlar sunduğunu belirtmektedir. Karatay & Dilekçi (2019) ise, öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarında açık uçlu sorulara yeterince yer vermediklerini, süreç değerlendirme kapsamında bu tür soruların işlevselliğinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.8. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecindeki Rolü ve Açık Uçlu Sorular

Alanyazındaki çalışmalar, öğretmenlerin sınıf içi zamanlarının önemli bir bölümünü ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ayırdığını ve bu sürecin öğretim kalitesini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğrenci başarısının izlenmesi, dönüt verilmesi ve öğretim stratejilerinin yönlendirilmesi gibi işlevler, öğretmenin değerlendirme becerilerine doğrudan bağlıdır (Aydın & Önder, 2010; Karaduman & Yıldırım, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerine ilişkin

algıları da önem kazanmakta; cinsiyet, mesleki deneyim ve hizmet içi eğitim gibi değişkenlerin bu algılar üzerinde etkili olabildiği belirtilmektedir. Hussain'ın (2011) araştırmasında, kadın öğretmenlerin test maddesi hazırlama ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilere iletme konusunda daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları; mesleki deneyim arttıkça öz-yeterlik algılarının da güçlendiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Karakaya (2022) açık uçlu soruların etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin değerlendirme becerilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Öztürk (2023) ise hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin değerlendirme pratiğinde anlamlı değişim yarattığını belirtmektedir. Tüm bu bulgular, değerlendirme becerilerinin öğretmenin bireysel özellikleri kadar mesleki gelişim süreçlerinden de etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Geleneksel olarak, "değerlendirme" terimi, kararlar almak için bilgi toplama sürecini ifade ederken, sınavlar ve testlerle ilişkilendirilir. Ancak, kelimenin daha geniş anlamında, değerlendirme sadece öğrencilerin bilgisini test etmekten çok, öğrenme ve öğretme ile ilgilidir. Yeni değerlendirme yöntemleri ve modelleri (örneğin, performans temelli veya alternatif olanlar), öğrencilere geniş bir fırsat ve potansiyel ölçme araçları sunmak üzere tasarlanmıştır, bu da öğrencilerin eğitim programıyla ne yapabildiklerini yaratmalarını ve göstermelerini amaçlamaktadır. Ayrıca, değerlendirme sürekli bir süreç olduğundan sürekli olarak çeşitli biçimlerde gerçekleştirilir ve öğretmenlere, geleneksel testlerin sağladığı rastgele ve daha izole "anlık" öğrenci bilgisi yerine öğrencinin yeteneklerinin bir resmini sunar (Abosalem,2016, s.4).

Araştırmalar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesinde, aldıkları eğitimin niteliği ve süresinin belirleyici olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen adaylarının üniversite yıllarında aldıkları ölçme-değerlendirme derslerinin uygulamaya dönük, işlevsel ve ihtiyaç temelli içeriklerle sunulması, mesleki yeterliklerin kalıcılığı açısından kritik öneme sahiptir (Aydın & Önder, 2010; Karakaya, 2022). Bu bağlamda, ölçme araçlarını yalnızca not verme amacıyla değil, öğrenmeyi izleme, yönlendirme ve geliştirme sürecinin bir parçası olarak kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmelidir. Nitekim Yanpar'ın (1992) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin

öğrenci başarısını değerlendirirken elde ettikleri verileri hangi amaçlarla ve nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi eksiklikleri dikkat çekmiştir. Benzer biçimde Çakan (2004), öğretmen adaylarının ölçme sonuçlarını etkili biçimde yorumlama ve bu sonuçlara dayalı kararlar alma konusunda yetersiz olduklarını belirtmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirme eğitiminin hem teorik temellere hem de uygulamalı bileşenlere dayanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Koyuncu ve Özkan (2019) öğrencilerin, ulusal düzeyde merkezi yerleştirme sınavına büyük önem verdikleri için yüksek kaygı seviyelerinde olduklarını, sınava daha fazla önem veren öğrencilerin, diğerlerine kıyasla daha yüksek kaygı taşıdıklarını raporlamışlardır. Öğrenciler, sınavın bilgi ölçme ve ayırt etme gücünün soru türünden bağımsız olduğunu düşünmektedir. Ancak, açık uçlu soruların rahatlıklarını olumsuz etkileyeceğini ve bu sorularla objektifliğin sağlanamayacağı yönünde de endişeler taşımaktadırlar.

Bu kapsamda yapılan araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin açık uçlu madde hazırlama yeterliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Belirtke tablosu hazırlamada kısmen yeterli olsalar da genellikle bu tabloyu kullanmamaktadırlar. Açık uçlu maddelerin puanlanmasında dereceli puanlama anahtarı kullanımında ise ciddi yetersizlikler görülmüştür. Öğretmenler genellikle açık uçlu maddeleri tercih etmemekte, hazırlamanın ve puanlamanın zaman alıcı olmasını neden olarak göstermektedirler (İnceçam vd., s. 1924-1925).

Açık uçlu sorularla gerçekleştirilen değerlendirmelerde öğretmenler ve öğrenciler, bu soru türünün uygulama süreçlerinde değerlendiriciler arası tutarsızlık ve puanlama kriterlerinin yeterince açık olmaması gibi temel sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, farklı öğretmenlerin aynı cevabı farklı şekillerde puanlaması, ölçme sonuçlarının güvenilirliğini zayıflatmakta ve sürece dair objektifliği azaltmaktadır. Bu nedenle, açık uçlu soruların etkin şekilde kullanılabilmesi için net puanlama ölçütleri ve değerlendiriciler arası tutarlı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Yavuz & İlgeç, 2016, s.58).

Gronlund & Linn (2000), etkili açık uçlu soru yazımı için yapılandırılmış rubriklerin kullanılmasının nesnelliği artıracığını savunur. Ayrıca, İnceçam, Demir & Demir (2018, s. 1925) çalışmasında, öğretmenlerin açık uçlu madde yazımı

konusunda yeterli hazırlıklarının olmadığını, bu nedenle hizmet içi eğitimlerin önem kazandığını ifade etmektedir. Hussain (2011) ise öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerinin artırılmasının doğrudan öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Özen (2020) Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlamada güçlük yaşadıklarını, hazırladıkları soruların çoğunlukla düşük düzeyde kaldığını tespit etmiştir. Şen & Mirasyedioğlu (2020) ise öğretmenlerin mevcut öğretim programlarında açık uçlu soruların daha fazla yer alması gerektiğini savunmuş ve bu tür soruların öğrencilerin anlam kurma süreçlerini daha iyi ortaya çıkardığını ifade etmiştir.

Öğretimde yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, başarısı düşük görünen öğrencilerin dahi ekstra çaba ve uygun tekniklerle eğitilebilir olduğuna inanır; aile desteğini harekete geçirip olumsuz çevre etkilerini etkili öğretimle aşabileceklerini varsayarlar. Öz-yeterlik inancı düşük öğretmenler ise öğrenciler isteksiz veya disiplin sorunlu olduğunda öğretmen olarak yapabileceklerinin çok sınırlı olduğunu düşünme eğilimindedir (Bandura, 1997, s. 241).

Yapılan bir araştırmanın sonuçları, ortaokul öğretmenlerin açık uçlu soru yazma becerilerinde genel anlamda yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle belirtke tablosu hazırlama konusunda sınırlı bir bilgiye sahip oldukları; ancak bu tabloyu sınav hazırlık sürecinde etkin biçimde kullanamadıkları belirlenmiştir. Açık uçlu soruların puanlanması aşamasında dereceli puanlama anahtarlarını oluşturma ve uygulamada da önemli eksiklikler olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bu tür soruları tercih etmemelerinin başlıca nedenleri arasında, soruların hazırlanmasının ve değerlendirme sürecinin hem zaman hem de emek açısından yorucu olması yer almaktadır (İnceçam vd., 2023, s. 1924–1925).

Tunç & Uluman (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara yönelik algıları, metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış ve katılımcılardan her iki soru türüne ilişkin benzetmeler yapmaları istenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının açık uçlu maddeleri düşünmeyi gerektiren, özgürlük sağlayan ve yoruma açık; çoktan seçmeli maddeleri ise kolay, yönlendirici ancak sınırlayıcı olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, soru türlerine

yönelik algıların öğretim uygulamaları açısından dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Mert & Özen'in (2020) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru yazma becerilerine ilişkin farkındalıkları ile uygulama yeterlikleri arasındaki uyumsuzluk dikkat çekmiştir. Öğretmenler, açık uçlu soruların öğretim sürecindeki önemini kabul etmekle birlikte, bu tür soruları sınavlarına yeterince nitelikli biçimde yansıtamamaktadırlar. Hazırlanan soruların büyük oranda alt düzey bilişsel becerilere hitap ettiği ve genellikle yalnızca okuduğunu anlamaya yönelik biçimlendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunlukla ayrıntılı puanlama anahtarları oluşturmamaları nedeniyle, değerlendirme sürecinde güvenilirliğin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir. Soruların yalnızca dar bir beceri alanına odaklanması ise ölçme geçerliğini sınırlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Mete (2020) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini incelemiş ve açık uçlu soruların bu becerilerin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Çakır & Cengiz (2016), açık uçlu soruların öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine ve bilgileri yapılandırmalarına olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin düşünme süreçlerini derinleştirmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için açık uçlu soruların etkili olduğu belirtilmiştir.

Yurtkulu (2018), özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Nitko & Brookhart (2014), açık uçlu soruların etkili olabilmesi için öğretim hedefleriyle doğrudan örtüşmesi gerektiğini belirtmiş ve öğretmenlerin öncelikle neyi ölçmek istediklerini netleştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde, Gronlund & Linn (2000) de, öğrenme çıktılarıyla uyumlu olmayan soruların ölçme sonuçlarının geçersiz ve yanıltıcı olabileceğine dikkat çekmiştir.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin açık uçlu sorular yoluyla öğrenci akademik başarısını değerlendirmeye yönelik görüşlerini incelemeyi konu edinen bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir olgunun belirli bir bağlam içerisinde derinlemesine incelenmesini hedeflemesinin yanı sıra bir durumun ya da olaya dair verileri sistematik bir biçimde toplamayı, analiz etmeyi ve sonuçları ortaya koymayı amaçlayan bir desendir. Desen, aynı zamanda, bir olayın neden ve nasıl meydana geldiğini anlamaya olanak sağlarken, gelecekteki araştırmalarda nelere odaklanılacağını da işaret etmektedir. (Gökçek& Davey, 2009). Durum çalışmalarında “nasıl” ve “niçin” soruları yaygın olarak kullanılmakta, karmaşık bir olgunun sosyal, kültürel ve bireysel bağlamlarda nasıl ve neden ortaya çıktığını anlamaya yönelik ayrıntılı betimlemeler sunulması (Yıldırım & Şimşek, 2022) için kullanılmaktadır. Durum çalışması, herhangi bir olgu ya da durumu ayrıntılı biçimde analiz etmeye imkân vermesi nedeniyle eğitim alanında da mevcut sorunların incelenmesi, sorunlara yönelik iyileştirme yapılmasına eğitim politikalarının verimli biçimde şekillendirilmesine, okul yöneticileri ve okulun diğer bileşenleri için stratejik karar alma süreçlerine rehberlik etme, okulu ya da eğitim sisteminin verimli yönetilmesine katkı sağlamaktadır (Yeşilbaş Özenc, 2022).

Öğrenci akademik başarısının değerlendirilmesinde kullanılan açık uçlu soru kullanımına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi eğitsel amaçlara ulaşıldığını saptamada önemli bir adımdır. Bu açıdan bu araştırmada durum çalışması yönteminin kullanılma gerekçesini mevcut durumun saptanması, eksiklerin ve bu eksikliklere karşı alınabilecek önlemlerin belirlenebilmesi açısından önem taşımaktadır. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, araştırmada amaç, akademik başarının ölçülmesinde öğretmenlerin açık uçlu soruları tercih etmesinin eğitimin/öğrencinin niteliğine etkisini ve karşılaşılan eksikleri görünür kılınmasını sağlamak ve alınabilecek önlemleri belirlemektir.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Zonguldak il merkezi ve yedi ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” ve “maksimum çeşitlilik örnekleme” teknikleri esas alınmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının belirli bir amacı gerçekleştirmek, keşif yapmak ve derinlemesine bilgi edinmek için belirli bir örneklem grubunu seçmeye ve olguları derinlemesine incelemeye izin verir (Merriam, 2018, Yıldırım & Şimşek, 2022).

Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinin kullanıldığı bir araştırmada amaç, genellemeden ziyade, çeşitlilik sunan durumlar arasında ortak olguları bulmak ve bu çeşitlilikten yararlanarak araştırma probleminin farklı boyutlarıyla ele almaktır (Yıldırım & Şimşek, 2022). Bu doğrultuda araştırmada, farklı branşlardan, farklı kıdem sürelerine sahip olan ve hizmet içi eğitim deneyimleri farklılaşan öğretmenlere ulaşılmıştır.

Ölçüt örnekleme tekniğinde amaç, araştırmanın önceden belirlenmiş ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış olan ölçüt listesi temelinde de belirlenebilir (Başaran, 2017). Ölçüt örnekleme tekniğine uygun olması için çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin en az 4 yıllık bir kıdeme sahip olması ve ders başarısını ölçmede açık uçlu soru kullanıyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. 4 yıllık bir kıdeme sahip olmanın öğrenci başarıları değerlendirmede öğretmenlerin belli bir deneyime sahip olabileceği düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda Zonguldak il ve ilçelerindeki kamu ortaokullarında görevli 18 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Branş	Katılımcı sayısı	Cinsiyet E/K	Yaş	Kıdem	Mezuniyet	Kurs/Seminer
Bilişim T.	1	K	43 – 43	18 – 18	L 1	Var 1
Fen B.	3	E1, K2	35 – 45	8 – 22	L 2, Y. L 1	Yok 1, Var 2
Matematik	4	E1, K3	34 – 48	4 – 26	L 2, Y. L 2	Var 3, Yok 1
Sosyal B.	4	E2, K2	34 – 56	10 – 31	L 3, Y. L 1	Yok 1, Var 3
Türkçe	5	K5	34 – 56	11 – 31	L 5	Var 5
İngilizce	1	E	40 – 40	13 – 13	Y. L 1	Var 1

Kaynak: Görüşme verilerinden elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branş, cinsiyet, yaş, kıdem, mezuniyet durumu ve ölçme değerlendirme alanında aldıkları hizmet içi eğitim kursu alma durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yaşları 34 ile 56 arasında değişmektedir. Cinsiyet dağılımı beş erkek ve on üç kadın öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdem süreleri dört ile otuz bir yıl arasında değişmekte; beşi yüksek lisans, on üçü lisans mezunudur. On iki öğretmen, ölçme değerlendirme alanında en az bir hizmet içi eğitim/kurs/seminere katıldığını belirtirken, altı öğretmen bu alanda herhangi bir eğitime katılmadığını ifade etmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılarak, konu ile ilgili yapılan araştırmalar ile bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiş, ayrıca öğretmenlerle görüşülmüştür. Araştırmacının kendisinin Zonguldak Ölçme Değerlendirme Merkezi Müdürlüğünde Müdür olarak görev yapmış olmasının verdiği deneyimden de yararlanılarak yarı-yapılandırılmış taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu kapsam geçerliği için öğretmen ve öğretim üyesi görüşüne sunulmuş ve alınan dönütlere göre taslak form yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun anlaşılabilirliğini teyit etmek için araştırmanın çalışma grubunda yer almayan iki öğretmenle ön görüşmede bulunulmuştur. Yapılan bu görüşmeler yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorularda bir problemle karşılaşılması üzerine forma son şekli verilmiştir. Bu takiben Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu’na etik izin için başvurularak 06.06.2024 tarih ve 460999 sayılı karar ile Etik Kurul Onayı alınmıştır (EK 3). Alınan onaydan sonra araştırmanın öğretmenlere uygulanabilmesi için Zonguldak Valiliği İl Millî Eğitim

Müdürlüğü'ne başvurulmuş, 01.11.2024 tarih ve MEB.TT.2024.003565 başvuru numarasıyla (EK 5) onay alınarak görüşmelere başlanmıştır.

Görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri meslekleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde öğretmenlerin açık uçlu sorulara ilişkin algılarını, uygulamalarını, gözlemlerini ve değerlendirme süreçlerini kapsamlı biçimde ortaya koyan 14 soru yer almıştır (EK 2).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 29.11.2024 ile 02.02.2025 tarihleri arasında yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden önce araştırmacı tanıdığı öğretmenlerle, okul yöneticileriyle bir ön görüşme yapmış ve araştırma hakkında bilgi vermiştir. Araştırmaya dair bilgiler, araştırmanın konusunu, amacını, görüşme süresi, görüşme şekli ve görüşme izinlerini kapsamıştır. Okul yöneticileriyle görüşülmesindeki amaç, öğretmenlere araştırmanın duyurulması olmuştur. Ön görüşmelerde, gönüllü olan öğretmenlerle görüşme yapılacak tarihler belirlenmiş ve görüşmeler çevrim içi (zoom) yapılmıştır. Çevrim içi görüşmeler son yıllarda araştırmalarda kullanılmaktadır ve derinlemesine görüşmeleri çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirmenin en önemli yararı maliyet ve zaman tasarrufu sağlamasıdır (Abidin & de Seta, 2020, s. 7). Ayrıca veri kaybının önüne geçilebilmesi de başka bir faydadır.

Uygulama gönüllülük temelinde yürütülmüş, tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere istedikleri an görüşmeyi sonlandırabileceklerini veya araştırmadan geri çekilebileceklerini söylemiş, talep etmeleri durumunda görüşme kayıtlarının kendilerine sunulabileceği belirtilmiştir. Görüşmeler 20-40 dk arasında zaman almıştır. Yapılan görüşmelerin ardından kayıtlar yazılı hale getirilmiş, araştırma katılımcı öğretmenlerin bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenlere, Ö1, Ö2 biçiminde simgesel kodlar verilmiştir. Bu simgesel kodlar, verilerin analiz sürecinde izlenebilirliği ve tekrarlı analizlerde güvenilirliğin sağlanması açısından da işlevsel olmuştur. Böylece, her öğretmene ait görüşlerin anlamlı şekilde takip edilebilmesi, kontrol edilmesi, bütüncül ele alınması ve veriler arası tutarlılığın kontrol edilebilmesi sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel veri çözümleme yöntemlerinden içerik analizi (content analysis) tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, kaydedilmiş sözel veya yazılı verilerdeki kalıpların, temaların ve anlamların sistemli biçimde ortaya çıkarılması sürecidir (Sallan Gül & Kâhya Nizam, 2021, s. 182). İçerik analizi, toplanan verilerin sistematik bir şekilde incelenerek açıklayıcı kavramlara, kategorilere ve temalara dönüştürülmesini amaçlayarak veri setindeki tekrar eden ifadeler ya da katılımcılar tarafından vurgulanan önemli olay ve durumlar belirlenir. Bu belirlemeler kodları, kodlar, benzerliklerine ve ilişkilerine göre kategorileri, kategoriler ise daha geniş anlam birimlerini temsil eden temalara ulaştırır. Böylece veriler, belirli kavramlar kapsamında yorumlanır (Baltacı, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2022).

Araştırmada, toplanan ve yazılı hale getirilen veriler birçok kez okunarak kodlamalar belirlenmiştir. Bu kodlar, verilerin alt temalarının belirlenmesinde gruplanmıştır. Alt temalar araştırmanın alt problemlerini açıklayacak biçimde gruplanarak temalar oluşturulmuştur. Daha sonra, temaların anlaşılabilirliğini sağlamak için tablolar oluşturulmuş ve tablolara kodlar ve katılımcılar yerleştirilmiştir. Son olarak, oluşturulan tablolar ve alıntılanan görüşler araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanarak tartışılmaya çalışılmıştır.

3.6. Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliğine Yönelik Yapılan İşlemler

Nitel araştırmalarda geçerlik, elde edilen bulguların araştırılan olguyu ne ölçüde doğru ve bütüncül biçimde yansıttığını ifade ederken; güvenirlik, araştırma sürecinin ve elde edilen sonuçların tutarlılığını, tekrarlanabilirliğini ve izlenebilirliğini ifade eder. Açıklamak gerekirse iç geçerlik “inandırıcılık”, dış geçerlik “aktarılabirlik”, iç güvenirlik “tutarlık” ve dış güvenirlik “doğrulanabilirlik” tir (Yıldırım & Şimşek, 2022, s. 282). Bu bağlamda çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler uygulanmıştır.

İç geçerlik, elde edilen verilerin doğruluğu ve yorumların dayanaklılığını ifade eder. Bu doğrultuda, araştırmada öncelikle kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilerek kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme soruları bu çerçeveye dayalı olarak yapılandırılmış ve alan uzmanlarının görüşleri

doğrultusunda düzenlenmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcılara eklemek istedikleri hususlar sorulmuş ve veri toplama süreci esnek biçimde yapılandırılmıştır. Katılımcıların konuşmalarını rahatça sürdürebilecekleri uygun çevrimiçi ortamlar sağlanmış, görüşme süresi öğretmenlerin ihtiyacına göre 20–40 dakikada yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerine bulgulara doğrudan yer verilmiştir. Bu uygulama, katılımcıların düşüncelerini detaylı biçimde aktarmalarını sağlamış ve elde edilen verilerin geçerliliğini artırmıştır.

Dış geçerlik (aktarılabilirlik), araştırma bulgularının başka durumlara ya da örneklemelere genellenebilirliği ilgilidir. Bu kapsamda, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, süreci, veri analizi ve bulgular detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmada, kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle araştırmanın amacına uygun katılımcılar seçilmiştir. Araştırma, Zonguldak il merkezi ve yedi farklı ilçede görev yapan, farklı branşlardan (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Bilişim Teknolojileri) toplam 18 öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcıların, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, lisans/yüksek lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim deneyimi bakımından heterojen bir yapı sergilemelerine dikkat edilmiştir. Bu durum, araştırma bulgularının farklı öğretmen gruplarına da ışık tutabilecek potansiyele sahip olmasına katkı sağlamaktadır.

İç güvenirlik (tutarlılık), araştırma sürecindeki kararların şeffaf ve sistematik olmasıyla ilişkilidir. Araştırmanın soruları açık ve anlaşılır biçimde yapılandırılmış, veriler doğrudan öğretmen ifadelerinden elde edilmiş ve bu ifadeler anlamlı bütünler hâline getirilmiştir. Görüşmeler, sesli ve görüntülü olarak kayıt altına alınmış, ardından görüşmeler birebir yazılı metne dönüştürülmüştür. Kodlama ve tema belirleme işlemleri araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar edilerek tutarlılık sağlanmıştır. Aynı zamanda veriler başka bir araştırmacıya sunularak kodlar kontrol edilmiştir.

Dış güvenirlik (doğrulanabilirlik) kapsamında, araştırmanın veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Görüşme kayıtları ve yazılı transkriptler arşivlenmiş, kodlama süreci sistematik olarak belgelenmiştir. Veriler ile elde edilen sonuçlar arasında açık bağlantılar kurulmuş; her bulgu öğretmen

görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın izlenebilirliğini ve yeniden üretilebilirliğini artırmaktadır.

Araştırmanın güvenirlik düzeyini yükselten bir diğer unsur, katılımcı profilidir. Katılımcılardan beş öğretmenin yüksek lisans düzeyinde eğitim almış olması ve on iki öğretmenin ölçme ve değerlendirme alanında en az bir hizmet içi eğitim (açık uçlu soru hazırlama, test tekniği vb.) almış olması, görüşme cevaplarının bilinçli ve değerlendirme bilgisine dayalı olmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca gönüllülük esasına dayalı katılım, öğretmenlerin daha açık ve içten ifadelerde bulunmalarını desteklemiştir. Farklı branşlardan, kıdem sürelerinden ve okullardan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmesi, verilerin zenginliğini ve çok yönlülüğünü artırmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin akademik başarısını değerlendirmede açık uçlu soru kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşleri belirleyebilmek amacıyla toplanan veriler araştırma amacına uygun biçimde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?” biçimindedir. İlgili alt problemi değerlendirmek için görüşme yapılan öğretmenlere “Öğrenci akademik başarının değerlendirilmesinde açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları sizce nelerdir?”, “Size göre açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirmenin diğer değerlendirmelere göre uygulama, planlama açısından avantajlı olduğu durumlar nelerdir? Sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasının uygulamaya katkıları nelerdir? “Açık uçlu sorularla hangi düzeyde bilgi ve beceri ölçümü yapabildiğinizi düşünüyorsunuz?”, “Sizce açık uçlu sorular kullanarak öğrencilerin hatalı/eksik öğrenmelerinden kaynaklı olarak edindiği kavram yanlışları, hatalı öğrenmeleri tespit edilebilir mi?” soruları yöneltilmiştir. Görüşülen öğretmenlerden toplanan verilerden açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları alt temaları belirlenmiş, tema da aynı isimle adlandırılmıştır. Temaya ait bulgular Tablo 4.1 ile sunulmuştur.

Tablo 4.1. Açık Uçlu Soruların Olumlu ve Olumsuz Yanlarına Yönelik Bulgular

TEMA	ALT TEMA	Kod	Katılımcı	Frekans
Açık Uçlu Soru Kullanımının Olumlu ve Olumsuz Yanlarına	Olumlu Yanlar	Ayrıntılı ölçme ve etkili değerlendirme sağlaması	Ö9, Ö14, Ö1, Ö3, Ö4, Ö16, Ö13, Ö18, Ö10, Ö6, Ö7, Ö17, Ö15, Ö5, Ö12	15
		Eksik, hatalı öğrenmelerin ve kavram yanlışlarının tespitini sağlaması	Ö8, Ö11, Ö5, Ö7, Ö13, Ö4, Ö18, Ö2, Ö12, Ö6, Ö16, Ö1, Ö14, Ö17	14
		Üst düzey bilişsel süreçlerin ölçülebilmesi	Ö8, Ö11, Ö16, Ö3, Ö2, Ö1, Ö12, Ö15, Ö14, Ö18, Ö9	11
		Şans başarısı ve kopya çekme olasılığını düşürmesi	Ö15, Ö18, Ö8, Ö1, Ö4, Ö13, Ö14, Ö17, Ö7, Ö6	10
		Amaca uygun soru hazırlama ve uygulama kolaylığı sağlaması	Ö14, Ö1, Ö3, Ö17, Ö4, Ö16, Ö7, Ö6, Ö8	9
		Alışma ile olumlu öğrenci tepkileri alınması	Ö8, Ö5, Ö18, Ö10, Ö3, Ö15, Ö2, Ö9	8
		Yüksek değerlendirme puanı elde edilmesi	Ö13, Ö16, Ö11, Ö6, Ö4, Ö15, Ö5, Ö2	8
		Ekonomiklik sağlaması	Ö4, Ö3, Ö1, Ö8, Ö6, Ö17, Ö10	7
	Olumsuz Yanlar	Planlama ve Değerlendirme Zorluğu (Nesnel puanlama zorluğu, ayrıntılı cevap anahtarı hazırlama zorluğu)	Ö9, Ö6, Ö4, Ö10, Ö14, Ö1, Ö17, Ö16, Ö7, Ö18, Ö2, Ö8, Ö12, Ö11	14
		Kapsam geçerliğinin azalması	Ö10, Ö18, Ö7, Ö14, Ö16, Ö13, Ö11	7

Kaynak: Görüşme verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, öğretmenler, açık uçlu soru kullanımında olumlu yanları, “ayrıntılı ölçme ve etkili değerlendirme sağlaması” (15), “eksik/hatalı öğrenme ve kavram yanlışlarının tespitini sağlaması” (14), “üst düzey bilişsel süreçlerin ölçülebilmesi” (11), “Şans başarısı ve kopya çekme olasılığını düşürmesi ” (10), “amaca uygun soru hazırlama ve uygulama kolaylığı sağlaması” (9), “yüksek değerlendirme puanı elde edilmesi” (8), “alışma ile olumlu öğrenci tepkileri alınması” (8) ve” ekonomiklik sağlaması” (7) şeklinde dile getirmişlerdir. Olumsuz yanlar öğretmenler tarafından “planlama ve değerlendirme zorluğuna yol açması” (14), daha az sayıda soru sorulabildiğinden sınavın “kapsam geçerliğinin azalması” (7) biçiminde ifade edilmiştir.

Açık Uçlu Soruların Olumlu Yanlarına Yönelik Bulgular: Tablo 4.1’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=15) açık uçlu soru

kullanımının “ayrıntılı ölçme ve etkili değerlendirme sağladığı” görüşündedir. Öğretmenler bu görüşlerini, açık uçlu soruların öğrencilerin bilgi düzeylerini ayrıntılı biçimde ortaya koyma imkânı sunduğunu, öğrencilerin düşünce süreçlerinin görünür hâle geldiğini ve daha isabetli değerlendirme yapılabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1, *"Uygulamada ve planlamada baktığımızda, açık uçlu sorular çocuğun düşüncelerini ve işlem basamaklarını daha net görmemizi sağlıyor. Çocuğun bilgilerini daha net ölçebiliyoruz."* diyerek açık uçlu soruların ayrıntılı ölçme becerisini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö9, *"Değerlendirme açısından diğer değerlendirmelere göre çok daha isabetli bir değerlendirme yapılıyor. Çünkü değerlendirme çok daha ayrıntılı bir sonuç elde etmemizi sağlıyor."* ifadesiyle açık uçlu soruların daha derinlemesine analiz imkânı sunduğunu belirtmiştir. Ö10 ise, *"Çocukların öğrenip öğrenmediklerini daha ayrıntılı görebiliyoruz. Açık uçlu sorular, öğrencinin konuyu ne kadar anladığını ve hangi noktada zorlandığını daha net bir şekilde ortaya koyuyor"* şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmacılara göre, açık uçlu sorular öğrencilerin sadece bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda düşünsel süreçlerini değerlendirme fırsatı verdiğinden, özellikle tanılayıcı değerlendirme türleri açısından daha geçerli sonuçlar sağlamaktadır. Shavelson vd. (1991) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: *"“El ile yapılandırılmış cevap görevleri, çoktan seçmeli formatlara kıyasla öğrencilerin akıl yürütme ve anlama düzeylerine dair daha zengin kanıtlar sunar.”* Katılımcıların örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

"Açık uçlu sorular öğrencinin olaylara nasıl yaklaştığını gösteriyor. Bu sayede sadece bilgi değil, düşünce sistemi de değerlendirilebiliyor." (Ö4)

"Sınav kağıdını okurken öğrencinin ne düşündüğünü, neyi neden yaptığını anlayabiliyorum. Bu da bana o öğrenci hakkında daha çok şey söylüyor." (Ö16)

"Bir öğrencinin cevabındaki boşlukları ya da farklı yorumlarını görünce, sadece doğru-yanlış değil, nasıl düşündüğünü de anlayabiliyorum." (Ö15)

"Bazen öğrenci soruya doğrudan cevap veremese de düşünsel sürecini kâğıda yansıtıyor. Bu da bizim değerlendirme açısından çok şey anlatıyor." (Ö8)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin açık uçlu soruların ayrıntılı ölçme ve etkili değerlendirme sağladığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Bu kapsamda, bunun öğrencilere yararının, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını ve akıl yürütme becerilerini daha ayrıntılı biçimde ortaya koyarak, öğrencinin anlam kurma ve yorum yapma becerilerini ölçmek için uygun ortamlar sağlaması

değerlendirmenin geçerliliği açısından avantaj sağlayabilecektir (Gulikers vd., 2004, s. 70) denilebilir.

Öğretmenlerin çoğunluğu (f=14), “ eksik, hatalı öğrenmelerin ve kavram yanlışlarının tespitini sağlaması ” biçiminde tanımlamışlardır. Ö16, bu durumu, *"Öğrencinin kavram yanlışsı mı var, öğrencinin öğrenme hatası mı var yoksa dikkat hatası mı var tüm bunları keşfetme ve öğrenme için açık uçlu sorular benim için en faydalı."* sözleriyle ifade etmiştir. Ö6 ise süreci şöyle açıklamaktadır: *"Kavram yanlışlarını en kolay yolu herhalde açık uçlu sorular üzerinden gitmek. Çünkü diğer soru türlerinde öğrencinin hangi basamakta takıldığını detaylı bir şekilde görme şansım pek olmuyor. Açık uçlu sorularda ise öğrencinin düşünme sürecini adım adım takip edebiliyorum."* Ö13 öğretmen, yazılı anlatımın kavram yanlışlarını ortaya çıkarma açısından daha etkili olduğunu belirterek, *"Kavram yanlışları özellikle yazılı anlatımlarda daha net ortaya çıkıyor. Konuşma dilinde fark edilemeyen bu yanlış kullanımlar, yazılı anlatımlarda çok daha belirgin hale geliyor."* ifadesini kullanmıştır. Ö12 *"Özellikle sosyal bilimlerde sıkça karşılaşılan, karıştırılan kavramlar... açık uçlu sorularda daha net bir şekilde tespit edilebilir."* ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bir öğrencinin nerede takıldığını, neyi yanlış anladığını açık uçlu soruda görebiliyorum. Yanlış cevabın arkasında yatan düşünceyi inceleyebiliyorum." (Ö18)

"Yanlış cevap verdi diye doğrudan elediklerimiz aslında konuyu yanlış değil, eksik öğrenmiş olabiliyor. Açık uçlu sorular bunu ortaya çıkarıyor." (Ö14)

"Bazı çocuklar çoktan seçmeli sorularda yanlış işaretleme yapabiliyor, ama açık uçlu sorularda ne düşündüğünü yazarak kendini açıklıyor. Bu da yanlışın nedenini anlamamızı sağlıyor." (Ö5)

"Açık uçlu sorularda öğrencilerin hangi kavramları karıştırdığı, nasıl düşündüğü çok net bir biçimde ortaya çıkıyor. Bu da müdahale etmemizi kolaylaştırıyor." (Ö7)

"Öğrencinin nerede hata yaptığını ve nasıl doğruya ulaşabileceğini daha iyi analiz edebiliyorum"(Ö13)

Araştırma bulgularından elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin açık uçlu soru kullanımının öğrencilerde eksik hatalı ve kavram yanlışlarını ortaya koyabildiği görüşünde oldukları söylenebilir. Örneğin, Ö12 *"Özellikle sosyal bilimlerde sıkça karşılaşılan, karıştırılan kavramlar... açık uçlu sorularda daha net bir şekilde tespit edilebilir"* diyerek bu katkının önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bu görüşü, “Diagnostic Teaching (Teşhis Edici Öğretim)” modeli ile

açıklanabilir. Söz konusu modelde, öğrencilerin kavram yanılgılarını belirleyebilmek için, onların düşünsel yollarını ortaya koymalarına fırsat veren açıklama ve gerekçelendirme içeren soruların kullanılması önerilmektedir (Treagust, 1988, s. 298). Bu kapsamda öğrencinin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi, kavramsal eksikliklerin öğretmen tarafından fark edilmesini kolaylaştırabileceği (Fisher, 1990, s. 122) söylenmektedir. Vosniadou (1994, s.50)'ye göre, öğrencilerin var olan bilgi yapıları, öğrenme sürecinde yeni bilgilerle çeliştiğinde kavram yanılgıları oluşur; bu tür yanılgılar yalnızca çoktan seçmeli testlerle değil, öğrencinin düşüncelerini serbestçe ifade ettiği açık uçlu değerlendirmelerle belirlenebilir.

Açık uçlu soru kullanımının olumlu yanlarından biri (f=11) “üst düzey bilişsel süreçlerin ölçülebilmesi” görüşüdür. Açık uçlu soruların analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin ölçümünde daha işlevsel olduğunu ifade eden katılımcı öğretmenlere göre, bu tür sorular bilgi kavrama, uygulama düzeyinde kalmayıp öğretmenlere, analiz ve sentez düzeyinde ölçme değerlendirme yapabilme imkânı tanımaktadır. Ö16, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Öğrencinin üst düzey bilişsel süreçlerini görmemi sağladığı için aslında öncelikli tercihim açık uçlu sorular. Dolayısıyla ben öğrencinin sonuca ulaşırken izlediği akıl yürütmeleri tamamını görmek istiyorum."* Bu süreçleri ölçebilmek okul öğrenmelerini anlamlı bir zemine oturtarak nitelik kazandırmaktadır. Ö15 ise açık uçlu soruların öğrencileri düşünmeye zorladığını ve bu sayede öğrenme sürecine daha aktif katıldıklarını belirterek şu ifadeyi kullanmıştır: *"Bence bana göre çocukları daha çok uygulamaya yönelttiği için... yorum yapmak zorunda... bu yüzden açık uçlu sorunun avantajı çocuğun neyi ne kadar öğrendiğini anlamamız açısından önemli."* Ö8 ise üst düzey becerilerin sadece bilgi hatırlamayla değil, bilgiyi yeni durumlara aktarma ile ölçülebileceğini vurgulamıştır: *"Analiz etme ve yorum yapma gerektiren sorular sormaya çalışıyorum. Okuduğunu anlama, bilgiyi transfer etme, günlük hayata uyarlama gibi üst düzey bilişsel beceriler ölçülebiliyor."* Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Açık uçlu sorular sayesinde öğrencinin düşünce yapısını ve olaylara farklı bakış açıları geliştirme becerisini gözlemleyebiliyorum. Bu da sadece ezberi değil, anlamayı ölçmemi sağlıyor." (Ö1)

"Çocuk kendine göre bir yorum getiriyor. Kendi cümleleriyle ifade ediyor. Bu da onun yaratıcı ve eleştirel düşünmesini destekliyor." (Ö17)

“Ben bu tür sorularla öğrencinin sadece bilgiye değil, düşünme sürecine ulaşabiliyorum. Özellikle yorumlama ve analiz yapması gerektiğinde bunu açık uçlu sorularla daha net görebiliyorum.” (Ö7)

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin açık uçlu soru kullanımının öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü düşüncesinde oldukları biçiminde yorumlanabilir. Yapılan çalışmalarda yüksek nitelikli öğretim süreçlerinin öğrencilerden karmaşık bilişsel görevler beklediğinde daha anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Newmann vd., 1996, s. 285). Açık uçlu sorular, öğrencilerin analiz etme, değerlendirme yapma ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerilerini görünür kılma açısından önemli araçlardır (Arslan, vd., 2015, s. 353). Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

Katılımcı öğretmenler (f= 10) açık uçlu soru kullanımının “Şans başarısı ve kopya çekme olasılığını düşürdüğü” görüşündedir. Olumlu bir etki olarak bunun, sınav güvenilirliğine katkı sağladığı bir gerçektir. Katılımcı öğretmenlerden Ö13, *"Açık uçlu sorular, öğrencinin bilgiyi gerçekten bilip bilmediğini anlamak açısından oldukça önemlidir. Çoktan seçmeli soruların aksine, şans başarısı düşük, bu açıdan daha güvenilirdir. Kendi açımdan açık uçlu sorular, öğrenciyi gözlemleme, ciddiye alma açısından daha önemli. Şans faktörünü en aza indiriyor."* diyerek aynı noktayı vurgulamaktadır. Ö18 öğretmen ise bu görüşü, *"Şans başarısı yok. Bu tür soruların daha başarılı olduğunu düşünüyorum."* ifadesiyle desteklemiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çoktan seçmeli sorularda bazen öğrenciler sallayarak doğru cevabı bulabiliyor ama açık uçlu soruda gerçekten bilgiyi anlaması gerekiyor.” (Ö14)

“Şans eseri doğru cevap verme gibi bir durum ortadan kalkıyor. Bu nedenle ölçme daha gerçekçi oluyor.” (Ö6)

Araştırmadan elde edilen bulgular, açık uçlu soru kullanımının şans başarısı ve kopya çekme olasılığını düşürdüğü görüşünde olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin çoktan seçmeli testlerde öğrencilerin doğru cevabı tahmin etme olasılığının sınavın güvenilirliğini zayıflattığı görüşünde oldukları biçiminde yorumlanabilir. Şöyle ki, kimi çalışmalarda (Gronlund ve Linn, 1990; Haladyna vd., 2002; Beller ve Gafni ,2000; Berberoğlu, 2009; Çakan, 2004) aynı görüşü paylaşmakta ve şansa dayalı başarıyı en aza indirmek için açık uçlu yanıtların tercih edilmesini önerilmektedir (Haladyna vd., 2002, s. 312). Ayrıca açık uçlu sorular

öğrencilerden özgün üretim gerektirdiğinden sadece doğru cevaba ulaşmayı değil, bu cevaba nasıl ve neden ulaşıldığını açıklamayı da içermesi nedeniyle, kopya ve şansa dayalı başarıyı büyük ölçüde önler (Bennett, 1993, s. 25).

Bazı öğretmenler (f=9) için açık uçlu soru kullanımı, “hazırlama ve uygulama kolaylığı” açısından olumlu olarak görülmektedir. Bu tür soruların hazırlama ve uygulama sürecinde pratiklik sağladığını ifade edilmektedir. Örneğin, Ö17, *"Soruları hazırlaması kolay oluyor."* derken; Ö14 ise değerlendirme süreciyle ilgili olarak, *"Dereceli puanlama anahtarı oluşturmak artık daha pratik, elimizde bir yol haritası var"* demektedir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Önceden çok uğraşıyorduk ama şimdi hangi kazanımı ölçmek istiyorsam o kazanıma uygun bir açık uçlu soru oluşturmak daha kolay." (Ö1)

"Uygulama kısmında öğrenciye fazla yönlendirme yapmadan kendi yorumunu yazmasını istemek yeterli oluyor." (Ö18)

"Sınıfta anlık olarak bile açık uçlu sorular oluşturabiliyorum. Bu da ölçmeyi sürece daha çok entegre etmemi sağlıyor." (Ö10)

Öğretmenlerin açık uçlu soru kullanımının hazırlama ve uygulama kolaylığı sağlamasına dair görüşleri, öğretmenlere sınıf içi amaçlara uygun özgün soru üretme esnekliği sunduğu biçiminde yorumlanabilir. Nitekim Nitko ve Brookhart’a (2014) göre bu soru türleri hazır soru bankalarına bağlı kalmadan hedefe dayalı değerlendirme yapılmasını kolaylaştırmaktadır.

Araştırmada katılımcı öğretmenler (f=8), açık uçlu soruların olumlu yanı olarak “alışma ile olumlu öğrenci tepkileri alınmasını” dile getirmektedirler. Örneğin, Ö10, *"İlk başta çok tepki verdiler ama alıştılar"* derken, Ö4, *"Alıştıkça öğrenciler daha fazla kendilerini ifade ediyor."* görüşünü ifade etmiştir. Ö18 ise, *"Artık yazmaya alıştılar ve daha çok seviyorlar."* şeklinde süreci özetlemiştir.

Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretmenlerin öğrencilerin açık uçlu soruları zamanla severek kullanabildikleri görüşünde oldukları söylenebilir. Örneğin bir çalışmada (Pintrich & De Groot, 1990, s. 38) öğrencilerin ilk etapta açık uçlu sorulara karşı çekimser ve zorlanarak yaklaşırsalar da düzenli uygulamalar yoluyla bu yapıya uyum sağladıkları ve zamanla bu süreci daha etkili kullanabildikleri, öğrencilerin yeni öğrenme durumlarına karşı başta düşük öz

yeterlik gösterecekler de deneyim kazanıldıkça güvenin arttığı ve görev yönelimlerinin geliştiği vurgulanmaktadır.

Bazı öğretmenler (f=8), açık uçlu soruların değerlendirme sürecinde öğrencilere “yüksek değerlendirme puanı” elde edilmesi” bakımından ölçme değerlendirmeye olumlu etki ettiği görüşündedirler. Bununla ilgili, Ö8 *"Düşük seviyedeki öğrencilerin bile daha yüksek puan aldıklarını gördüm."* ifadesiyle görüşünü dile getirirken; Ö15, *"Yorumlarının puansız kalmayacağını biliyor, bu da güven veriyor."* demiştir. Ö1de *"Ara işlemlere puan verebiliyoruz. Çoktan seçmelide bu mümkün değil."* diyerek ölçme esnekliğine dikkat çekmiştir. . Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Yanlış bir sonuç verse bile izlediği yol mantıklıysa puan veriyorum. Bu da öğrencinin hakkını vermek açısından önemli." (Ö6)

"Bazı öğrenciler tümünü doğru yapamıyor ama açıklama kısmında çabasını gösterdiği için kısmi puan verebiliyorum." (Ö16)

"Yanlış yaptığını düşünen öğrenci bile puan alma umuduyla cevap yazıyor. Bu da katılımı artırıyor." (Ö18)

Bulgular, öğretmenlerin açık uçlu sorularla öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görüşünde olduklarını göstermektedir. Nitekim, açık uçlu sorular öğrencilere sadece doğru cevap için değil, gerekçelendirme ve süreçsel açıklama üzerinden puan kazanma şansı sunabilmekte, özellikle ifade becerisi gelişmemiş ya da bilgisi kısmen eksik öğrenciler için bir avantaj sağlayabilmektedir (Brookhart, 2013, s. 45).

Öğretmenler (f=7) ayrıca açık uçlu soruların ölçme değerlendirmeye olumlu etkilerinden biri olarak bu tür soruların “ekonomiklik” yanından söz etmişlerdir. Ö4, *"Daha fazla kazanım ölçebildiğimiz için ekonomik olarak avantajlı."* derken; Ö1, *"Kâğıt tasarrufu sağlıyor, daha az soru soruluyor."* ifadesini kullanmıştır. Ö8 ise, *"Soru hazırlamak zaman almıyor."* diyerek bu yönüyle katkısını belirtmiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Açık uçlu soruyla bir soruda hem bilgi hem de yorum ölçüyorum, böylece ayrı ayrı soru yazmama gerek kalmıyor." (Ö6)

"Bir açık uçlu soruda birden çok kazanıma yer verebiliyorum. Bu da hem benim hem öğrencinin zamanı açısından tasarruf." (Ö17)

“Fazla sayfa kullanmadan çok şey ölçebildiğim için özellikle yazılı sınavlarda tercih ediyorum.” (Ö10)

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler, açık uçlu sorularla daha fazla kazanımın daha az sayıda soruyla ölçülebildiğini, soru hazırlama sürecinin daha pratik olduğunu ve kâğıt gibi fiziksel kaynakların daha az tüketildiğini ve bu yanıyla bu tür soruların daha ekonomiklik sağladığı görüşündedirler. Açık uçlu değerlendirme araçları, çok boyutlu öğrenme çıktılarının tek bir soru üzerinden ölçülmesine imkân tanıdığı için zaman, emek ve kaynak açısından ekonomik avantajlar sunmaktadır (Birenbaum, 1996, s. 23) ve öğretmenlerin gündelik sınıf içi uygulamalarda hızlı, anlamlı ve amaca dönük soru üretimini destekleyen araçlara yönelmesinin, ölçme sürecinin sürdürülebilirliği açısından kritik olduğunu savunmaktadır (Stiggins, 2005, s. 24).

Açık Uçlu Soruların Olumsuz Yanlarına Yönelik Bulgular: Tablo 4.1’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=16), açık uçlu soruların “Planlama ve Değerlendirme (nesnel puanlama zorluğu ve ayrıntılı cevap anahtarı gerektirmesi) zorluğu” oluşturduğu görüşündedir. Planlama ve değerlendirilme sürecinin zaman alma açısından zorlayıcı olduğunu belirten öğretmenler, soruların amaca uygun biçimde yapılandırılması, hedef düzeye uygunluk ve cevap anahtarı oluşturma süreçlerinin ciddi emek gerektirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö16 bu süreci şu sözlerle açıklamıştır: *“Şöyle ki zaman olarak hazırlaması zor sorular çünkü uzun bir hazırlık gerekiyor. Hedefi doğru belirlemek, amaca uygun soruyu bulmak, öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlamak bunlar birer faktör... Aynı zamanda cevap anahtarı hazırlamak önemli bir süreç... Eğer ekonomiklik istiyorsak ön hazırlık tam olmalı, önemli.”* Benzer şekilde Ö12 sürecin öğretmen için oldukça yorucu olduğunu belirterek şöyle demiştir: *“Planlama açısından ise, biraz daha yorucu olabiliyor öğretmenler için. Kriterleri iyi belirlemek ve soruyu ona göre planlamak gerekmektedir. Başlangıçta zorlayıcı olabilir, ancak alıştıktan sonra bu da kolaylaşacaktır.”* Ö4 ise değerlendirme zorluğuna dikkat çekerek, *“Hazırlamak zor, değerlendirmesi daha zor olduğu için...”* ifadelerini kullanmıştır. Ö9 ise özellikle branşı gereği daha fazla zorluk yaşadığını ifade etmiştir: *“Planlama zamanı zorlayıcıdır... Özellikle benim gibi dil üzerine çalışan bir öğretmen için süreç oldukça zorlayıcı”.* Başka bir öğretmene göre, *“Soru hazırlamak da ayrı bir meziyet istiyor. Her beceri düzeyine hitap edecek soru hazırlamak kolay değil.”* (Ö14)

Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretmenlerin (f=14) açık uçlu soruları, planlamanın zor olduğunu görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bu görüşleri, Wolf vd. (1991) yürüttükleri performansa dayalı ölçme araçlarıyla ilgili çalışmalarda da vurgulanmakta ve açık uçlu soruların öğretici yönü yüksek olsa da zaman, enerji ve planlama açısından öğretmenler için ciddi yük oluşturduğu ifade edilmektedir. Yine, öğretmenlere göre, açık uçlu soruların nesnel puanlama zorluğu ve ayrıntılı cevap anahtarı gerektirmesi” değerlendirme zorluğu getirmektedir. Ö18 öğretmen, açık uçlu soruların değerlendirilme sürecine dair şunları aktarmıştır: *“Çocuk doğru cevabı bulabilmek amacıyla beyin fırtınası yapacak kendi içerisinde... Ancak dediğim gibi nota dönüşme kısmında bizim de burada daha ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlamamız gerekiyor”*. Ö2, bu süreci şu ifadelerle açıklamaktadır: *“Soruları hazırlarken daha dikkatli olmamız gerekiyor. Açık uçlu soruyu yoruma bırakırsak cevaplar çok farklı olabiliyor... Öğretmen olarak eğitim alınması gerekiyor. Soru seçerken özen göstermek gerekiyor; neyi doğru kabul edeceğimizi bilmemiz gerekiyor. Kağıtları okurken zorlanıyoruz, farklı cevaplar geliyor...”* Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazen aynı soruya çok farklı cevaplar geliyor, ama her biri kendi içinde mantıklı. Hangisine kaç puan verileceğini belirlemek kolay olmuyor.” (Ö16)

“Standart bir cevap olmadığı için, kimi zaman aynı soruya çok farklı ama doğru cevaplar alabiliyoruz. Hepsini değerlendirirken eşitlik sağlamak zor.” (Ö6)

“Cevaplar kişiselleştikçe puanlama daha subjektif hale geliyor. Objektif değerlendirme için net ölçütlere ihtiyaç var.” (Ö9)

“Çok yaratıcı bir cevap geliyor ama bizim cevabımızdan farklıysa puanlama konusunda tereddüt yaşıyoruz.” (Ö18)

“Öğrencinin yazdıkları bazen çok uzatılmış ya da dolaylı oluyor. Bu durumda cevabı değerlendirmek zaman alıyor ve yoruma açık hale geliyor.” (Ö6)

Araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerin değerlendirmede nesnel değerlendirmenin sağlanamayacağı düşüncesini taşıdıkları söylenebilir. Açıklamak gerekirse, açık uçlu soruların güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmesi için ayrıntılı cevap anahtarları ve puanlama kriterlerinin önceden belirlenmesi gerekmekte, bu hazırlıkların zaman alıcı olması öğretmenler için uygulamada güçlük yaratmaktadır (Plake vd., 1993, s. 15) . Her ne kadar, açık uçlu sorular yaratıcı ve farklı yanıtların önünü açsa da değerlendirme sırasında bu çeşitlilik puanlama standartlarında sapmalara neden olabildiğinden, ayrıntılı rubrik ve cevap

anahtarları hazırlanmadığında değerlendirmenin güvenilirliğinin azalabildiği (Moskal & Leydens, 2000, s. 66) de konunun diğer tarafını oluşturmaktadır.

Katılımcılar (f=5), açık uçlu soruların ölçme değerlendirmenin olumsuz yanlarından biri olarak “kapsam geçerliğinin azalması” görüşünü dile getirerek, az sayıda soru sorulabildiği için değerlendirmenin tüm kazanımları yeterince kapsayamadığını ve bu durumun kapsam geçerliğini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Ö18 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Soru sayısı az olduğu için biz öğrettiklerimizin tamamını alamıyoruz... Daha çok kazanım vermek zorundayız ama az soru sorabiliyoruz. Açık uçlu soruların olumsuz yanı, öğrencilere her konudan soru sormanın mümkün olmamasıdır. Zaman kısıtlaması nedeniyle soru sayısını sınırlı tutmak zorundayız.”* Ö10 ise aynı soruna şöyle dikkat çekmiştir: *“Müfredat açık uçlu soruya göre geniş. Diğer soru türleriyle kapsam geçerliği daha iyi sağlanıyordu. Açık uçlu sorularda kapsam daralıyor.”* Ö8 ise kapsam darlığı ile puanlama dengesine dair şu görüşü aktarmıştır: *“Avantajlı olduğu durumlar soru sayısını kısa tutabiliyoruz, cevaplar uzun olabiliyor. Net cevaplar olmadığından daha fazla puan alabiliyorlar öğrenciler. Çoktan seçmelide böyle olmuyor.”* Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kazanımları dengelemek çok zor. Özellikle süre sınırlıysa, bazı kazanımları elemekten sınava almak imkânsız hale geliyor.” (Ö4)

“Her kazanımı değerlendiremiyoruz. Mesela 10 kazanım varsa, belki 4 tanesini ölçebiliyorum. Bu da genel başarıya tam yansımıyor.” (Ö13)

“Cevaplar uzun sürdüğü için soru sayısı az kalıyor. Bu da kapsam geçerliğini etkiliyor. Bazı konulara hiç değinmiyoruz.” (Ö14)

Öğretmenlerin, araştırma bulgularına göre değerlendirmede açık uçlu soruların kapsam geçerliliğini kısıtladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Açık uçlu sorular, derinlemesine değerlendirme sağlasa da içerik kapsamının genişliği açısından sınırlayıcı olabilmektedir (Pelligrino vd., s. 59).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Açık uçlu soruların kullanımında karşılaşılan zorluklar nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. İlgili alt problemi değerlendirebilmek için öğretmenlere, “Sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrencilerde gördüğünüz zorluklar nelerdir? Öğrencileriniz, akademik başarılarını değerlendirmede açık uçlu sorular karşısında ne tür

(olumlu/ olumsuz) tepkiler veriyorlar, sizce neden?” soruları yöneltilmiştir. Alınan cevaplara ait bulgular Tablo 4.2 ile sunulmuştur.

Tablo 4.2. Açık Uçlu Soruların Kullanımında Karşılaşılan Zorluk Nedenlerine Yönelik Bulgular

TEMA	ALT TEMA	Kod	Katılımcı	Frekans
Karşılaşılan Zorluk Nedenleri	Öğrenci Kaynaklı	Çoktan seçmeli sorulara alışık olmaları	Ö13, Ö1, Ö3, Ö17, Ö2, Ö18, Ö14, Ö16, Ö4, Ö9, Ö11, Ö8, Ö5, Ö15, Ö10	15
		İfade etmede ve yazmada zorluk çekmeleri	Ö10, Ö18, Ö14, Ö17, Ö16, Ö13, Ö18, Ö12, Ö2, Ö7, Ö5, Ö3, Ö6	13
		Okuma becerilerinin yetersiz olması	Ö1, Ö3, Ö15, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13	7
		Zamanı etkili kullanmakta zorlanmaları	Ö9, Ö2, Ö4, Ö16, Ö12, Ö7, Ö11	7
		Açık uçlu soruları zor/sıkıcı bulmaları	Ö13, Ö16, Ö4, Ö3, Ö6, Ö7, Ö14	7
		Değerlendirmenin subjektif olduğunu düşünmeleri	Ö2	1
	Sınav Türü Kaynaklı	Ortaöğrenime geçiş sınavında çoktan seçmeli soruların kullanılması	Ö17, Ö16, Ö5, Ö18, Ö6, Ö9, Ö13	7
	Öğretmen Kaynaklı	Planlama ve rubrik hazırlama eğitimi almayı gerektirmesi	Ö2, Ö16, Ö8, Ö12, Ö11	5

Kaynak: Görüşme verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2 incelendiğinde; katılımcıların, karşılaştıkları “ Öğrenci Kaynaklı” zorlukları “çoktan seçmeli sorulara alışık olmaları” (15), en sık karşılaşılan zorluklardan olup öğrencilerin “ ifade etmede ve yazmada zorluk çekmeleri” (13), “okuma becerilerinin yetersiz olması” (7), “zaman etkili kullanmakta zorlanmaları” (7) öğrenci “değerlendirmenin subjektif olduğunu düşünmeleri” (1) olarak belirtilmiştir. “Sınav Türü Kaynaklı” zorlukları, katılımcı öğretmenler “Ortaöğrenime geçiş sınavında çoktan seçmeli soruların kullanılması”(7) olarak ifade ederlerken, “Öğretmen Kaynaklı” zorlukları “planlama ve rubrik hazırlamanın eğitim almayı gerektirmesi” (5) olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenci Kaynaklı Zorluk Nedenlerine Yönelik Bulgular: Tablo 4.2’ de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=15) öğrencilerin “çoktan seçmeli sorulara alışık olmalarını” açık uçlu soruların kullanılmasında bir zorluk nedeni olarak görmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin çoktan seçmeli soru sistemine alışık oldukları için açık uçlu sorulara karşı isteksizlik, önyargı ve direnç

geliştirdiklerini belirtmiştir. Ö3 bu durumu şöyle açıklamıştır: “Çocuklar testte şıklardan doğruyu bulurken, açık uçlu sorularda sonuç konusunda tedirgin oluyorlar; bu da onların isteksiz ve önyargılı davranmasına yol açıyor.” Benzer şekilde Ö9 öğretmen, “Öğrenciler, test kitaplarına alışkın oldukları için, özgün düşüncelerini yazma konusunda zorlanıyorlar.” demiştir. Ö10 , öğrencilerin başlangıçta açık uçlu sorulara karşı tepkili olduklarını ifade ederek, “İlk başta çok tepki verdiler bu sorular sorulmaya başlandığında. Çünkü alışmışlardı kolaya...” demiştir. Ö11 ise geçmiş deneyimlerine dayanarak, “Geçen yıl senaryolara göre açık uçlu sorular hazırladık. Çocuklar bu soru türüne olumsuz tepki verdiler çünkü cevaplamakta bilgi aktarımında zorlanıyorlardı.” demektedir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çoktan seçmeliye alışmış bir çocuk için açık uçlu cevaplama zorlayıcı geliyor. Kolay soruya alışmışlık direnç yaratıyor.” (Ö4)

“Yazmak istemiyorlar çünkü testte doğruyu işaretlemeye alışmışlar, düşünceyi açıklamak istemiyorlar.” (Ö18)

Bulgulara bakılarak, öğretmenlerin, öğrencilerin açık uçlu sorularla değerlendirmede zorlandıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Öğrencilerin yaşadıkları bu zorluk öğrenme süreçlerine olumsuz yansıtılabildiği gibi (Yavuz & Bilgeç, 2016, s. 188; Koyuncu, 2017, s. 72; Öksüz & Demir, 2019, s. 263) açık uçlu sorulara karşı direnç geliştirmelerine neden olabilmekte, düşüncelerini yazılı olarak ifade etmekte güçlük çekme ve akademik başarılarını da düşürebilmektedir (Yavuz& Bilgeç, 2016, s. 186).

Katılımcı öğretmenler genellikle (f=13), öğrencilerin “ifade etmede ve yazmada zorluk çekmeleri” nedeniyle açık uçlu soruların kullanımında zorluk yaşandığını ifade etmişlerdir. Düşüncelerini yazıya aktarma, cümle kurma ve kendilerini ifade etme konusunda öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Ö17 bu güçlüğü şöyle dile getirmiştir: “Cümle kurmakta zorlandıkları için soruları boş bırakıyorlar, bildiklerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar.” Ö13 ise, “Öğrenciler yazma becerisi ve düşüncelerini tam olarak yazıya aktarabilme, yazım kuralları konusunda zorlanmaktadır.” demiştir. Ö2, “Cümle kurmaları tam olarak mümkün olmuyor, öğrenciler cümleyi yarım bırakıyorlar.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Düşünceleri var ama yazıya aktarmaları eksik, özellikle düşük seviyeli öğrenciler boş bırakabiliyor.” (Ö1)

“Çok şey anlatmak istiyor ama noktalama, yazım ve anlatım yetersiz olunca puan da düşüyor.” (Ö18)

“Çocuk bazen konuyu biliyor ama anlatamıyor, bir şekilde eksik bırakıyor.” (Ö7)

Öğretmenlere göre, öğrenciler açık uçlu soruları ifade etme ve imla konusunda zorluk yaşamaktadır. Bunun öğrenciler açısından en önemli sonucu, açık uçlu soruların öğrencilerin yazılı ifade yeterliklerine duyarlı olması ve yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerde değerlendirme sürecinde ölçme hatalarına yol açabileceğidir (Karadağ vd. 2021, s. 187; Abosalem, 2016, s. 9). Bu durum, özellikle yazma becerisini yeterince geliştirmemiş öğrencilerin açık uçlu soru yanıtlarında düşük performans sergilemesine neden olacağından, öğretmenlerin hem yazma becerisini geliştiren uygulamalara öncelik vermesi hem de değerlendirme sürecinde alternatif yollarla öğrenciyi desteklemesi önerilmektedir (Brookhart, 2010, s. 37).

Araştırmada, öğrencilerin “okuma becerilerinin yetersiz olması” katılımcı öğretmenlerce üzerinde durulan, açık uçlu soru kullanımında karşılaşılan bir diğer zorluktur. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin yetersiz olması, açık uçlu soruların anlaşılmasını ve cevaplanmasını güçleştirmektedir. Ö3, “Okuduğunu anlama konusunda büyük sorunlar yaşıyorlar... Özellikle problem çözümünde okuma ve yorumlama önemli.” demiştir. Ö11, “Kitap okumadıkları ve internet diliyle büyüdüğü için yazılı ifadede zorlanıyorlar.” ifadesini kullanmıştır. Ö13 ise, “Türkçeyi algılama eksiği soruların çözümüne yansıyor.” diyerek konunun dilsel yönüne dikkat çekmiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Soruyu okuyor ama tam kavrayamıyor, bu da cevabına yansıyor.” (Ö10)

“Açık uçlu sorular uzun olduğunda öğrencinin kafası karışıyor, sonunu bile anlamıyorlar.” (Ö16)

“Okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler, özellikle paragraf ve açıklama içeren sorularda bocalıyor.” (Ö18)

Araştırma bulgularına dayanılarak öğretmenlerin, açık uçlu soruların öğrencilerin okuduğunu anlayamamasından kaynaklı zorluk yaşadıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Okuma becerilerindeki artışın akademik başarı üzerinde

güçlü ve belirleyici bir etkisi olduğu bilinmektedir (Yavuz ve Bilgeç, 2016; Kosimov, 2022; Mihret ve Joshi, 2025) ve açık uçlu soru kullanımı öğrencilerde okumayı artırabilir.

Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin “zamanı etkili kullanmakta zorlanmaları” nedeniyle açık uçlu soru kullanmakta zorluk yaşadıkları görüşündedir. Yazma hızlarındaki farklılıklar nedeniyle öğrencilerin açık uçlu soruları tamamlamada zorlandıklarını ifade etmiştir. Ö18 bu sorunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Açık uçlu sorularda soru sayımız azaldı. Çocukların buna cevap verme süreleri daha uzun oluyor, yetiştirme kaygısı oluşuyor.”* Ö13 : *Öğrenci hem düşünecek hem yazacak zamanın ekonomik kullanılması açısından zor diye düşünüyorum, zaman açısından ekonomik olmadığını düşünüyorum. Yazma hızı farklılıkları ve anlatım güçlükleri, bazı öğrenciler için dezavantaj yaratabilir.”* Ö11 de benzer şekilde, *“ Cevap cümlesinde kullanılması gereken uygun kelime seçilmesi, cümleyi kurabilme toparlayabilme açısından öğrenciler için zaman alıcı...”* demiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazı öğrenciler düşüncelerini toparlıyor ama süre yetmediği için cevabını tamamlayamıyor.” (Ö10)

“Süreyi planlayamıyorlar. Bir kısmı ilk soruya çok uzun yazıyor, sonraki sorulara geçemiyor.” (Ö16)

“Zaman kısıtlı olduğunda stres yapıyorlar, yazmak yerine bırakmayı tercih eden oluyor.” (Ö14)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrencilerin zaman yönetimi becerilerindeki yetersizliğin karşılaştıkları zorluk olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin zaman yönetimi konusundaki eksikliklerinin, özellikle açık uçlu sorular gibi planlama, yazma ve düşünme süreçlerini bir arada gerektiren görevlerde düşük başarıya neden olduğu bilinmektedir (

Öğrencinin “açık uçlu soruları zor ve sıkıcı bulması” bir diğer zorluk kaynağı olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin açık uçlu soruların zahmetli doğası nedeniyle bu tür soruları öğrencilerin sıkıcı ve yorucu bulduğunu belirtmişlerdir. Ö16 bu konuda, *“Öğrencinin kendini ifade etmek istemiyor olması, sıkıcı ve yorucu gelmesi... Bu durum, öğrencinin önyargılı yaklaşımlar göstermesine neden oluyor.”* ifadesini kullanmıştır. Ö6 da benzer bir

gözlemle, “Genel olarak öğrenciler yazma konusunda tembellik yapıyorlar. Bu yüzden açık uçlu sorulara karşı biraz isteksiz, isyankâr tepkiler veriyorlar.” demiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Açık uçlu sorular yazmak istemiyorlar çünkü uzun yazmak onları yoruyor.” (Ö1)

“Yazma kısmında zorlandıkları için açık uçlu sorulara soğuk bakıyorlar.” (Ö18)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin, öğrencilerin açık uçlu soruları zor ve sıkıcı bulmasını karşılaştıkları zorluk olarak tanımladıklarını göstermektedir. Açık uçlu soruların daha fazla zihinsel çaba ve yazılı üretim gerektirmesi, bu tür sorulara karşı duyulan olumsuz yaklaşımda rol oynayabilir.

Katılımcı öğretmenlere göre, öğretmenlerden bir tanesi (Ö2), açık uçlu sorularla yapılan sınavlarla ilgili olarak öğrencilerin bazen “değerlendirmenin subjektif olduğunu düşündükleri” yönünde görüş bildirmiştir. Bu düşünce öğretmenlerin karşılaştığı diğer öğrenci kaynaklı zorluk nedenidir. Ö2, öğrencilerin notlandırma sürecine güven duymadığını belirterek şöyle demiştir: “Öğrenciler bazen 'arkadaşım da aynı cevabı verdi ama ben daha az puan aldım' diyerek itiraz ediyor.” Değerlendirmenin nesnel olmadığını düşünen öğrencilerin bu tür tepkiler verdiğini söyleyen katılımcı öğretmenlerden Ö2 “sınav sorusunun arkadaşınıkinden farklı değerlendirildiğini, arkadaşıyla aynı cevabı vermeye yönelik ifadelerinin olduğunu fakat kendisine o soru cevabından puan verilmediğini” ifade edebildikleri durumlar olduğunu söylemiştir. Bu durum öğrencide adalet duygusunun sarsılmasına, çalışma performansının düşmesine, güvensizlik algısının gelişmesine, isteksizliğe neden olabilir. alanyazında bunu destekleyen bulgular mevcuttur. Öğrencilerin açık uçlu sorulara yönelik isteksizliklerinin çoğu zaman değerlendirme sisteminin açıklığı ve adilliği konusundaki güvensizlikle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (AIR, 1999, s. 14). Bu durumu destekler bir nitelikte bu kez öğretmenlerin de kendi aralarında da farklı değerlendirme yapabildiklerini Ö11 şöyle ifade etmiştir:

“Bazen aynı soruya karşılık gelen öğrenci cevaplarını zümredeki öğretmen arkadaşlarımızla bile değerlendirirken görüş farklılıkları yaşayabiliyoruz” (Ö11)

Sınav Türünden Kaynaklı Zorluklara Yönelik Bulgular: Tablo 4.2’ de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler, açık uçlu soruların kullanılmasında zorluk nedenleri olarak ortaöğrenime giriş sınavında çoktan seçmeli soru kullanılması

görüşünü dile getirmektedir. Ö6 bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Öğrencilerim LGS formatına hazırlandıkları için, onlarla daha çok çoktan seçmeli sorular çözmek zorunda kalıyorum.”* Ö17, değerlendirme açısından açık uçlu soruların avantajlı olduğunu belirtse de *“LGS sınavları test odaklı olduğu için öğrenciler bu tarz soruları dezavantajlı buluyor.”* demiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Açık uçlu sorular aslında öğretmen için daha iyi ama biz LGS'ye hazırladığımız için bu sistemin dışına çıkmakta zorlanıyoruz.” (Ö5)

“Öğrenci test çözmeye çok alışkın; sınavda çoktan seçmeli çıkıyor diye açık uçlu sorulara direnç gösteriyorlar.” (Ö8)

“Sınavlar test mantığında olduğu için, öğrenciler açık uçlu soruları önemsemiyor.” (Ö13)

“Açık uçlu soruların öğrenciyi düşündürmesi çok değerli ama sınav sistemimiz bu değil.” (Ö9)

Araştırma bulguları, merkezi sınav türündeki farklılığın öğretmenlerin karşılaştıkları zorluk olduğunu göstermektedir. Öğretmenler buna ilişkin olarak, sınavların açık uçlu soruları kapsamaması nedeniyle öğrencilerin bu soru sınav başarısı için yetersiz gördüklerini belirtmişler, öğrencilerin bazıları öğrencilerin sınava odaklı yaklaşım sergilemeleri ve bu soru türüyle sınava hazırlık amacıyla aşına olmak zorunda oldukları dolayısıyla öğretmen olarak kendilerinin de çoktan seçmeli soruları çözme sorumluluğu hissettiklerinden söz etmişlerdir. Bu durumun hem öğrenci hem de öğretmen açısından zorlayıcı olduğu görülmektedir. Açık uçlu soruların değerlendirme niteliği ve öğretimsel değeri yüksek olmakla birlikte, merkezi sınav sisteminin yönlendirmesiyle öğretmen ve öğrenci pratiklerinin çoktan seçmeli yapıya uyum sağlanmak zorunda kalınması, pedagojik çeşitliliği ve derin öğrenmeyi sınırlandırmaya (Öksüz & Demir, 2019; Nitko & Brookhart, 2014) yol açabilir.

Öğretmen Kaynaklı Zorluklara Yönelik Bulgular: Tablo 4.2’ de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler, “planlama ve rubrik hazırlama eğitimi gerektirdiği” görüşündedir. Ö2 *“Soruları hazırlarken daha dikkatli olmamız gerekiyor. Açık uçlu soruyu yoruma bırakırsak cevaplar çok farklı olabiliyor... Kağıtları okurken zorlanıyoruz.”* demiştir. Ö16 ise kapsamlı açıklamasında sürecin detaylarını şöyle aktarmıştır: *“Hedefi doğru belirlemek, amaca uygun soruyu bulmak, öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlamak... Aynı zamanda cevap*

anahtarı hazırlamak önemli bir süreç... Eğer ekonomiklik istiyorsak ön hazırlık tam olmalı.” Ö12 ise, “Kriterleri iyi belirlemek ve soruyu ona göre planlamak gerekmektedir. Uygulama ve değerlendirmede netlik sağlamak zorundayız.” ifadelerini kullanmıştır. Ö11: “Puanlamak ve adil olmak biraz zor... Cevaplardan çıkarımlarımız ve zümre arkadaşlarımızla fikirlerimiz farklı olduğunda bu sıkıntı olabiliyor değerlendirme açısından” diyerek değerlendirmede yaşadıkları zorluğu ifade etmektedir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kriterleri iyi belirlemek ve soruyu ona göre planlamak gerekmektedir. Uygulama ve değerlendirmede netlik sağlamak zorundayız.” (Ö12)

“Rubrik veya cevap anahtarı hazırlamadan puanlama yapmak mümkün olmuyor. Aksi takdirde öğrenciler arasında adil olunması zor.” (Ö17)

“Açık uçlu sorular hem yazarken hem değerlendirirken dikkat istiyor. Kime kaç puan vereceğim konusunda kararsız kalabiliyorum.” (Ö6)

“Hazırlık yapmadan açık uçlu soru sormak değerlendirme açısından riskli. Özellikle ölçütleri önceden belirlemezsek puanlama çok değişken olabiliyor.” (Ö10)

Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretmenlerin planlama ve rubrik hazırlama eğitimine gereksinim duydukları söylenebilir. Öğretmenlerin bu yöndeki eksikliklerinin farkında olmaları olumlu olarak değerlendirilebilir. Hali hazırda, öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlamada ölçüt belirleme ve sorunun netliğini sağlama konusunda destekleyici eğitim ihtiyacı olduğu bir araştırmada ortaya konulmuştur (Özen, 2020).

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?” biçimindedir. İlgili alt problemi değerlendirmek için görüşme yapılan öğretmenlere “Öğrenci akademik başarının değerlendirilmesinde açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları sizce nelerdir?”, “Size göre açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirmenin diğer değerlendirmelere göre uygulama, planlama açısından avantajlı olduğu durumlar nelerdir? Sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasının uygulamaya katkıları nelerdir? “Açık uçlu sorularla hangi düzeyde bilgi ve beceri ölçümü yapabildiğinizi düşünüyorsunuz?”, “Sizce açık uçlu sorular kullanarak öğrencilerin hatalı/eksik öğrenmelerinden kaynaklı olarak edindiği kavram yanlışları, hatalı öğrenmeleri tespit edilebilir mi?” soruları yöneltmiştir. Görüşülen öğretmenlerden toplanan verilerden açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları alt temaları belirlenmiş, tema da aynı

isimle adlandırılmıştır. Temaya ait bulgular Tablo 4.1 ile sunulmuştur.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenci akademik başarısını değerlendirmede açık uçlu soru kullanımı öğrencinin gelişimine katkı sağlamakta mıdır? biçimindedir. İlgili alt problemi değerlendirmek için görüşme yapılan öğretmenlere; “Öğrenci akademik başarısını değerlendirmede açık uçlu soru kullanımı öğrencinin hangi alanlarda bilgi ve beceri düzeyini ölçmektedir?”, “Açık uçlu soruların öğrenci öğrenmelerine nasıl bir etkisi vardır?”, “Açık uçlu soru kullanımının sizce öğrencinin gelişimine katkısı var mıdır? Varsa nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Toplanan verilerden açık uçlu soruların öğrenmeye (akademik) etkisi ve sosyopsikolojik etki alt temaları belirlenmiş, tema da Açık Uçlu Soruların Öğrenci Gelişime Etkisi biçiminde adlandırılmıştır. Temaya ait bulgular Tablo 4.3 ile sunulmuştur.

Tablo 4.3. Açık Uçlu Soruların Gelişime Etkisine Yönelik Bulgular

TEMA	ALT TEMA	Kod	Katılımcı	Frekans
Öğrenci Gelişimine Etkisi	Öğrenmeye (Akademik ve bilişsel) Etki	Geri bildirimle hatalardan öğrenme	Ö11, Ö13, Ö1, Ö2, Ö9, Ö15, Ö3, Ö10, Ö8, Ö16	10
		Çalışmaya teşvik etme ve öğrenmeyi öğrenme	Ö7, Ö13, Ö2, Ö1, Ö15, Ö17, Ö6, Ö18, Ö10, Ö8	10
		Kalıcı öğrenmeyi sağlama	Ö4, Ö12, Ö9, Ö15, Ö1, Ö4, Ö17,	8
		Kavram yanlışlarını ortadan kaldırma	Ö2, Ö6, Ö14, Ö10, Ö9, Ö1, Ö16, Ö12	8
		Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	Ö1, Ö5, Ö6, Ö2, Ö9, Ö16, Ö15, Ö12	8
		Kavramsal ve derinlemesine öğrenme	Ö16, Ö3, Ö1	3
	Sosyo-psikolojik Etki	Yazılı ve sözlü ifade yeteneği geliştirme	Ö8, Ö5, Ö13, Ö7, Ö18, Ö17, Ö2, Ö15, Ö10, Ö1, Ö8, Ö4	12
		Özdeğerlendirme becerisi ve farkındalık kazandırma	Ö1, Ö11, Ö8, Ö18, Ö6, Ö2, Ö13, Ö9	8
		Yaşam becerileri kazandırma	Ö3, Ö6, Ö7, Ö18, Ö14, Ö15, Ö16	7
		Özgüveni/özyeterliği artırma	Ö16, Ö10, Ö15, Ö18, Ö6	5
		Öğrenme heyecanı ve sosyalleşme sağlama	Ö2, Ö15, Ö18	3
		Zaman yönetimi becerisi kazandırma	Ö12, Ö15	2

Kaynak: Görüşme verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3'te izlendiği gibi katılımcı öğretmenler, açık uçlu soruların öğrenmeye (akademik) etkisini, “Geri bildirim ve hatalardan öğrenme”, (10), “çalışmaya teşvik etme ve öğrenmeyi öğrenme” (10), “kalıcı öğrenme sağlama” (8), “kavram yanlışlarını ortadan kaldırma” (8), “Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme” (8), “kavramsal ve derinlemesine öğrenme” (3), kodlarıyla ifade etmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenler açık uçlu soru kullanımının sosyopsikolojik etkisini ; “yazılı ve sözlü ifadeyi geliştirme” (12), “özdeğerlendirme becerisi ve farkındalık kazanma”(8), “yaşam becerileri kazandırma ve geleceğe hazırlanma” (7), “özgüveni artırma” (5), “öğrenme heyecanı ve sosyalleşme sağlama”, “zaman yönetimi becerisi kazandırma” (2) kodlarıyla ifade etmişlerdir.

Öğrenmeye (Akademik-Bilişsel) Etkisine Yönelik Bulgular: Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, açık uçlu soruların öğrenci gelişimine akademik etkisini öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=10) açık uçlu sorular sayesinde öğrencilerin

“geri bildirimle hatalardan öğrenme” biçiminde gerçekleşerek öğrenciye akademik etkisi olduğu görüşündedir. Ö2 bu durumu, “*Yapamadığı soruyu tekrar hatasından yola çıkarak öğreniyor.*” sözleriyle özetlemiştir. Benzer şekilde Ö10, “*Değerlendirme yaptıktan sonra öğrenci sınav kağıtlarını kendilerine dağıtarak hatalarını görmelerini sağlıyoruz.*” demiştir. Ö1 ise, öğrencilerin yazılı kâğıtlarını değerlendirip hatalarını fark ederek daha derinlemesine öğrenme gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yanlışını gördüğü zaman, ‘Ben burada şunu eksik yaptım, bunu bilmiyordum’ diyebiliyor.” (Ö8)

“Hatalarını görünce bir sonraki sınavda aynı hatayı yapmamaya çalışıyor, bu çok kıymetli bir gelişim.” (Ö3)

“Açık uçlu soruda öğrenci neyi bilmediğini fark ediyor. Bu da öğretmen olarak benim eksik konuyu görmeme yardımcı oluyor.” (Ö18)

“Düşüncesini kâğıda döktüğünde çocuk kendi eksikliğini de görebiliyor. Cevabı açıklarken öğrenme gerçekleşiyor.” (Ö16)

“Açık uçlu sorular çocuğun nerede takıldığını anlamasını sağlıyor, çünkü cevap yazarken daha fazla düşünüyor.” (Ö6)

Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrencinin hatalarından geri bildirim yoluyla öğrenmesine olumlu katkı sağladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Örneğin, Cumhuriyet (2018) tarafından yapılan çalışmada, açık uçlu sorgulayıcı soruların düşünmeyi geliştirme, konuyu farklı açılardan ele alma, bazı detayları fark etme, farklı ve pratik çözüm yollarını keşfetme, ne kadar anladıkları konusunda kendilerini değerlendirme ve bunların sonucunda kalıcı öğrenmelere sahip olma gibi konularda öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikliği görülmüştür. Bu da açık uçlu soruların öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve hatalarından öğrenmelerine olanak tanıdığını göstermektedir.

Yine öğretmenlere (f=10), açık uçlu sorular, öğrenciyi “çalışmaya teşvik etme ve öğrenmeyi öğrenme” anlamında öğrenciye akademik katkı sağlamaktadır. Ö7 bu konuda şöyle söylemiştir: “*Açık uçlu sorular öğrenciyi çalışmaya teşvik eder, çünkü tahmin yaparak başarı elde etme ihtimali yoktur.*” Ö18 ise öğrencilerin kendi öznel düşüncelerini yazdıklarında puan aldıklarını görmelerinin teşvik edici

olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciler eksikliklerini fark ediyor, bu da onlara çalışma zemini oluşturuyor.” (Ö8)

“Hazırlıksız gelen öğrenci yazmakta zorlandığı için, artık daha önceden çalışması gerektiğini anlıyor.” (Ö17)

“Ezber yetmiyor, anlatabilmek için anlamaları gerektiğini fark ediyorlar.” (Ö1)

“Açık uçlu sorularla öğrencilerin evde ders çalışırken daha etkin olduklarını gözlemliyorum. Bir velim, çocuğunun fen bilgisi dersinde iskelet sistemini öğrenmek için kendi vücudunu göstererek çalıştığını söyledi.” (Ö10)

“Bu tür sorularla öğrenci sadece konuyu değil, konuyu nasıl öğrendiğini de fark etmeye başlıyor. Bu farkındalık onları öğrenmeye daha çok bağlıyor.” (Ö15)

Araştırma bulgularına dayanılarak öğretmenlerin bu görüşü, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme (meta bilişsel farkındalık ve strateji kullanımı) becerilerini de desteklediği biçiminde yorumlanabilir. Açık uçlu soruların çoktan seçmelilere kıyasla öğrencileri hatırlama-temelli düşünmeye yönlendirebilir, düşünme süreçlerini daha az sınırlayarak öğrencilerin öğrendiklerini kendi sözcükleriyle tekrar edip ifade etmeleri öğrenmeyi ve bilginin kalıcılığını güçlendirebilir. Bu bağlamda, açık uçlu sorular öğrencilere ders konusunu kendi bakış açılarından sorgulama ve yeniden yapılandırma fırsatı sunarak, konuları önceden incelemeye ve böylece anlamalarını derinleştirmeye yöneltir ve bu da öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin (planlama, izleme, anlama) gelişmesine katkı sağlar (Matsushima & Ozaki, 2023).

Araştırma bulguları katılımcı öğretmenler (f=8) açık uçlu soruların “kalıcı öğrenmeyi sağladığı” görüşünde olduklarını göstermektedir. Ö12 bu etkiyi, “Pratikte kalıcılık sağlamasına neden oluyor.” ifadesiyle özetlerken, Ö4, “Açık uçlu sorular, öğrenciyi aktif hale getirmesi ve düşünme-planlama süreçlerini harekete geçirmesi nedeniyle öğrenme daha kalıcı hale geliyor.” şeklinde açıklamıştır. Ö9, dönüt ve düzeltme aşamalarında yaratıcılık ve kavramları birleştirme yetisinin geliştiğini ifade etmiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenci yalnızca ezberlemeden uzaklaşıyor, düşündüğü ve ifade ettiği için daha iyi hatırlıyor.” (Ö17)

“Yazılı ifadede kendi cümlelerini kurduklarında konu daha net yerleşiyor, bu yüzden daha kalıcı oluyor.” (Ö16)

“Yazarken bazı şeyleri daha iyi fark ediyor. Cevabını verirken daha çok düşünmesi gerektiğinden o bilgi unutulmuyor.” (Ö1)

“Açık uçlu sorularda çocuk bir kez düşünüp yazdığında o bilgi daha zor siliniyor.” (Ö5)

Araştırma bulgularına dayanılarak öğretmenlerin, açık uçlu soruların öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini sağladığı ve öğrenilen bilginin kalıcılığını artırdığı görüşünde oldukları söylenebilir. Öğrenmenin kalıcı olması, açık uçlu sorularda cevabın öğrenci tarafından oluşturulmasının bilgilerin daha kalıcı hâle gelmesine imkân sağlaması (Koyuncu ve Özkan, 2019) ile ilişkilendirilebilir. Soru cevaplama modunun bellek üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda, yazılı (açık uçlu) cevapların, sözlü cevaplara kıyasla bir hafta sonra bile daha yüksek kalitede hatırlandığı, öğrencilerin soruya kendi ifadeleriyle cevap vererek konuya aktif katılımlarının derin kavrama düzeyini yükselttiği ve öğrenmenin sağlamlaşmasına katkı sunduğu ortaya konulmuştur (Riggenbach vd.,2024).

Katılımcı öğretmenler (f=8) açık uçlu soruların öğrencinin “kavram yanlışlarını ortadan kaldırma” yoluyla öğrencilerin akademik gelişimine etki ettiği görüşündedir. Öğretmenler, açık uçlu soruların öğrencideki hatalı kavramsal öğrenmelerinin düzeltilmesine ortam sağladığını dolayısıyla açık uçlu soruların öğrencinin öğrenme gelişimine katkı sağladığı görüşündedir. Katılımcı öğretmenlere göre, açık uçlu sorularla öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmesi sağlandığından kavram yanlışlarının süreçte daha kolay fark edildiği görüşündedir. Ö2, “Öğrenci kendini ifade ettiği için kavramı nasıl anladığını ve nerede kullandığını görebiliyorsun.” demektedir. Ö6 ise öğrencilerin cevapları üzerinden kavram yanlışlarının fark edildiğini ve bu durumun öğretim sürecine yön verdiğini ifade etmiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sadece sonucu değil, nasıl düşündüğünü de yazdığı için o konudaki yanlış anlamayı kolayca yakalayabiliyoruz.” (Ö16)

“Mesela tanım veriyor ama yerini yanlış bağlamda kullanıyor, bu da bize kavramı öğrenip öğrenmediğini gösteriyor.” (Ö1)

“Kavram yanlışlarını tespit etmenin en kolay yolu herhalde açık uçlu sorular. ...öğrencinin düşünme sürecini adım adım takip edebiliyoruz. ...kavram yanlışlarını gidermek için çözüm yolu oluşturabiliyoruz”. (Ö6)

"Öğrenci kendini ifade ettiği için kavramı nasıl anladığını ve nerede kullandığını görebiliyorsun. Yanlış anladığını fark ettiğinde, bunu düzeltme şansın oluyor. Sınıfta tartışıldığında, diğer öğrenciler de bu yanlışlardan öğrenmiş oluyor." (Ö2)

"Özellikle üslû ifadeler veya tam sayılarla yapılan işlemler gibi konularda öğrencilerin hatalarını daha net bir şekilde görebiliyoruz. Açık uçlu sorular, öğrencinin nerede takıldığını ve hangi konularda eksik olduğunu daha iyi anlamamıza olanak sağlıyor." (Ö1)

"Konuşma dilinde fark edilemeyen bu yanlış kullanımlar, yazılı anlatımlarda çok daha belirgin hale geliyor. Açık uçlu sorular, öğrencilerin ne düşündüğünü anlamamıza yardımcı oluyor çünkü burada kendi cümleleriyle açıklama yapmak zorunda kalıyorlar." (Ö13)

Araştırma bulgularına dayanılarak öğretmenlerin kavram yanlışlığının öğrenci tarafından fark edilmesi, öğrenme engelinin incelenmesine olanak sağlayabilir ve bu durum yeni öğretme stratejilerinin geliştirilmesi ve dolayısıyla akademik başarının arttırılmasına katkı sağlayabilir biçiminde yorumlanabilir. Novak (1998), kavram yanlışlarını öğrenme sürecinin önündeki temel engellerden biri olarak tanımlar ve bu yanlış anlamaların fark edilip düzeltilmesinin, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde vazgeçilmez olduğunu ifade eder. Ona göre, kavram yanlışlığı taşıyan öğrenciler yüzeysel ezberlemeye yönelmekte, ancak bu yanlışlıklar giderildiğinde kavramsal öğrenme gerçekleşmekte ve akademik başarı yükselmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu, katılımcı öğretmenlerin ($f=8$), açık uçlu soruların öğrencilerde "üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek" yoluyla öğrencilerin bilişsel beceriyle öğrenmeye katkı sağladığı görüşünde olmalarıdır. Ö16, "Akıl yürütme, fikir temellendirme, sistematik düşünme... tüm bu becerilere sahip olmasını bekler açık uçlu soruları cevaplamak." sözleriyle bu katkının önemini vurgulamıştır. Ö6, "aynı miktarda vakit vererek sormak, çocuğun bütün yaratıcılığını ortaya koymasına olanak sağlar" diyerek öğrencilere bu sorunun yaratıcı düşünme imkânı tanıdığını; "Açık uçlu soru kendi fikrini özgürce söylemesi yargılanmadan öğrencinin kendini ifade etmesi, araştırarak merak etmesi hayal güçlerini çalıştırıyor olması gibi nedenlerden olumlu etkiliyor" diyen Ö2 üst düzey düşünsel süreçlerinin gelişimini ifade etmektedir). Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Çoktan seçmeli sorudan çok farklı değil ama farklı olarak ezbercilikten uzak öğrenciye yorum yeteneği kattığı için daha faydalı" (Ö5)

“Yaratıcılık ve düşünme kapasitesi artar; farklı kavramları birleştirme yeteneği gelişir. Ayrıca, düzgün hazırlanırsa, üst düzey öğrenme basamakları harekete geçer.” (Ö9)

Araştırma bulgularına dayanılarak öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Alt düzey düşünme becerileri genellikle ezberleme, tanıma ve hatırlama gibi kısa sürede edinilebilen ve çoktan seçmeli testlerle ölçülebilen davranışları kapsarken; üst düzey düşünme becerileri daha karmaşık bilişsel işlemler, yaratıcılık ve anlamlandırma süreçlerini içerdiği için (Brookhart, 2010; Anderson & Krathwohl, 2001) bireyin bilişsel yetilerinin yanı sıra duyuşsal ve devinimsel alanlarda da aktif olmasını sağlamaktadır (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2017). Üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorulardan daha etkilidir (Abosalem, 2016) ve eleştirel düşünmenin gelişmesi için öğrencilerin bilişsel düzeyde zorlayıcı sorularla karşılaşmaları gerekmektedir (King vd., 1998, s. 4).

Araştırmanın diğer bulgusu, öğretmenlerin (f=3) açık uçlu soruların öğrencilerin “kavramsal ve derinlemesine öğrenme” sağladığı görüşünde olmalarıdır. Bu durumla ilgili katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin matematiksel bilgileri kavramsallaştırmada açık uçlu sorular çok etkili. Bilimsel bilgileri kavramsallaştırma bence öğrenmede çok en önemli faktörlerden biri, matematiksel kavramların böyle bulut bulut kafada parça parça bu kavramların bir araya getirilip doğrularak bir sonuca varılmasında aslında açık uçlu sorular bize çok yardımcı oluyor öğrenmenin geliştirilmesini okullar arasındaki zincirlerin kurulmasında ve öğrencinin düşünsel süreçlerine kullanmayı aktif sağladığı için...” (Ö16)

“Yazılılara çalışırken açık uçlu sorulara özel çalışmalar yapıyorlar ve daha derinlemesine bir öğrenme sağlıyorlar” (Ö1)

“Zaten yeni nesil özellikle sorular çok fazla okumaya dayalı ve işlem yapma becerileri alt alta olduğu için işlem yapılıyor birbirine bağlantılı başka bir konuyla diğer konu bağlantılı...” (Ö3)

Araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrencilerin kavramsal ve derinlemesine öğrendikleri görüşleri, açık uçlu soruların, öğrencilerin kavramları ne derece doğru anladığını ve bu kavramları hangi bağlamlarda nasıl kullandığını ölçmek için uygun olmakla birlikte, öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlamasını değil, kavramı açıklamasını ve yorumlamasını da gerektirmesi (Duran vd., 2017, s. 248) ile açıklanabilir. Çünkü, yapılandırılmış öğrenci cevapları düşünme süreçlerini daha görünür kıldığından öğretmenlerin

dönüt verme kalitesini artırmakta, böylece derin öğrenmeyi destekleyen bir öğretim süreci oluşmaktadır (Black & Wiliam, 1998, s. 15–16).

Sosyo-psikolojik Etkiye Yönelik Bulgular: Tablo 4.3’te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler (f=12), açık uçlu soruların öğrencilerin “yazılı ve sözlü ifade yeteneğini geliştirdiği” görüşündedir. Açık uçlu soruların öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığı ve dil becerilerini geliştirdiği yönünde öğretmen görüşlerine örnek olarak; Ö13, “*Kendini ifade edebilme becerisini geliştirir ve yazı yazma kabiliyetini artırır.*” ifadesiyle bu katkıya dikkat çekmiştir. Ö18 ise “*Bu sorular çocukları her alanda düşünmeye sevk ettiği için çocuk hani hazırcı olmaması gerektiğini o konuyu tam anlamıyla öğrenmesi için cevap verirken doğru cevaplar verebilmek adına cümle kuruluşlarının iyi olması gerektiğini öğreniyorlar hem yazılı sözlü ifadeleri gelişiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö15 ise öğrencilerin konulara kendi bakış açılarından yaklaşabildiklerini ve bu sayede hayal gücünü kullanarak yazılı anlatım becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ö14 konu hakkında düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “*Konuşmada ve yazmada daha bilinçli hale geliyorlar...öğrenciler, daha iyi cümleler kurmak ve kendilerini daha iyi ifade etmek için ekstra çaba gösteriyorlar*”. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilerin ifade etme cümle kurma becerilerini geliştirmede faydalı.”(Ö5)

“Ama şimdi açık uçlu sorularla öğrencilerin kompozisyon şeklinde yazılı anlatımlarla ifade yeteneklerinin geliştiğini aynı zamanda sözlü ifadelerini de geliştirdiği için açık uçlu soruları tercih ederim.”(Ö10)

“Katkısı kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlaması, yazıya dökmekte zorlandıklarını fark etmelerine neden oluyor.”(Ö8)

“Öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi çünkü öğrenci yazarak kendini ifade ediyor aynı zamanda öğrenciyi aktif hale getirmesi...Düzenli cümle kurabilme kaygısıyla daha fazla odaklandıklarını düşünüyorum. Kendini ifade etme zahmetine girmesi gerekiyor.” (Ö4)

“Açık uçlu soru kendi fikrini özgürce söylemesi yargılanmadan öğrencinin kendini ifade etmesi...Kendini ifade edebilmesi gelişimine katkı sağlar.”(Ö2)

“Özellikle açık uçlu sorularla yapılan sınavlar, öğrencilerin kendilerini çok daha rahat ifade etmelerini sağlıyor.” (Ö15)

Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrencilerin kendini ifade etme becerisini artırdığı görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin dikkat çektiği bu durum açık uçlu soruların

öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü anlatımda daha fazla çaba sarf etmelerini sağladığı için dilsel gelişimini olumlu yönde etkilediği yönündeki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilebilir. Şöyle ki, öğrenciler açık uçlu sorularla düşüncelerini gerekçelendirerek ifade ettiklerinden bu süreçte yazılı anlatım becerileri gelişmekte (Çakır& Cengiz, 2016, s. 64; Karadağ vd., 2021) ve öğrencilerin, düşüncelerini organize etme, yazıya dökme ve anlatım zenginliği kazanmalarını sağlayarak (Temizkan & Sallabaş, 2011) özellikle dilin doğru ve yaratıcı kullanımında gözle görülür ilerlemeler kaydedilmektedir (Hosseini, 2012, s. 615).

Araştırmaya katılan öğretmenler (f=8), açık uçlu sorularla öğrencilerin “özdeğerlendirme becerisi ve farkındalık kazanma” yı sosyo-psikolojik yarar olarak görmektedir. Örneğin, Ö6, öğrencinin açık uçlu sorularla “*Ben bunu yapabiliyorum, burada bir şey var.*” gibi çıkarımlarda bulunduğunu ve öğrenmesini gözlemleyebildiğini ifade etmiştir. Ö8, ise bu tür soruların eksikliklerin fark edilmesini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Ö11 öğrencinin özdeğerlendirmesini ve öz düzenlemesi yapabildiğine şu sözlerle dikkat çekmiştir: “*Değerlendirme sonucunda sınavda yaptığı hataları görüp ders çıkarıyor; bu hatayı sonraki sınavlarda yapmamaya çalışıyor.*” Ö18 ise “*Zaten orada konuyu iyi anlayıp anlamadığını hani açık uçlu soruda kendisi de fark ediyor. Soruyu anlamış mı anlamamış mı bunu çocuk da ölçüyor biz de ölçebiliyoruz. O anlamda başarılı diye düşünüyorum*” demiş, Ö1 ise “*Öğrencinin hatasını görmesi, kendi hatasını düzeltme fırsatı onun gelişimine katkı sağlar*” sözleriyle öğrencinin özdeğerlendirme becerisinin farkındalık kazanmasının önemini vurgulamıştır. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“*Yapamadığı soruyu tekrar hatasından yola çıkarak öğreniyor.*” (Ö2)

“*Değerlendirme yaptıktan sonra öğrenci sınav kağıtlarını kendilerine dağıtarak hatalarını görmelerini sağlıyoruz.*” (Ö10)

“*Hatalarını görünce bir sonraki sınavda aynı hatayı yapmamaya çalışıyor, bu çok kıymetli bir gelişim.*” (Ö3)

“*Düşüncesini kâğıda döktüğünde çocuk kendi eksikliğini de görebiliyor. Cevabı açıklarken öğrenme gerçekleşiyor.*” (Ö16)

Öğretmen görüşlerinden hareketle, açık uçlu soruların, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gözden geçirme, hatalarını fark etme, değerlendirme ölçütlerini tanıma

ve kendini geliştirme yollarını belirleme süreçlerinde önemli bir işleve sahip olabilecekleri söylenebilir. Böyle bir işleve sahip olabilme biçimlendirici değerlendirme (Formative assessment) ile ilişkilendirilerek yorumlanabilir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde kullanılan açık uçlu soruların, öğrencilerin öz düzenleme, geribildirim alma ve kullanma, kendi öğrenmelerini izleme gibi becerileri geliştirmede etkili olduğunu bilinmektedir ve bu beceriler, özdeğerlendirmenin temel bileşenidir (Nicol & Macfarlane, 2006, s. 205). Öztürk (2023) tarafından nitel veriler üzerinden yapılan çalışmada, açık uçlu soruların öğrencilerde öğrenme sorumluluğu, geribildirime açıklık ve öz değerlendirme yeteneğini artırdığı, öğretmenlerin ise bu tür sorularla öğrencilerin kendilerini daha doğru analiz ettiklerini gözlemlediği raporlanmıştır. Açık uçlu soru türleri, öğrenciye cevap oluştururken düşünme süreçlerini planlama, organize etme, yargılama ve gerekçelendirme fırsatı tanır. Bu tür görevler, öğrencilerin kendi performanslarını gözden geçirmelerini ve güçlü/zayıf yönlerini fark etmelerini destekler. Öğrencinin kendi düşüncelerini değerlendirmesi ve argümanlarını sorgulaması öğrencinin kendi düşünsel yapısını analiz etmesini sağlar ve öz farkındalığı destekler (Brookhart 2010).

Katılımcı öğretmenler (f=5), açık uçlu soruların öğrencilerin özgüvenlerini/özyeterliklerini artırma” da etkide bulunduğu görüşündedir. Buna örnek olarak; Ö15, *“Kendini daha rahat ifade edebiliyor ve yazdıklarını aileleriyle paylaşmak istiyor. Bu benim için çok önemli bir gelişim. Açık uçlu sorularda, yorumlarının ve düşüncelerinin puansız kalmayacağını biliyor ve bu da ona güven veriyor. “Öğretmenim, ben bunu böyle anladım ve bu şekilde yaptım.” diyerek kendini ifade edebiliyor, rahat hissediyor. Eskiden çok konuşarak kendini ifade edemeyen bir çocuğun şimdi konuşmak için can attığını biliyorum”* demiştir. Ö10 ise *“Özgüven geliştiriyor bu avantaj yapabildiğini düşünüyor. İçine kapanık bir öğrenciyi konuşturabiliyoruz. İpuçlarıyla derste doğru cevaba ulaşmasına yardımcı oluyoruz özgüveni artırıyor, cümle kurabildikçe heyecanını da yenmeyi öğreniyor derse aktif katılım sağlıyor”*. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...çocuğa da söylediğimde soruları cevaplandırduğınız cevap kağıtlarını kendilerine dağıttığımızda çok mutlu oluyor gurur duyuyor derse ilgisi artıyor özgüveni de...”(Ö18)

“Öğrenci gelişimine en büyük katkılarında biri bence özgüven. Çünkü öğrenci kendi fikirlerini ortaya koymak durumunda...” (Ö16)

“...öğrenci, sorunun hikâyesi ve bağlamı sayesinde önceki bilgileriyle bağlantı kuruyor ve bir noktaya kadar kendi başına ilerleyebiliyor.... Çözüm sürecine daha fazla dahil olmasını sağlıyor.”(Ö6)

“Özgüven geliştiriyor, bu avantaj. Yapabildiğini düşünüyor. İçine kapanık bir öğrenciyi konuşturabiliyoruz. İpuçlarıyla derste doğru cevaba ulaşmasına yardımcı oluyoruz, özgüveni artırıyor. Cümle kurabildikçe heyecanını da yenmeyi öğreniyor, derse aktif katılım sağlıyor.” (Ö10)

“Yaratıcılık ve düşünme kapasitesi artar; farklı kavramları birleştirme yeteneği gelişir. Ayrıca, düzgün hazırlanırsa, üst düzey öğrenme basamakları harekete geçer.”(Ö9)

Araştırma bulgularından yola çıkılarak, öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrencilerin özgüven/özyeterliliklerinin artmasına katkı sağladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Brookhart (2010), açık uçlu soruların öğrencilerin kendi cevaplarını oluşturma sürecinde öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini ve bu durumun özgüven gelişimini olumlu yönde etkilediğini ifade eder. Özellikle doğru cevabın tek olmadığı durumlarda öğrencinin fikir üretip bunları savunabilmesi, akademik öz yeterlilik ve güven duygusunu artırır. Açık uçlu sorularla yapılan değerlendirmelerde alınan dönütlerin kişiselleştirilmiş olması, öğrencinin akademik gelişimini daha net fark etmesine ve kendi başarılarının farkına varmasına, özgüvenlerinin artmasına olanak tanır (Nicol vd., 2006, s. 204).

Araştırma bulguları öğretmenlerin (f=7) açık uçlu soruların öğrencilere “yaşam becerileri kazandırma ve geleceğe hazırlama”, becerisi kazandırdığı görüşünde olduklarını göstermektedir. Ö7 söz konusu katkıyı, “*Türkçeyi daha güzel yazma ve kelime hazinesini geliştirme fırsatı verir. Daha sonra düzgün cümle kuracak. Bu, aslında öğrenciyi hayata da hazırlanmış oluyor. Yani düzgün konuşma, düzgün kendini ifade etmesi öğreniliyor. Yorum yapabilen çocuk, belki doğruyu ve yanlış algılayabilen çocuk oluyor bunlar her biri önemli katkı...*” şeklinde ifade etmiştir. Ö3 ise “*Çocukların yazı yazma becerisi... işlem basamaklarını sırayla yazmaları, bu yazı stili de ileride kendilerini ...yazar olabilir başka bir alanda hani mesleğini sürdürecektir ama bunlar da ileride görebilmeleri için kendini yetiştirmesi gerekli...*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir ifade de Ö15 bulunmuştur: “*Öğrenciler duygu ve düşüncelerini çok güzel bir paragrafı anlatabiliyorlar. Bu, onları gelecekte çok daha avantajlı kılıyor. Çünkü lisede, üniversitede ya da iş hayatında kendini ifade edebilme becerisi çok önemli ...*”

derken Ö16 :”Günlük hayatta diğer problemleri çözerken hem de diğer derslerde akıl yürütme becerisini geliştirmeyi öğrendiklerini kullanmasını sağlıyor” Ö18 ise , “Ben günlük hayatlarında konuşurken bir konunun çözümü konusunda, çözülmesi gereken bir problem olduğunda da daha ayrıntılı düşüncelerini ifade etmede faydalı olacağına da inanıyorum” görüşündedir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Örneğin, 5. Sınıflarda ve işlem becerisi ile problem çözme becerisini geliştirmek adına günlük hayat problemleri sunuyoruz.”(Ö6)

“Konuşmada ve yazmada daha bilinçli hale geliyorlar...öğrenciler, daha iyi cümleler kurmak ve kendilerini daha iyi ifade etmek için ekstra çaba gösteriyorlar.”(Ö14)

Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrencilerin yaşam becerisini olumlu yönde desteklediği görüşünde oldukları söylenebilir. Bu tür sorular öğrencilerin çözüm üretme, düşünceyi temellendirme ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini destekler (Nicol vd., 2006, s. 200) ve bu soru türleri eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini güçlendirerek, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları sorunlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlar (Sarwanto vd., 2020).

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler (f=3), açık uçlu sorular yoluyla “öğrenme heyecanı ve sosyalleşme” konusunda öğrenci gelişiminin desteklendiği görüşündedir. Bu durumu Ö2 şu şekilde ifade etmektedir. “Soruyla çocuğun araştırmasını sunmasını sağlıyorsun, akran etki ve etkileşmesi oluyor. Çocuklarda tekrar öğrenme heyecanını görmeye başladık.” Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çekingten olan bir öğrenci bile , dönem sonuna doğru arkadaşlarının önünde yazdığını paylaşmaya, hatta kendi yazdığı metni okuma cesareti gösteriyor. Eskiden çok konuşarak kendini ifade edemeyen bir çocuğun şimdi konuşmak için can attığını biliyorum kendini geliştirdiğini biliyorum” (Ö15)

“ Bazen hiç ummadığınız yapamaz dediğiniz çocuklar gerçekten şey güzel cevaplar yani o zaman bunu ben çocuğa da söyledimde soruları cevaplandırdığımızda, cevap kağıtlarını kendilerine dağıttığımızda çok mutlu oluyor kendisiyle gurur duyuyor.”(Ö18)

Araştırma bulgularına dayanarak öğretmenlerin açık uçlu soruların, öğrencilerde öğrenme heyecanı ve sosyalleşmeyi artırdığı görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Öğrenme heyecanı, öğrencinin derse karşı ilgi ve merak duygusuyla katılım göstermesiyle doğrudan ilişkilidir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin aktif

katılımını destekleyerek grup içi sosyalleşmeyi olumlu yönde etkileyebilir, özellikle açık uçlu sorularla yapılan sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlarken aynı zamanda başkalarının düşüncelerini dinlemelerine kendi düşüncelerini akranlarıyla paylaşmalarına olanak sağlayarak sosyalleşmeye yol açar (Brookhart, 2010; Coşkun & Gelbal, 2024).

Araştırmanın bu alt temadaki son bulgusuna göre, katılımcı öğretmenler (f=2,) açık uçlu soruların öğrencilerin “zaman yönetim becerisi kazandırdığı” görüşündedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Zamanı kullanmayı beceri haline getirebilirler. Açık uçlu sorularla, hangi soruya ne kadar zaman ayıracaklarını daha iyi gözlemleyebiliyorlar. Bazı açık uçlu sorular tek kelime ya da tek cümle ile cevaplanabilirken, bazıları tamamen zihinsel beceri gerektiriyor.....zamanlarını nasıl yöneteceklerini geliştirmelerine yardımcı olabiliyor” (Ö12)

“Çocuğun hız kazanması da önemli, diğer önünde önüne gelecek sınavlar açısından. Yorum yapma yeteneği anlamında okuyup hızlıca okuyup anlama ve çabuk cevap verme anlamında” (Ö15)

Araştırmanın bu bulgusuna dayanılarak, öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinde etkisi olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin, düşünme ve yazılı anlatım gerektiren görevlerde zamanı verimli kullanmak zorunda kaldıkları için bu beceriyi uygulamalı olarak geliştirmelerine (Trentepohl vd., 2022, s. 5097), öğrencilerin açık uçlu sorularla karşılaştıklarında, cevaplarını yapılandırma ve sınav süresine göre organize etme durumunda kaldıklarından bu sürecin özellikle zaman kullanımı konusunda farkındalık yaratmalarına katkı sağlayabildiği belirtilmektedir (Coşkun & Gelbal, 2024, s. 272). Bu durum, öğrencilerin zaman yönetimi stratejilerini deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanımanın yanı sıra zaman odaklı bilişsel becerileri geliştirmektedir (Sarwanto vd., 2020, s. 630).

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrenci akademik başarısını değerlendirmede süreç değerlendirmesinden yararlanılmakta mıdır?” biçimindedir. İlgili alt problemi değerlendirmek için görüşme yapılan öğretmenlere aşağıdaki gibi sorular yöneltilmiştir: “Öğretme sürecinde hangi tür değerlendirmelere yer vermektedir ve değerlendirme sürecinde hangi tür soruları daha sık kullanmaktasınız?”, “Öğrencinin özgün fikirlerini sunma, muhakeme etme

yeteneğini ortaya çıkarma gibi deneyimleri öğretim sürecinde kullanıyor musunuz? Bu konuda gözlemlerinizi, deneyimleriniz/düşünceleriniz nelerdir?” ,“Okul ortamında öğrencilerin özgün fikirlerini ortaya çıkaracak ortam/zaman bulma imkanına sahip misiniz? Bu imkânı/zamanı yaratmak için kullandığınız belli yöntemler var mı?.” Görüşülen öğretmenlerden toplanan verilerden “Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri” ve “Özgün Eleştirel Düşünmeyi Ortaya Çıkarma” olmak üzere iki alt tema belirlenmiş, tema da “Süreç Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Temaya ait bulgular Tablo 4.4 ile sunulmuştur.

Tablo 4.4. Süreç Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

TEMA	ALT TEMA	Kod	Katılımcı	Frekan s
Süreç Değerlendirme	Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri	Tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri	Ö4, Ö16, Ö3, Ö18, Ö2, Ö12, Ö6, Ö9, Ö15, Ö11, Ö8, Ö14	12
		Proje, performans, sunum değerlendirmeleri	Ö13, Ö6, Ö3, Ö14, Ö15, Ö8	6
		Uygulama temelli değerlendirmeler	Ö10, Ö5, Ö13	3
		Tema değerlendirmeleri	Ö7, Ö4	2
	Özgün Eleştirel Düşünmeyi Ortaya Çıkarma Çıkarılabilir	Zamanın sınırlı, müfredatın kapsamlı ve sınıf mevcudunun fazla olmasının sürece engel olması	Ö8, Ö13, Ö16, Ö3, Ö2, Ö14, Ö4, Ö1, Ö9, Ö6, Ö11, Ö12, Ö17, Ö10	14
		Açık uçlu soruları kullanma	Ö8, Ö11, Ö16, Ö4, Ö12, Ö6, Ö1, Ö3, Ö10, Ö15, Ö18, Ö14, Ö9	13
		Çoktan seçmeli ve diğer soru türlerini kullanma	Ö4, Ö17, Ö1, Ö6	4

Kaynak: Görüşme verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4’e göre, “Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar “tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri” (12), “proje, performans ve sunum değerlendirmeleri” (6), “uygulama temelli değerlendirmeler” (3), “tema değerlendirmeleri (2) şeklindedir. “Özgün, Eleştirel Düşünmeyi Ortaya Çıkarma” alt temasına karşılık gelen kodlar ise, “zamanın sınırlı, müfredatın kapsamlı ve sınıf mevcudunun fazla olmasının sürece engel olması (14), “açık uçlu soruları kullanma” (13), “çoktan seçmeli ve diğer soru türlerini kullanma” (4) şeklindedir.

Kullanılan Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Bulgular: Tablo 4.4’ te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu süreç değerlendirme olarak “tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bilindiği üzere, süreç değerlendirmede kullanılan başlıca etkinlikler: performans görevleri, ürün dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi, ürün dosyaları (portfolyo), zihinsel haritalar, kavram ağı, akış şeması, zihinsel haritalar, kavram ağı, drama ve rol oynama, süreç odaklı yazma uygulamaları, rubrik tabanlı değerlendirmedir (MEB, 2024). Bununla ilgili olarak katılımcılardan Ö3, *“Bir de kendilerini değerlendirmesi... Akran değerlendirme, ölçekler kullanıyoruz, zihin haritaları, öğrenme günlükleri”* diyerek öğrencinin sürece aktif katılımını öncelendiklerini ifade etmiş, benzer şekilde Ö12, *“Beyin fırtınası yaparak, öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmaya fırsat veriyorum”* demiştir. Ö9 ise küçük grup tartışmaları, hikâye oluşturma gibi etkinliklerle özgün fikirlerin desteklendiğini vurgulamıştır: *“Bir cümle yazıp katlayarak hikâye oluşturma gibi etkinliklerle öğrencilerin özgün fikirlerini ortaya çıkarmaya çalışıyorum.”* Ö4 de benzer bir süreci aktararak, *“Özgün fikir sunma aşamasında münazaralar kullanıyoruz... Altı şapka tekniğimiz çocukların yine bakış açılarıyla özgün fikirler üretmesini sağlayan... çocukların da hoşuna gidiyor.”* ifadelerine yer vermiştir. Ö11, *“Türkçe derslerinde hazırlıklı/ hazırlıksız konuşma uyguluyoruz.”* diyerek bu etkinliklerin sürece katkısını ifade etmiştir. Ö6 süreçte etkinliklere yer verdiğini söylerken Ö8, *“5. sınıflarda bu yıl okul temelli planlama etkinliklerini kullanmaya çalışıyoruz.”* diyerek süreçteki değişimi vurgulamıştır. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özellikle 5. sınıf müfredatındaki sadeleşme ile, öğrencilerin muhakeme gücünü geliştiren etkinliklere daha fazla yer verebiliyorum. Yeni ders kitapları da bu tür çalışmalara uygun olduğu için çocukları daha fazla sürece dahil edebiliyoruz.” (Ö14)

“Muhakeme etme yeteneğini ortaya çıkarılması evet doğru yani bir problem karşısında nasıl davranacak doğruyu yanlışı bulabilmeleri için de sınıfta arkadaşların da konuşturarak orada hani güzel bir sonuca da varmalarını da sağlıyoruz.” (Ö18)

“Öğrencilerin geçmiş bilgilerini ölçmek için önce konuyu ortaya atıyoruz. Ardından, onların düşüncelerini almak için fikirlerini paylaşımlarını sağlıyoruz. Daha sonra, “Bu doğru mu? Buradan bakarsanız ne olur?” gibi sorularla tartışma ortamı yaratarak tepkilerini ve geri dönüşlerini alıyoruz. Özellikle hazır bulunuşluk düzeylerini görebilmek için.” (Ö6)

Araştırma bulgularına dayanılarak öğretmenlerin süreç değerlendirme kapsamında klasik testlerin ötesine geçerek tamamlayıcı değerlendirme

yöntemlerine (zihin haritaları, öğrenme günlükleri gibi) başvurdukları söylenebilir. Büyüktokatlı & Bayraktar (2014) ile Kutlu vd. (2017), tamamlayıcı değerlendirme uygulamalarının öğrenci merkezli, gelişimsel ve öğrenmeyi derinleştiren bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir (Nitko & Brookhart, 2014, s. 75).

Araştırmaya göre, katılımcı öğretmenler (f=6), “proje, performans ve sunum değerlendirmeleri” süreç değerlendirmede sıkça kullanmaktadır. Ö14, “*Kısa yazılı performans ödevleri vererek... az sayıda sorudan oluşan ödevlendirmelerle...*” değerlendirme sağladıklarını belirtmiştir. Ö3 de bu konuda, “*Özgün yeteneklerini geliştirmek için çeşitli görevler performans görevleri ya da zihin haritaları...*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Diğer sınıf düzeylerinde de performans etkinlikleriyle bunu sağlamaya çalışıyoruz.”(Ö8)

“Proje ödevlerinde öğrencilerin düşüncelerini aktarma becerilerini daha net görebiliyoruz. Özellikle sunum ve web tabanlı projelerde, öğrenciler konuyu daha iyi anlayarak kendilerini ifade etme fırsatı buluyorlar.”(Ö13)

“Ayrıca, ödevlendirme, performans değerlendirmeleri ve ortak yazılı sınavlarla süreci destekliyoruz.”(Ö6)

“Özgün yeteneklerini geliştirmek için çeşitli görevler veriyoruz işte performans görevleri ya da zihin haritaları...”

Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretmenlerin değerlendirmede, proje, performans ve sunum gibi yöntemlerden yararlandıkları söylenebilir. Performans ödevleri, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu, proje çalışmalarının ise bilgiyi uygulama ve yeni bilgi üretme süreçlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bu tür görevler, öğrencinin gelişimini bütünsel olarak değerlendirme açısından süreç değerlendirmede önemli bir yer tutmaktadır (Kutlu vd., 2017, s. 145). Brookhart’ a (2010) göre proje ve sunumların öğrencilerde öz düzenleme, karar verme, analiz ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri destekleyici yöntemler süreç odaklı eğitim modelleri için uygundur.

Araştırmanın bu kapsamdaki bulgularından biri, katılımcı öğretmenlerin (f=3), “uygulama temelli değerlendirmelerin” kendileri tarafından süreç değerlendirmede etkin kullanıldığı yönündeki görüşleridir. Katılımcıların konuya dair görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Alanım dolayısıyla süreç değerlendirme olarak uygulama, gösterip yaptırma. Yöntemini kullanıyorum.” (Ö5)

“Daha çok uygulamaya dayalı yöntemleri tercih ediyorum. Öğrenciler bir deneyi kendileri yaparak gözlemlediğinde, sonucu doğrudan keşfetmiş oluyorlar.” (Ö13)

“Deney yaparken ya da öncesinde sorulan sorularla yeteneğini geliştirmeye çalışıyoruz.” (Ö10)

Araştırma bulgularından yola çıkarak, öğretmenlerin süreç değerlendirmede uygulama temelli değerlendirmeden yararlandıkları söylenebilir. Uygulama temelli öğrenme ortamları öğrenci merkezli olmakla birlikte, öğrencinin problem çözme, analiz ve değerlendirme becerilerini geliştirmekte olup özellikle laboratuvar çalışmaları, deney temelli değerlendirme etkinlikleri ve yazılım geliştirme süreçlerinde yapılan gözlem ve ürün değerlendirmeleri, bu kapsamda etkili araçlar arasında yer almaktadır (Jonassen, 2011, s. 63; Kutlu vd., 2017)

Katılımcı öğretmenlere göre (f=2), süreç değerlendirmede “tema değerlendirmeleri” yoluyla kullanılmaktadır. Katılımcıların konuya dair görüşleri aşağıdaki gibidir:

“ Süreç değerlendirmesi olarak tema değerlendirmeleri de kullanıyoruz.” (Ö4)

"Metinle ilgili bilmedikleri kelimeler varsa, bunların anlamlarını tahmin etmelerini isterim.", "Metinle ilgili soruları ön hazırlık soruları sorarak..." (Ö7)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin değerlendirmede tema değerlendirmeden yararlandıklarını göstermektedir. Bilindiği gibi tematik değerlendirme, öğrencinin belirli bir tema çevresinde yapılandırılmış içerikler aracılığıyla çok boyutlu düşünmesini teşvik eder. Metin temelli değerlendirmeler açık uçlu soru türlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmakta ve bu tür sorularla öğrencilerin sadece metni yüzeysel değil, derinlemesine analiz etme becerilerinin de ölçülebilmektedir (Temizkan & Sallabaş, 2011, s. 212).

Özgün, Eleştirel Düşünmeyi Ortaya Çıkarabilmeye Yönelik Bulgular:

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (f=14), “zamanın sınırlı, müfredatın kapsamlı ve sınıf mevcudunun fazla olmasının sürece engel olduğu” görüşündedir. Öğretmenler, müfredatın geniş, sınıf mevcutlarının fazla olması ve ders sürelerinin kısıtlı oluşunun, özgün düşünmeyi destekleyen etkinliklerin uygulanmasında zorluk yarattığını vurgulamıştır. Ö10, “*Kalabalık sınıflarda uygulaması çok daha zor.*” derken; F öğretmen, “*Ama zaman konusu*

yeterli değil çünkü sınıf içinde zamanı da sadece öğretim için kullanamıyoruz bazen.” ifadesiyle zaman sınırlılığının etkisine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde Ö4 de “Öğrencinin yaratıcı düşünmesine bağlı ders işlemek... benim açımdan söz konusu değil; çok şeyi aynı anda yapmak durumundayız, kırk dakika sınıflara göre çok da yeterli olmuyor.” sözleriyle mevcut sistemde karşılaşılan uygulama güçlüklerini ortaya koymuştur. Müfredatın yoğunluğu ve sınav odaklı yapı, öğrencilerin özgün fikir üretimini sınırlayan diğer bir unsur olarak öne çıkmıştır. Katılımcıların konuya dair diğer görüşü aşağıdaki gibidir:

“Sınav kaygısı ve yoğun müfredat nedeniyle bu yetenekleri yeterince geliştirilme şansı bulamıyor.” (Ö13)

“Müfredata bağlı olduğumuz için öğrenciyi geliştirme bakımından özellikle dil alanında biraz daha sınırlı kalıyoruz, müfredatı yetiştirme kaygımız var.” (Ö9)

“6., 7., 8. Sınıflarda biraz daha öğretmen merkezli oluyor kazanım yetiştirmek için” derken Ö2, “Etkinlik konusu zor. 6. sınıfta mesela, konu çok fazla ve yetiştirilmesi gereken konu çok bu yüzden etkinliklere çok fazla yer veremiyorum, yetiştirilmesi gereken konu var, zaman en büyük problem.” (Ö14)

“Şu an bulunduğum okulda, öğrencilere özgün fikirlerini ifade edebilecek bir ortam yaratmaya çalışıyorum. Ancak sınıflar kalabalık olduğu için bazen bu süreci yönetmek zor olabiliyor. Öğrencilerin özgürce fikirlerini ifade edebilmesi için daha fazla zaman ayırmaya çalışıyorum. Her ne kadar bazı sınıflarda bu zor olsa da...” (Ö1)

Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretmenlerin özgün ve eleştirel düşüncelerini, değerlendiremedikleri söylenebilir. Bunun nedenlerini ise öğretmenler, öğrenci merkezli yöntemlerinin sınıf uygulamalarında daha fazla zaman gerektirmesi, sınıfların kalabalık olması olarak açıklamaktadır. Açık uçlu soruların öğrenci düşünme süreçlerini desteklemekle birlikte, uygulama için gerekli öğretim zamanının çoğu sınıf ortamında mevcut olmaması ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha fazla zaman ve bireysel ilgiyi gerektirmesi, öğretmenleri daha geleneksel ölçme biçimlerine yöneltebilmektedir (Black & Wiliam, 1998, s. 18; Abosalem 2016; Sarwanto vd.,2021).

Araştırma bulguları öğretmenlerin önemli bir kısmının (f=13) süreç değerlendirme kapsamında özgün düşünmeyi desteklemek amacıyla öğretim esnasında “açık uçlu soruları kullandığını” görüşünde olduklarını göstermektedir. Ö12 bu bağlamda derslerinde açık uçlu sorularla süreci yönlendirdiğini ifade etmiş

ve “Açık uçlu sorularla, dersin sonunda öğrencilere daha fazla sorarak, bir konuyu ayrıntılı şekilde tartışmaya açıyorum... Beyin fırtınası yaparak, öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmalarına fırsat veriyorum.” demiştir. Ö9 ise, “Öğretme sürecinde, değerlendirme aşamasında açık uçlu soruları kullanmaya özen gösteriyorum. ‘Ne dersin?’ veya ‘Ne yaparsın?’ gibi sorularla sınav kağıdına bölümler ekliyorum.” sözleriyle sürece dair uygulamalarını açıklamıştır. Ö16, özgün fikir üretiminin hata yapma deneyimiyle ilişkili olduğunu belirterek, “Öğrencinin bunları geliştirmesi için hata yaptığı deneyimlere ihtiyacımız var çünkü hatalarla öğrenmeyi de kapsayan bir süreç açık uçlu sorularla değerlendirme süreci.” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö2, “Öğrenci kendi fikrini özgürce söylemeli... araştırarak merak etmesi, hayal gücünü çalıştırması... olumlu etkili.” diyerek özgün düşünmenin değerlendirmeye entegrasyonunun önemine vurgu yapmıştır. Katılımcılar açık uçlu soruların öğrencilere muhakeme yapma, akıl yürütme, fikir temellendirme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırma potansiyelini vurgulamıştır. Ö16, “Akıl yürütme becerisi, fikirlerini temellendirme, matematikten de öte sistematik düşünme tüm bu becerilere sahip olmasını bekler açık uçlu soruları cevaplamak.” sözleriyle bu becerilerin değerlendirme süreciyle nasıl ilişkilendirildiğini ifade etmiştir. Ö1 “Bu soruyu nasıl çözdünüz?” diye sorarak, onların farklı bakış açılarını anlamaya çalışıyorum. Çocuklar bazen çok yaratıcı çözümler öneriyor” demiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Genelde soru cevap, hatta kısa sınavların da çoğu açık uçlu sorulardan oluşuyor. Dinleme sınavları da yapıyoruz.”(Ö11)

Konuşma becerilerini değerlendiriyoruz öğrenciler çeşitli konuşma hazırlıklı konuşma soru cevapla konuşma becerisi değerlendiriyoruz, dinleme becerisini ayrı değerlendiriyoruz, okuduğunu anlama bazında sanırım bizi ilgilendiren kısım şu anda burası bunu da açık uçlu biçimde sorduğumuz sorular oluyor.”(Ö4)

“Haftalık değerlendirmelerde genelde açık uçlu ama klasik tarzda çözümü belli çocuğun yazmasına dayalı gerçek hayatlı problemlerden oluşan açık uçlu sorular kullanıyoruz.”(Ö16)

“... sözel sorularda da açık uçlu sorular kullanıyoruz, yeni nesil soru tarzıyla açık uçlu soruları birleştirme taraftarıyım.”(Ö10)

“Ben özellikle çocuğa değerlendirme yaparken, eşleştirme ya da benzeri sorular yerine, yorumlama yapabilmesini ön planda tutuyorum.”(Ö15)

“Açık uçlu oluyor zaten açık uçlu soruları destekleyici oluyor dediğim gibi konuşma sınavı, dinleme sınavı, zaten yazılı sınavı açık uçlu oluyor.”(Ö18)

Araştırma bulguları; öğretmenlerin ders sürecinde açık uçlu sorulardan yararlanma yoluna gittiklerini göstermektedir. Cengiz & Karataş (2016), açık uçlu soruların bilgiyi yapılandırma ve daha fazla tartışma ortamı sağlama amacıyla kullanıldığını belirtirken, Septiani vd. (2022), açık uçlu soru kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve matematiksel iletişim becerilerini desteklemede etkili olduğunu raporlamıştır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin bazılarının (f=4) süreç değerlendirme kapsamında “çoktan seçmeli ve diğer soru türlerini kullandığı” birlikte kullandıklarını göstermektedir. Ö17, “Öğretme aşamasında çoktan seçmeli de seçiyorum... yine doğru yanlış eşleştirme... hepsini kullanıyorum.” diyerek farklı değerlendirme araçlarını bir arada kullandıklarını aktarmıştır. Katılımcıların konuya dair diğer bir görüş aşağıdaki gibidir:

“Çoktan seçmeli de kullanıyoruz. Yani boşluk doldurma, çoktan seçmeli, açık uçlu çok çok fazla ölçme yöntemi kullanıyorum.” (Ö4)

“Süreç değerlendirme olarak bazen haftalık kazanım değerlendirmeler yapıyoruz” (Ö6)

“Öğrenme sürecinde genelde çoktan seçmeli sorular tercih ediyorum. Bu sayede hızlı bir şekilde dönüt alabiliyoruz” (Ö1)

Araştırma bulgularından yola çıkarak, öğretmenlerin süreç değerlendirmede farklı soru türlerinden yararlandıkları söylenebilir. Bilindiği gibi, çoktan seçmeli testlerin geniş öğrenci gruplarında hızlı değerlendirme yapma ve anlık geri bildirim sağlama konusunda avantaj sunarken derinlemesine düşünme ve ifade becerilerini yeterince ortaya koyamamaktadır (Nitko & Brookhart, 2014, s.142).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenler açık uçlu soru hazırlamada nelere dikkat etmektedir?” biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere Öğretmen olarak açık uçlu soru hazırlama konusunda dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen öğretmenlerden toplanan bulgular Tablo 4.5 ile sunulmuştur.

Tablo 4.5. Açık Uçlu Soru Hazırlamada Dikkat Edilen Hususlara Yönelik Bulgular

TEMA	ALT TEMA	Kod	Katılımcı	Frekans
Soru Hazırlamada Dikkat Edilen Hususlar	Soruları Belirleyici Etkenler	Anlaşılabilirlik/net sorular	Ö13, Ö3, Ö1, Ö2, Ö18, Ö10, Ö11, Ö9, Ö5, Ö6, Ö7, Ö16	12
		Kazanıma uygunluk	Ö16, Ö3, Ö1, Ö6, Ö10, Ö18, Ö9, Ö7, Ö8, Ö17, Ö14, Ö4	12
		Nesnel değerlendirmeye uygunluk ve cevapları sınırlandırılmış sorular	Ö1, Ö2, Ö7, Ö14, Ö16, Ö13, Ö12, Ö5, Ö11, Ö18	10
		Üst düzey düşünme becerilerini destekleyici sorular	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö11, Ö16, Ö18	7
		Öğrenci seviyesine uygunluk	Ö1, Ö4, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11	7
		Farklı zorluk seviyelerine uygunluk	Ö1, Ö7, Ö18, Ö12, Ö16, Ö18	6
		Sorulara ayrıntılı cevap anahtarı hazırlama	Ö18, Ö16, Ö15, Ö2, Ö12	5
		Sınavın kapsam ve yapı geçerliğini sağlama	Ö1, Ö6, Ö13, Ö16, Ö17	5
		Sınav uygulama süresine uygunluk	Ö1, Ö18, Ö10, Ö14	4

Kaynak : Görüşme verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi göre, açık uçlu soru hazırlamada öğretmenlerin dikkat ettikleri hususlar, “anlaşılabilirlik/net sorular (12)” , “kazanıma uygunluk (12),” “nesnel değerlendirmeye uygunluk ve cevapları sınırlandırılmış soru hazırlama (10)”, “üst düzey düşünme becerilerini destekleyici sorular (7)”, “öğrenci seviyesine uygunluk (7)”, “farklı zorluk seviyelerine uygunluk (6)”, “Sorulara ayrıntılı cevap anahtarı hazırlama” , (5)”, “sınavın kapsam ve yapı geçerliğini sağlama” (5), “Sınavın uygulama süresine uygunluk (4) “sınavın kapsam ve yapı geçerliğini sağlama (4)” kodlarıyla açıklanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=12) açık uçlu soru hazırlarken “anlaşılabilirlik/net soru hazırlamaya” dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, soruların açık, sade ve tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılabilir biçimde hazırlanmasının önemli olduğunu vurgularken, Ö3, “*Yanlış anlaşılma olmasın diye sorularımı açık ve net şekilde yazmayı tercih ederim.*” diyerek bu hususa dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Ö18, “*Öğrencinin sınav*

esnasında soru ile ilgili tereddüt etmeyeceği kadar anlaşılır olması önemli.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö1, “Soruların dili sade ve herkesin aynı anladığı ifadeler içermesine özen gösteriyorum.” diyerek soruların netliğini ön planda tuttuğunu ifade etmiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Karmaşık cümle yapılarından kaçınıyorum. Öğrencinin düzeyine göre açık ve kısa cümleler kuruyorum.” (Ö15)

“Özellikle düşük başarı düzeyindeki öğrenciler için soruyu anlamak kadar, cesaretle cevaplayabilmek de önemli. Bu yüzden anlaşılır olması gerekiyor.” (Ö10)

“Soru cümlesi kafa karıştırırsa öğrencinin motivasyonu da düşüyor. Ne istendiğini net bir biçimde ifade etmek önemli.” (Ö7)

“Tek bir anlamı olan, doğrudan ifadeler kullanmaya çalışıyorum. Özellikle çok anlamlı kelimelerden kaçınıyorum.” (Ö16)

“Soru kısa ve net olursa öğrenci kendini daha güvende hissediyor. Ne anlatacağını daha kolay belirliyor.” (Ö17)

“Öğrencinin çözüm sürecini dikkatli değerlendirmek için sorularımı netleştiriyorum.” Uzman görüşü alıyorum... Çocukların okuduğunda farklı şeyler algılamaması gerekiyor.” (Ö12)

Araştırma bulgularına dayanılarak öğretmenlerin açık uçlu soruları hazırlarken anlaşılabilirliğe dikkat ettikleri söylenebilir. Açık uçlu soruların etkili bir değerlendirme aracı olabilmesi için, soruların öğrenci düzeyine uygun, açık ifadelerle ve anlam belirsizliği içermeyecek biçimde yapılandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Gronlund & Linn, 2000, s. 102; Nitko & Brookhart, 2014, s. 187). Açık uçlu soru yazımında sorunun net ve tek bir anlam ifade etmesi, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenme kayıplarını önlemede ve kavramsal yanlış anlamaları azaltmada kritik rol oynamaktadır (Karakaya, 2022, s. 73).

Katılımcı öğretmenler (f=12), soru hazırlarken “kazanıma uygun soru hazırlama” hususuna dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö14, “Öncelikle kazanımlara uygun olmasına dikkat ediyorum.” ifadesiyle bu durumu vurgulamıştır. Ö6 ise, “Hazırladığım sorunun ölçmek istediğim amaca hizmet etmesi gerekiyor... kazanımı değerlendirebildiğinden emin oluyorum.” demiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hangi kazanımı soracaksak soru ona uygun olmalı.” (Ö3)

“Soru hazırlarken önce hangi kazanımı ölçmek istediğimi netleştiriyorum. Sonra buna uygun sorular oluşturunuyorum.” (Ö1)

"Kazanımla uyuşmayan sorular ölçme değil, kafa karıştırma olur. Bu yüzden doğrudan kazanımı hedef alan bir yapı tercih ediyorum." (Ö8)

"Öğrenciden istediğim bilgiyi tam olarak kapsıyor mu diye kontrol ediyorum." (Ö16)

"Verilen kazanımı dilbilgisi yapısına oturtmaya çalışıyoruz." (Ö9)

"... kazanıma ait birkaç tane soru maddeler halinde sorup puanlamayı o şekilde yapıyorum." (Ö17)

"Hangi kazanımı hangi davranışı ölçeceğimi buna dikkat ediyorum soru hazırlarken." (Ö4)

Araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerin açık uçlu sorular hazırlamada dikkat ettikleri hususun kazanımlara uygunluk görüşünü paylaştıkları söylenebilir. Aksi öğretim programının amacıyla bağdaşmayacağından, soru yazımında öncelik "ne öğretildiğini neyin ölçüleceğiyle" doğrudan ilişkilendirilmektedir (Gronlund & Linn, 2000, s. 102).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğu (f=10) soru hazırlarken "nesnel değerlendirmeye uygun, cevapları sınırlandırılmış soru hazırlama" hususuna dikkat ettikleri görüşündedir. Nesnelliğin sağlanabilmesi için öğretmenler, açık uçlu soruların belirgin ve yönlendirici olması gerektiğini belirtmiştir. Ö2, "Soruların net bir cevabı olması önemli çünkü objektif değerlendirme yapmak gerekiyor." demiştir. Ö14 ise, "Puanlama sürecini nesnel hale getirebilmek için daha belirgin cevaplar gerektiren sorular hazırlamaya çalışıyorum." şeklinde açıklama yapmıştır. Katılımcıların belirttiği diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Sorunun cevabını belli kalıplar içinde sınırlamazsak herkes farklı cevap verir ve puanlama sürecinde zorlanırız." (Ö1)

"Yorum farkını azaltmak için, cevabın belli bir çerçevede olmasına dikkat ediyorum." (Ö7)

"Bazı sorular çok açık bırakılırsa öğrenciden gelen cevapları puanlamada kararsız kalabiliyoruz, o yüzden biraz yönlendirici sorular tercih ediyorum." (Ö7)

"...konudan sapmaması ve beklentilere uygun cevaplar vermesi için dikkatli hazırlanmalı." (Ö13)

"...kapsayıcılığı fazla geniş olabilir buna dikkat ediyorum." (Ö16)

"Cevabın da kesinlikle net bilgi ya da net yorumlar içermesi gerektiğini düşünüyorum." (Ö12)

Araştırma bulgularına dayanarak katılımcı öğretmenlerin nesnel değerlendirmeye uygun cevapları belirgin soru hazırlamaya dikkat ettikleri söylenebilir. Gronlund & Linn (2000) belirttiği gibi özellikle öğretmenlerin sınıf içi

değerlendirmelerinde açık uçlu soruların kullanımının artmasının beraberinde getirdiği en büyük sorunlardan biri, nesnelliğin korunamaması olup bu tür soruların mutlaka ayrıntılı rubrikler veya cevap anahtarları ile desteklenmesi gerekliliğidir. Sübjektif bir değerlendirme algısını maskeleyebilmek adına öğretmenlerin bu dikkatleri olumlu olarak yorumlanabilir.

Araştırmada, bu kapsamda ulaşılan diğer bulgu, öğretmenlerin (f=7), açık uçlu soruları hazırlarken “üst düzey düşünme becerilerini destekleyen soru hazırlama” hususuna dikkat ettikleri görüşünü ifade etmeleridir. Örneğin, Ö6, “*Soruların öğrencinin yalnızca belirli bir cevaba ulaşmasını değil, yaratıcı düşünmesini de sağlamasını istiyorum.*” ifadesiyle bu hususa dikkat çekmiş, Ö15, “*Çocuğun kendi bakış açısını kullanarak yorum yapmasını önemsiyorum.*” demiştir. Ö16 ise, “*...kendi çıkarımlarda bulunabileceği sorularla onların farklı düşünme süreçlerini sağlıyoruz*” diyerek üst düzey düşünmeye yönelik sorular yazdığını ifade etmiştir. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ezbere değil, düşünmeye yönelten sorular hazırlamaya çalışıyorum. Cevaplar arasında kesin doğrular yerine tartışılabilir fikirler ortaya çıksın istiyorum.” (Ö18)

“Analiz ve değerlendirme gerektiren sorular yazmaya gayret ediyorum. Bu şekilde öğrencinin düşünme yollarını görebiliyorum.” (Ö3)

“Sadece bilgi hatırlatmaya değil, neden-sonuç kurmaya, örnek vermeye, eleştirmeye açık sorulara ağırlık veriyorum.” (Ö1)

“... bir iki tane çocukların rahat yorum yapabilecekleri sorular soruyoruz.” (Ö2)

Araştırma bulgularındaki öğretmenlerin, açık uçlu soruların üst düzey düşünmeyi destekleyici olmasına dikkat ettikleri söylenebilir. Üst düzey düşünmeyi destekleyici sorular, öğrencilerin düşünme becerileri üzerinde belirgin olumlu etkiler yaratmakta, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini yönetmelerini kolaylaştırmakta, öğrencilere problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi karmaşık beceriler kazandırmada etkili olmaktadır (Abosalem, 2016, s. 9; Brookhart, 2010, s. 41; Jonassen, 2011, s. 63).

Bazı öğretmenler (f=7), soru hazırlarken öğrencilerin düzeyini dikkate alarak “öğrenci seviyesine uygun soru hazırlama” hususuna dikkat ettikleri görüşünü ifade etmişlerdir. “*Hazırladığım soruların çok uzun olmamasına ve öğrencinin seviyesine uygun olmasına dikkat ediyorum*” diyen Ö10 ayrıca, “*Öğrenci düzeyi*

ihmal edilirse, soru hazırlarken özgüven sarsılabiliyor” sözleriyle bu hususun önemli sonuçlarına vurgu yapmıştır. Katılımcıların konuya dair diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yine öğrencinin seviyesine uygun ama sentez düzeyinde sorular yazılabilir. Burada da öğrencinin ön bilgilerine dikkat çekmek lazım. Yazdığımız bir soru bir öğrenci için sentez düzeyindeyken bir başka bir öğrenci için daha düşük düzeyde kalabilir.” (Ö16)

“... öğrencinin seviyesine uygun olmasına ve çözüm sürelerinin makul olmasına dikkat ediyorum.” (Ö1) “Öğrenci seviyesine göre soru hazırlıyorum.” (Ö11) “Sınıftaki farklı seviyeleri düşünerek kolaydan zora doğru sıralama yapıyorum.” (Ö7)

Araştırma bulgularından yola çıkarak, katılımcı öğretmenlerin soru hazırlarken öğrenci seviyesini göz önünde bulundurdıkları söylenebilir. Öğrenci seviyesine uygunluk, soru hazırlamada temel noktalardan biridir. Değerlendirme araçları öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun olmadığına, öğrencide kaygı, başarısızlık hissi ve özgüven kaybına yol açabileceği bilimsel bir saptamadır (Nitko ve Brookhart, 2014, s. 76). Bu bağlamda Ö10’nun “Öğrenci düzeyi ihmal edilirse özgüven sarsılabiliyor” ifadesi, bu saptamayı desteklemektedir.

Öğretmenlerin bazıları (f=6) soru hazırlarken “farklı zorluk seviyelerinde sorular hazırlama” hususuna dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler, soruların kolaydan zora doğru bir düzende oluşturulmasının öğrenciler için daha sağlıklı bir değerlendirme süreci sağladığını ifade ederken, bunu Ö1, “Farklı zorluk seviyelerinde olmalı” sözleriyle Ö16 ise bu “...kendi hızında ilerlemesi için bir zaman tanınması önemli” sözleriyle ifade etmiştir. Diğer katılımcı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Öğrenciye kolaydan başlayıp zorlaştırarak sorarsak hem motive olur hem de seviyesini daha iyi anlarız.” (Ö7)

“Sorular arasında zorluk farkı olması gerekiyor. Hem temel kazanımı hem de üst düzeyi ölçmeliyiz.” (Ö18)

“Bazı öğrenciler çok basit sorularda sıkılıyor, bazıları ise zor sorularda bocalıyor, o yüzden denge gerekli.” (Ö12)

Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretmenlerin sorularda farklı zorluk seviyesini gözettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu görüşü, Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisini ile ilişkilendirilebilir. Bu taksonomiye göre, öğrencilerin bilişsel gelişimi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde ilerler (Arslan vd., 2015). Bu nedenle öğretmenlerin farklı zorluk

düzeylerine sahip açık uçlu sorular hazırlamaları, öğrencilerin bu bilişsel basamaklarda adım adım değerlendirilmesine olanak tanıyabilir.

Araştırmada kimi öğretmenlerin (f=5) açık uçlu soruları hazırlarken sorulara “ayrıntılı cevap anahtarı hazırlama” hususuna dikkat ettikleri görüşü ifade ettikleri görülmüştür. Ö12’nin “*Sorunun da net; cevabın da kesinlikle net bilgi ya da net yorumlar içermesi gerektiğini düşünüyorum.*” sözü, bu yaklaşımı pratikte uygulayan bir örnek olarak değerlendirilebilir. Katılımcı öğretmenlerin diğer görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciler çok farklı cevaplar verebiliyor, bazen hiç düşünmediğiniz bir yerden yaklaşıyorlar. Bu yüzden puanlama yaparken elimde bir ölçüt olmalı.” (Ö2)

“Farklı kelimelerle ifade edebilirler. Ama çocuklar bunu farklı kelimelerle anlatabilirler ya bizim o cevap anahtarını birçok olası cevaba göre ayrıntılı hazırlamamız gerekiyor. Birçok mesela orada çocukların verebileceği birçok cevabı öngörerek yazmamız gerekiyor.” (Ö18)

Aynı zamanda cevap anahtarı hazırlamak önemli bir süreç, cevap anahtarının doğru hazırlanması... (Ö16)

“...ayrıntılı cevap anahtarı hazırladığım zaman açık uçlu soruyu okuması da daha kolay...” (Ö15)

“...neyi doğru kabul edeceğimizi bilmemiz gerekiyor. Kağıtları okurken zorlanıyoruz farklı cevaplar geliyor.” (Ö2)

“Kriterleri iyi belirlemek ve soruyu ona göre planlamak gerekmektedir.” (Ö12)

Araştırma bulgularına dayanarak öğretmenlerin ayrıntılı cevap anahtarı hazırlamaya dikkat ettikleri söylenebilir. Ayrıntılı cevap hazırlama, öğretmenlerin, değerlendirmede nesnelliği artırma yanında değerlendirmenin güvenilirliğinin artırılabilir (Nitko & Brookhart, 2014; Gronlund & Linn, 2000).

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler (f=5) soru hazırlarken “sınavın kapsam ve yapı geçerliğini sağlama” hususuna dikkat ettikleri görüşündedir. Ö16, “*Kapsayıcılığı fazla geniş olabilir, buna dikkat ediyorum.*” diyerek kapsam geçerliğine ilişkin hassasiyetini dile getirmiştir, Ö6, “*Hazırladığım soru amaca hizmet etmeli*” diyerek soruların geçerliğine, Ö13 ise “*Çocuğun anlamasını, Türkçe algılamasını mı ölçüyorum fen bilgisini mi, bu önemli...*” sözleriyle sınavın yapı geçerliğinin olması gereğine vurgu yapmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlarken kapsam ve yapı geçerliğine önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

“Sorunun sadece konuyla örtüşmesi yetmez, neyi ölçtüğünü de iyi belirlemek gerek.”
(Ö1)
“Her kazanımdan soru sormaya gayret ediyorum... senaryolara uygun hazırlıyoruz, bazen soru içinde birden fazla soru sorarak bunu yapıyorum.” (Ö17)
“Hazırladığım soru amaca hizmet etmeli.” (Ö6)

Araştırma bulgularına dayanarak öğretmenler kapsam geçerliğine ve yapı geçerliğine dikkat ettikleri görüşünde oldukları söylenebilir. Kapsam geçerliliği, değerlendirme araçlarının tüm öğrenme kazanımlarını temsil edecek şekilde oluşturulması; yapı geçerliliği ise ölçülmek istenen özelliğin (örneğin kavrama, analiz, uygulama) dışında başka değişkenlerin etkisini sınırlayacak biçimde yapılandırılmasıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsamın dengeli dağılımına ve soru içeriğinin bilişsel hedefle uyumuna dikkat ettikleri söylenebilir. Kapsam ve yapı geçerliliği olmayan sorular, öğrencilerin bilgi ve becerilerini adil şekilde yansıtamaz ve değerlendirme güvenilirliğini düşürebilir (Nitko & Brookhart, 2014, s. 97; Gronlund & Linn, 2000, s. 104).

Son olarak bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin bazıları (f=4) soruları hazırlarken “soruların uygulama süresine uyumlu olması” hususuna dikkat ettikleri görüşünü ifade etmişlerdir. Ö1, “*Öğrencinin seviyesine uygun olmasına ve çözüm sürelerinin makul olmasına dikkat ediyorum.*” ifadesiyle süresel uyuma dikkat çekmiştir. Diğer katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Cevaplayabileceği kadar kısa ve net sorular tercih ediyorum.” (Ö18)
“Soru ne kadar uzarsa çocuk o kadar zorlanıyor, süresini de iyi ayarlamak lazım.”
(Ö14)
“Çok uzun sorular öğrencinin gözünü korkutuyor, sürede sıkıntı yaşıyorlar.” (Ö10)

Araştırma bulgularına dayanarak açık uçlu soru hazırlanırken öğretmenlerin uygulama süresine dikkat ettikleri söylenebilir. Sınav süresine dikkat edilmesi olumlu bir yaklaşımdır. Çünkü, açık uçlu soruların hazırlanmasında sürenin, öğrencinin bilgiyi organize etme ve ifade etme süresini kapsayacak şekilde makul biçimde planlanması sınırlı sürede öğrencinin performansını adil şekilde yansıtacak niteliği de taşımaktadır (Gronlund & Linn ,2000).

SONUÇ

Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden belirlenen iki alt tema açık uçlu soruların olumlu ve olumsuz yanları olmak üzere iki alt temada çözümlenmiştir. Bu bağlamda, açık uçlu soruların olumlu yanları alt temasında ilk olarak öğretmenlerin açık uçlu soruların ayrıntılı ölçme ve etkili değerlendirme sağladığı düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki Shavelson vd. (1991), Gronlund ve Linn’in (2000), Koyuncu ve Özkan’ın (2019) araştırmalarıyla desteklemektedir. Açık uçlu sorular, ayrıntılı ölçme olanağı sunarak öğrenci düşünme çeşitliliğini ortaya koymakta ve farklı çözüm stratejilerini değerlendirmeye olanak tanımakta, bu yönüyle açık uçlu soruların, özellikle tanılayıcı ve yapılandırıcı değerlendirme süreçlerinde güçlü bir araç olarak kullanılmakta, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini ölçmede etkili olmaktadır (Klein, 2008).

Araştırmada, öğretmenlerin açık uçlu soru kullanımının öğrencilerde eksik hatalı ve kavram yanlışlarını ortaya koyabildiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin düşünme sürecini yazılı olarak ortaya koymaları, öğretmenlerin eksik öğrenmeleri ve hatalı kavram gelişimlerini fark etmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu bulgu, Fisher (1990), Vosniadou (1994), Tregaust (1988), Bakırcı, Uçar ve Genel (2024), Alonzo ve Steedle (2008), Berberoğlu, (2005,2009), Karataş& Yıldırım (2017) çalışmalarıyla, öğretmenlerin kavram yanlışlarını açık uçlu sorular yoluyla belirlediği konusunda örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da araştırmacılar, açık uçlu soruların kavramsal yanlış anlamaları, eksik öğrenmeleri ortaya çıkarma potansiyelini vurgulamışlardır. Öte yandan, Treagust (1988), Teşhis Edici Öğretim modelinde öğrencilerin kavram yanlışlarını belirleyebilmek için, onların düşünsel yollarını ortaya koymalarına fırsat veren açıklama ve gerekçelendirme içeren soruların kullanılmasını önermektedir.

Araştırmanın açık uçlu soru kullanımının olumlu yanı olarak ulaştığı diğer sonuç, öğretmenlerin öğrencilerin geri bildirim ve hatalarından öğrenmelerine katkı sağladığı görüşüdür. Katılımcı öğretmenler açık uçlu sorularla değerlendirmenin

hatalardan öğrenme anlamında ve bir daha yanıldığı kısmı öğrenip tekrar aynı hatayı yapmama yönünde öğrencilere fayda sağladığını bu yolla öğrencinin aynı zamanda düşünme becerilerinin de devreye girdini söylemişlerdir. Alanyazında, çalışmanın bu sonucunu destekleyen başka araştırma bulguları mevcuttur. Bir çalışma açık uçlu soruların öğrenci cevaplarını hızlı ve kişiselleştirilmiş bildirimlerle ayrıntılı ölçme yaptığı görüşünü ortaya koymaktadır. Bu yönüyle açık uçlu sorular, özellikle tanılayıcı ve yapılandırıcı değerlendirme süreçlerinde güçlü bir araç olarak kullanılabilir (Matelsky vd., 2023, s. 4; Nitko & Brookhart, 2014, s. 188; AIR, 1999, s. 11). Nicol vd. (2006), Bıçak (2013) ve Nitko vd. (2014) araştırmalarında değerlendirmede dönütün öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrencinin bu yolla öz düzenleme yaptığına ilişkin görüşler, açık uçlu sorularla geri bildirim yapılarak eğitime katkı sağladığını ve bunun bu soru türünün olumlu yanı olduğunu göstermektedir.

Açık uçlu soruların olumlu yanı alt teması kapsamında; öğretmenler açık uçlu soru kullanımının öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri (analiz, değerlendirme, sentez) ölçebildiği görüşünü taşımaktadır. Ölçme açısından açık uçlu soruların çoktan seçmeli testlere kıyasla daha etkili olduğu görüşü, alanyazındaki araştırmalarla doğrulanmaktadır. Matelsky vd. (2023) , Birgili (2014), Yavuz ve Bilgeç (2016) , Brookhart (2010), Abosalem (2016), Bennett (1993) ve Arslan vd. (2015), Özen (2020), Ömeroğlu (2024), Duran & Tufan (2017), Öksüz ve Demir (2019), Coşkun ve Gelbal (2024) çalışmalarında, açık uçlu soruların öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirdiği, bu anlamda düşünmeye teşvik ettiği ve üst düzey bilişsel süreçlerin ölçülmesinde çoktan seçmeli sorulara kıyasla çok daha etkili olduğunu, açık uçlu soruların analiz ve sentez becerilerini ölçmedeki etkisini vurgulamışlardır. Bu bağlamda açık uçlu soruların önemi artabilir, öğrencilerin analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyinde düşünme süreçlerini destekleyecek ölçme araçlarının gerekliliğinin önemi gündem olabilir.

Açık uçlu soru kullanımının şans başarısı ve kopya çekme olasılığını düşürdüğü görüşü araştırmanın bu kapsamda ulaştığı diğer sonuçtur. Bu görüş, Gronlund ve Linn (2000)'in ölçme araçlarının güvenilirliği üzerine yaptıkları klasik çalışmayla örtüşmektedir. Araştırmacılar, çoktan seçmeli testlerde şans faktörünün

ölçme geçerliliğini zayıflattığını, açık uçlu sorularda ise öğrencinin bilişsel eyleminin doğrudan izlenebildiğini ifade etmişlerdir (Haladyna, 2022; Benett, 1993). Açık uçlu sorular değerlendirme güvenilirliğini artırmakta; öğrencinin cevabının şansa dayalı olması ihtimalini azaltmaktadır. Sınıf içi değerlendirme süreçlerinde açık uçlu sorular bu bakımdan daha anlamlı dönüt sağlayarak öğrenme sürecinin yapılanmasına katkı sunmaktadır (Black ve Wiliam, 1998, s. 22). Duran ve Tufan (2017), Berberoğlu (2006), Karataş ve Yıldırım (2017), Temizkan & Sallabaş, (2011), Öksüz & Demir (2019) çalışmalarında sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerinde kullanılan açık uçlu soruların öğrencilerin gerçek bilgi düzeylerini yansıttığını ve şansa dayalı başarıyı minimize ettiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, açık uçlu sorular yalnızca öğrencinin performansını ölçmekle kalmayıp, öğretim sürecine dair düzenlemeler yapılmasını da mümkün kılmaktadır (Nitko & Brookhart, 2014, s. 209). Sözü edilen araştırma sonuçları açık uçlu soruların şans başarısını azaltarak ölçmenin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak yoluyla ölçme değerlendirme sürecine pozitif katkıda bulunduğu biçiminde değerlendirilebilir.

Öğretmenler, açık uçlu sorular, hazırlama ve uygulama kolaylığını olumlu bir yan olarak düşünmektedir. Açık uçlu sorular, hazır soru bankalarına bağlı kalmadan hedefe dayalı değerlendirme yapılmasını kolaylaştırmanın (Nitko ve Brookhart'a (2014, s. 137) yanı sıra uygulama kolaylığı sağlaması ve bunun öğretmenler tarafından olumlu bulunması açık uçlu soru kullanımına katkı sağlayabilir.

Araştırmada öğretmenlerin açık uçlu soru kullanımını olumlu ifade ettikleri sonuçlardan biri de öğrencilerin açık uçlu sorulara zamanla alıştıkça olumlu tepkileri verdikleri görüşüdür. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermeleri ve bu süreci içselleştirmeleri durumunda daha istekli ve sürdürülebilir bir öğrenme davranışı geliştirmeleri mümkün olmaktadır (Abosalem, 2016; Zimmerman, 2002).

Araştırmanın sonuçlarından biri de öğretmenlerin açık uçlu sorularla öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görüşünü paylaşmalarıdır. Bu sonuç alanyazındaki sonuçlara paraleldir. Açık uçlu sorularla yapılan sınavlarda daha yüksek değerlendirme puanı alabilmektedir (Pintrich & De Groot, 1990; Brookhart, 2013). Öğrencilerin puanlarını yükselten değerlendirme, öğretmenlerin

öğrencilerin ifade biçimlerine, imla kullanımına ya da sözcük dağarcığı gibi farklı özelliklerle ilişkilendirilebilir.

Son olarak araştırmada bu kapsamda ulaşılan sonuç, öğretmenlerin açık uçlu soruları ekonomiklik sağlamasını olumlu olarak değerlendirmeleridir. Öğretmenler, açık uçlu sorularla daha fazla kazanımın daha az sayıda soruyla ölçülebildiğini, soru hazırlama sürecinin daha pratik olduğunu ve kâğıt gibi fiziksel kaynakların daha az tüketildiğini ifade etmişlerdir. Ulaşılan sonuç, alanyazınla benzerlik göstermektedir. Açık uçlu değerlendirme araçları, çok boyutlu öğrenme çıktılarının tek bir soru üzerinden ölçülmesine imkân tanıdığı için zaman, emek ve kaynak açısından ekonomik avantajlar sunmaktadır (Birenbaum, 1996, s. 23). Ayrıca, öğretmenlerin gündelik sınıf içi uygulamalarda hızlı, anlamlı ve amaca dönük soru üretimini destekleyen araçlara yönelmesi, ölçme sürecinin sürdürülebilirliği açısından önemlidir (Stiggins, 2005, s. 24). Bu soru türünün hedefe dayalı değerlendirme yapılmasını kolaylaştırarak zaman ve gösterilen çaba anlamında da ekonomik sürece katkı sağlaması olumlu yanlarından biridir (Nitko & Brookhart, 2014, s.137).

Araştırmada açık uçlu soruların olumsuz yanları olarak öğretmenler, planlama ve değerlendirme zorluğunu belirtmişlerdir. Bu durum, Moskal& Leydens (2000), Jonsson vd.(1991), Plake vd.(1993), Jonsson, & Svingby (2007), Nitko ve Brookhart (2014) tarafından da incelenmiştir. Örneğin nesnel değerlendirme için, öğretmenlerin ayrıntılı cevap anahtarları hazırlama gerekliliği, öğretmenler arası yorum farklılıkları ve zaman yönetimi sorunları, bu tür soruların uygulanabilirliğini zorlaştırabilmektedir. Bennett (1993), yapılandırılmış cevapların değerlendirilmesinde nesnelliğin sağlanmasının zorluklarına dikkat çekmiş ve bu tür soruların değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan güçlükleri vurgulamıştır. Öztürk (2023) öğretmenlerin açık uçlu soruları yazarken ve soruları uygulamada karşılaştıkları dil, yapı ve değerlendirme güçlüklerine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Aydın & Önder'in (2010) ile Karadağ ve vd. (2021) araştırmalarında dile getirilen puanlama standartlarının eksikliği, kapsam geçerliği ve ölçme sürecinin zaman alıcılığı gibi sorunlar da bu araştırmada ortaya çıkan zorluklarla paralellik göstermektedir. Yavuz v& Bilgeç (2016), açık uçlu soruların puanlamasında yaşanan güçlüklerin öğretmenlerin ölçme geçerliliği algısını olumsuz

etkileyebileceğini göstermiştir. Berberoğlu vd. (2013), eğitim sistemimizdeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, açık uçlu soruların değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan zorluklara dikkat çekmiş ve bu tür soruların uygulanabilirliğini artırmak için öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, açık uçlu soruların olumsuz yanı olarak öğretmenlerin planlama ve değerlendirmede (nesnel puanlamada zorluk ve ayrıntılı cevap anahtarı hazırlamaları gerektirmesi) işaret ettikleri görüşleri doğrulamaktadır.

Açık uçlu soruların olumsuz yanı kapsamında; öğretmenlerin, açık uçlu sorularla ölçülen kazanımların sayıca az olması nedeniyle sınavın kapsam geçerliğinin azalmasını belirtmeleri araştırmanın ulaştığı sonuçlardandır. Öğretmenler açık uçlu soruları yorumlama ve öğrenci ifade güçlüğüne bağlı olarak bu soru türünün zaman alıcı olmasından dolayı çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınava kıyasla daha az soru sormak zorunda olduklarını, bunun da sınavın kapsam geçerliğini düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Pellegrino (2002) ve Nitko & Brookhart (2014), Karadağ vd. (2021), Öksüz & Demir (2019), Bakırcı vd. (2024) gerçekleştirdikleri çalışmalarında açık uçlu sorularla derinlemesine ölçme sağlandığı ancak bu soruların, içerik kapsamını sınırladığı bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Benzer biçimde, Arslan vd. (2015), Berberoğlu & Kalender (2005), açık uçlu soruların kazanım bakımından sınav kapsamını yansıtmakta sınırlı kalabildiğini ve kapsam geçerliğinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda açık uçlu soruları ölçme değerlendirmede kullanılmasının, kapsam geçerliğinin düşmesine neden olabileceğine dair elde edilen sonuç, alanyazındaki araştırmalarla doğrulanmaktadır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

İkinci alt problemi, “Açık uçlu soruların kullanımında karşılaşılan zorluklar nelerdir?” sorusu olarak belirlenen araştırmanın bulguları, “öğrenci kaynaklı”, “öğretmen kaynaklı” ve “sınav türünden kaynaklı” olmak üzere üç alt temada çözümlenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak, öğretmenlerin, öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara alışkın olmalarını zorluk olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin test mantığına ve çoktan seçmeli soru formatına alışkın

olmaları, açık uçlu soruları "zor", "belirsiz" ve "uğraştırıcı" bulmalarına neden olmakta, öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve motivasyonu düşürmektedir (Yavuz & Bilgeç, 2016; Koyuncu, 2017; Öksüz& Demir, 2019). Bu durum yalnızca Türkiye'ye özgü bir bulgu değildir; uluslararası düzeyde yapılan çalışmalarda da öğrencilerin açık uçlu sorulara karşı önyargılı tutum geliştirdiklerini ve bu sorulara cevap vermekte isteksizlik gösterdikleri, bu direncin özellikle çoktan seçmeli sorulara alışık olmalarından kaynaklı olduğu görüşü hakimdir (Sarwanto vd., 2020, s. 439).

Araştırmada, öğretmenlerin, öğrencilerin ifade ve yazma yetersizliklerini zorluk olarak değerlendirdikleri ortaya konulmuştur. Bu bulgu, Öksüz & Demir'in (2019) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Söz konusu araştırmada, açık uçlu sorularda düşük performans sergileyen öğrencilerin çoğunlukla yazma becerilerinde yetersiz olduğu ve bu durumun ölçmenin geçerliliğini düşürdüğü ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Hosseini (2012) de yazılı açık uçlu soruların, öğrencilerin ifade ve yazılı iletişim becerilerinde gelişim sağladığını, ancak bu becerilerin henüz yeterince gelişmemiş olduğu durumlarda öğrenciler için zorlayıcı olabileceğini vurgulamıştır. Beller ve Gafni (2000), açık uçlu soruların öğrenciler tarafından daha zorlayıcı bulunduğunu, Bıçak (2013), öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin sınav başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Sonuç olarak bu araştırmada ulaşıldığı gibi diğer araştırmalar da (Karadağ, 2021; Brookhart, 2010).açık uçlu soruların kullanılmasında öğrenci kaynaklı zorluk olan öğrenci ifade ve yazma yetersizlikleri görüşünü desteklemekte, bu konuda yetersizliğinin açık uçlu soru kullanımını sınırladığını, etkili ölçme değerlendirme önünde engel olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin okuma becerileri eksikliği de açık uçlu soruların etkili kullanımını sınırlayan öğrenci kaynaklı zorluk nedeni olarak öne çıkmaktadır. Bu görüş, Temizkan ve Sallabaş (2011) ile Mihret ve Joshi (2025) tarafından yürütülen çalışmada da mevcuttur, bu çalışmalarda açık uçlu sorular çoktan seçmeli testlere göre okuduğunu anlama ve yorumlama açısından daha fazla beceri gerektirdiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Whitten vd. (2016), Kosimov (2022) ve Yavuz ve Bilgeç (2016), Kayhan vd. (2024) araştırmalarında, okuma alışkanlığı olan öğrencilerin daha yüksek notlar aldıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma okuma anlama becerilerinin, genel akademik başarıyla büyük ölçüde ilişkili olduğunu, eksik olması durumunun öğrenci kaynaklı bir zorluk olduğunu göstermiştir. Okuma anlama becerileri, güçlü bilişsel ve dil becerileri, özellikle kelime bilgisi ve yürütme işlevi, ayrıca öğretmen desteği ve öğretim stratejileri, okuryazarlık gelişimini teşvik etmede çok önemli bir rol oynarken, akademik başarı için belirleyici bir etkidir (Mihret & Josh, 2024, s. 2180).

Öğrencilerin zamanı etkili kullanmakta zorlanmaları öğretmenler tarafından açık uçlu soru kullanımında karşılaşılan zorluk olarak ifade edilmiştir. in öğrencilerde gördüğü sıklıkla dile getirdikleri bir başka zorluktur. Açık uçlu sorular, öğrenciden hem düşünmesini hem de bunu yazıya dökmesini beklediği için özellikle düşük yazma hızına sahip öğrenciler açısından zaman baskısı yaratmakta ve bu da sınav kaygısını artırmaktadır. Brookhart (2016), Black& William (1998) ve Koyuncu ve Özkan (2019), Trentepohl vd. (2022) çalışmalarında da bu sorunun altını çizmiş; açık uçlu soruların daha uzun sürede cevaplandığını, bu nedenle sınavlarda soru sayısının sınırlandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada, bu kapsamda ulaşılan son sonuç, öğrencilerin öğretmenlerin subjektif değerlendirme yaptıkları algısının bir zorluk nedeni olarak belirtilmesidir. Bu durum öğrencilerde adalet duygusunun sarsılmasına, çalışma performansının düşmesine, güvensizlik algısının gelişmesine, isteksizliğe neden olabilir. Alanyazında, bunu destekleyen bulgular mevcuttur. Öğrencilerin açık uçlu sorulara yönelik isteksizliklerinin çoğu zaman değerlendirme sisteminin açıklığı ve adilliği konusundaki güvensizlikle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (AIR, 1999, s. 14). Araştırma bulguları ayrıca Beller ve Gafni (2000), Nitko & Brookhart (2014), Öksüz ve Demir (2019), Karadağ vd. (2021) araştırmalarıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları, ortaöğretim (merkezi) sınav sisteminin çoktan seçmeli soru yapısına dayanmasını sınav türü farklılığın karşılaşılan zorluk olduğunu ortaya koymuştur. Karadağ vd. (2021), Koyuncu (2017), Temizkan ve Sallabaş(2011) tarafından yapılan çalışmalarda da merkezi sınav formatlarının açık uçlu soruları dışlamasının öğretmen uygulamalarını ve öğrenci algılarını doğrudan etkilediği gösterilmiştir. AIR (1999) tarafından yapılan geniş çaplı bir çalışmada, öğrencilerin açık uçlu sorulara daha az ilgi göstermesinin bir nedeni olarak sınav sistemlerindeki çoktan seçmeli baskın yapının gösterildiği vurgulanmaktadır. Berberoğlu ve

Kalender (2005), Öksüz ve Demir(2019) merkezi sınav sistemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Bütün bu çalışmalar da araştırmanın sonucunu doğrulamaktır.

Araştırmada, öğretmenlerin planlama ve rubrik hazırlama eğitimine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen kaynaklı zorluklar açık uçlu soruların hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu bağlamda eğitim alarak kendilerini geliştirme isteği ve ayrıntılı cevap anahtarı hazırlamakta zorlandıkları ve bu konuda ortak hareket edemedikleri, nesnel olamama kaygıları dikkat çekicidir. Öğretmenler, açık uçlu soru yazımı için pedagojik bilgi, zaman ve deneyim gerektiğini; cevap anahtarlarının hazırlanmasının ise ayrı bir uzmanlık istediğini belirtirken, bu bulgu, Ar (2019) ile İnceçam vd. (2018)'in çalışmalarında da desteklenmiştir. Her iki çalışma da öğretmenlerin açık uçlu madde yazımı konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ve bu nedenle klasik soru türlerini tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca Gronlund & Linn (2000), Brookhart (2014) Hosseini (2012), Özen (2020) yazılı açık uçlu soruları puanlamada öğretmenlerin zorluk yaşadığını ve açık uçlu soruların güvenilir bir biçimde değerlendirilebilmesi için yapılandırılmış ayrıntılı puanlama anahtarlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

“Öğrenci akademik başarısını değerlendirmede açık uçlu soru kullanımı öğrencinin gelişimine katkı sağlamakta mıdır?” biçiminde belirlenen araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrenmeye (akademik ve bilişsel) etki ve sosyo-psikolojik etki olmak üzere iki alt temada çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, açık uçlu soruların öğrenci gelişimi üzerinde çok yönlü ve derinlemesine etkiler yarattığını göstermektedir. Güncel alanyazına göre, bu tür sorular yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını daha etkili biçimde ölçmekle kalmamakta, aynı zamanda onların dilsel ifade, üst düzey düşünme, öz değerlendirme ve sosyal-duygusal gelişimlerini de desteklemektedir. Yapılan bir çalışma, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerinin, öğrencilerin duygusal düzenleme ve akademik başarıları üzerinde önemli etkileri olduğunu vurgulamaktadır. (Eisenberg vd., 1998, s. 248).

Araştırma, öğrencilerin, açık uçlu sorular kullanılarak yapılan değerlendirmede geri bildirim ve hatalarından yola çıkarak öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Bununla

birlikte, açık uçlu sorularla uygulama yapılmasının öğrencileri çalışmaya teşvik ettiği , hatalarını ve doğrularını aşamalı görme fırsatı bulmalarından dolayı ve daha çok etkileşim gerektirdiği için bu sorularla motivasyonlarının artması beraberinde öğrenmeyi öğrendikleri ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği, kavram yanlışlarının düzeltilerek kavramsal ve derinlemesine öğrenme sağlandığı katılımcı öğretmenlerce ifade edilmiştir. Alanyazında, açık uçlu sorularla verilen geri bildirimlerin bu öz yeterlik inancını desteklediğini belirten çalışmalar mevcuttur (Bandura, 1997, s. 214). Ayrıca güncel bir araştırmada (Matelsky vd., 2023), dönütlerin, öğrencilerin yazılı performanslarını tekrar gözden geçirme ve geliştirme eğilimlerini artırdığını, özelleştirilmiş geri bildirimlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine doğrudan katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu noktada, Sadler (1989), Black & Wiliam (1998), Cumhur (2018) gibi araştırmacıların, etkili dönütün öğrenmeye olan dönüştürücü katkısını; öğrencilerin değerlendirme sonrası hatalarını analiz ederek kendi öğrenmelerini düzenlemelerinin öğrenci motivasyonunu artırdığı ve özellikle yazılı değerlendirme biçimlerinin, öğrencinin düşünce sürecine dair daha fazla ipucu sunduğu vurgusu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma, öğrencinin çalışmaya teşvik edilmesi, motivasyonun artması ve öğrenmeyi öğrenerek öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almasını öğretmenlerin öğrenmeye bir etki olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Matsushima ve Ozaki (2023) tarafından yapılan bir çalışmada da açık uçlu sorular sunulmasının, öğrenme stratejileri ve ders katılımında anlamlı artışlara yol açtığı bulunmuştur. Bu bulgu, açık uçlu soruların öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve stratejik düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Benzer bulgular, Coşkun & Gelbal (2024) tarafından yürütülen çalışmada da vurgulanmaktadır. Söz konusu çalışmada, açık uçlu sorulara verilen cevapların öğrencilerin öğrenme düzeylerini daha kapsamlı şekilde yansıttığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu tür sorulara daha yoğun şekilde hazırlanması, öğrenme sürecinde daha sorumlu ve bilinçli davranmalarına neden olabileceği de araştırmada dile getirilmiştir.

Açık uçlu sorularla kalıcı öğrenmenin sağlanması araştırmanın ulaştığı sonuçlardan biridir. Öğrencilerin kendi cevaplarını yapılandırarak oluşturdukları, akran iletişimleri ve sosyallik imkânı sağlayan bu soru türünde hatalarından da

öğrenerek süreçte kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Öğrencilerin sorulara cevap verirken neden-sonuç ilişkileri kurması, açıklama yapması, gerekçelendirme sunması ve bilgiyi yapılandırarak sunması, öğrenmenin kalıcılığını artırabilir. Açık uçlu sorular, kapalı uçlu sorulara kıyasla daha fazla bilgi elde etmeyi ve bu bilgiyi daha açık biçimde ortaya koymayı amaçlaması böylece öğrencileri düşüncelerini ifade etmeye, açıklamaya, yeni bilgilerle bağlantı kurarak anlam inşa etmeye ve gerekçeler sunmayla öğrenmeye teşvik etmesi görüşü, Sarwanto vd. (2020), Çakır ve Cengiz (2016) ile Lee ve vd. (2012), Karadeniz (2016), Riggenbach vd. (2024) çalışmalarıyla desteklenmektedir. Benzer biçimde, Coşkun ve Gelbal (2024) tarafından yürütülen çalışmada da açık uçlu sorulara verilen cevapların öğrencilerin öğrenme düzeylerini daha kapsamlı şekilde yansıttığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu tür sorulara daha yoğun şekilde hazırlanması, öğrenme sürecinde daha sorumlu ve bilinçli davranmalarına neden olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, açık uçlu soruların öğrenci gelişimine katkılarından biri de kavram yanılgılarını ortadan kaldırmada etkili bir araç olmasıdır. Bu bulgular, alanyazında da Novak, 1998; Özmen, 2004; Karadağ vd., 2021; Coşkun ve Gelbal, 2024; Tekkaya, 2002) desteklenmektedir. Söz konusu araştırmalarda, açık uçlu soruların kavram yanılgılarının belirlenmesi ve düzeltilmesinde önemli katkılar sunduğunu söylenmektedir.

Araştırma, açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede çoktan seçmeli sorulara kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlere göre, açık uçlu sorular, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil; aynı zamanda analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini de harekete geçirmekte ve öğrencilerin kendi düşüncelerini yapılandırarak gerekçeli biçimde ifade etmelerine imkân tanımaktadır (Birenbaum, 2007; Abosalem, 2016; Brookhart, 2010). Açık uçlu sorular, eleştirel düşünme, yaratıcı çözüm üretme, karar verme ve problem çözme gibi karmaşık zihinsel becerileri desteklemekte; öğrencilerin olaylara çok yönlü bakış açısıyla yaklaşmalarını ve alternatif çözüm yolları geliştirmelerini teşvik etmektedir (Paul & Elder, 2008; Jonassen, 2011; Edutopia, 2023). Öğretmen görüşleri doğrultusunda, açık uçlu soruların öğrencilerde bilişsel derinliği artırdığı ve düşünce süreçlerini görünür kıldığı anlaşılmaktadır (Klein, 2008; Scouller, 1998). Örneğin, Karatay ve Dilekçi (2019),

açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini belirtirken; Coşkun ve Gelbal (2024), bu tür soruların bireysel gelişimi destekleyerek öğrencilerin düşünme kalıplarını açığa çıkardığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Scouller (1998), Çakır ve Cengiz (2016), Abosalem (2016), Yurtkulu (2018) ve Nitko & Brookhart (2014) gibi araştırmalar da açık uçlu soruların derinlemesine düşünmeyi teşvik ettiğini ve çoktan seçmeli testlere göre daha anlamlı veriler sunduğunu ortaya koymaktadır. Hobri vd. (2019) ise öğrencilerin yaratıcılık ve iş birliği becerilerinin açık uçlu sorular yoluyla geliştiğini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, Kayhan vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmayla da desteklenmektedir. Söz konusu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile okuma öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Okuma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin metinleri daha iyi anladığı, yorumladığı ve açık uçlu sorulara daha nitelikli yanıtlar ürettiği görülmüştür. Ennis (1996), Facione (1990) ve Paul & Elder (2006) gibi düşünme kuramcıları, bu becerilerin bireyin bilişsel gelişiminde ve düşünme sistemini yapılandırmasında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Piaget (1972) ve Vygotsky (1978) ise üst düzey düşünmenin bireyin hem zihinsel olgunluğu hem de sosyal etkileşimleri aracılığıyla geliştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, açık uçlu soruların eğitimde sistematik biçimde kullanılması, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirme, gerekçelendirme ve eleştirel karar verme becerilerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (King vd., 1998).

Araştırmanın bu kapsamda ulaştığı sonuçlardan biri, öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrencilerin kavramsal ve derinlemesine öğrendikleri yönündedir. Bu bulgu, diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Duran vd., 2017, s. 248) Black & Wiliam, 1998). Bahsedilen araştırmalarda, öğrencilerin kavramları anlama ve anladığını kullanma bağlamı, ölçmenin yanı sıra, öğrencilerin bilgiyi yorumlamasını da kapsar. Yapılandırılmış öğrenci cevapları düşünme süreçlerini açık hale getirdiğinden, öğretmenlerin dönüt verme kalitesinin artacağı böylece derin öğrenmeyi destekleyen bir öğretim süreci oluşacağı vurgulanmaktadır.

Açık uçlu soruların, öğrencilere sosyopsikolojik etkilerinden ilkinin öğretmenler, öğrencilerde yazılı ifade becerilerini geliştirme olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuç diğer araştırmalarla (Hosseini, 2012; Birgili, 2014) benzerdir.

Söz konusu araştırmalarda, açık uçlu soruların öğrencilerin fikirlerini serbestçe ifade etmelerine olanak tanıyarak yazma becerilerinde anlamlı gelişmelere neden olmakta öğrencilerde bu yolla özellikle sözcük seçimi ve ifade organizasyonunda iyileşme gözlemlendiği, açık uçlu soruların ders sürecinde etkin kullanılmasının ifade ve dil gelişimi yanında sosyalleşmeye katkısını da öne çıkaran çarpıcı bir bulgudur. Açık uçlu sorularla, öğrencilerin özgün düşüncelerini gerekçelendirmelerini ve dilsel yaratıcılıklarını artırmalarını mümkün olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmalarda, açık uçlu sorularla yazılı anlatımın yalnızca içerik aktarımını değil aynı zamanda düşünce organizasyonunu sağladığını, öğrenci düşüncelerinin örneklendirme ve gerekçelendirme yoluyla yapılandırıldığını ifade ettiği ve bunun öğrencilerin bilişsel olduğu kadar dilsel gelişimlerine de katkı sunduğu bulguları mevcuttur (Brokhart, 2010, s.53). Öğrencilerin açık uçlu cevaplarındaki açıklık, detaylandırma ve mantıksal düzenlemenin yazı yazma davranışlarının, yazılı anlatım gelişiminin bir göstergesi olduğu görüşleri bulunmaktadır (Coşkun & Gelbal, 2024, s. 270). Bu görüşler araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, açık uçlu soruların öğrencilere öz değerlendirme becerisi ve farkındalık kazandırdığını sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, Nicol & Macfarlane-Dick (2006) ve Öztürk (2023)'ün çalışmalarında öz değerlendirme ve yansıtma süreçlerinin, öğrenmenin içselleştirilmesinde önemli rol oynadığı ve açık uçlu soruların bu süreci tetikleyici bir unsur olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın ulaştığı sonuç, diğer araştırma bulgularındaki öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları, açık uçlu sorular öğrencilerin yaşam beceri gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bu tür sorular sayesinde zaman yönetimi, karar verme, akıl yürütme, problem çözme ve sistematik düşünme becerilerinde gelişim gösterdiklerini sıklıkla belirtmiştir. Bu da öğrencilerin akademik bağlamdan da öte dolaylı olarak bireysel ve sosyal gelişimini destekleyerek yaşamla kurdukları ilişkiyi güçlendirmektedir. Bu bulguları doğrulayan araştırma ve görüşlere alanyazında rastlanmaktadır. Sarwanto vd. (2021) açık uçlu soruların öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, bireysel ve sosyal becerilerini de geliştirdiğini belirlemiştir. Buna göre öğrenciler, düşünme

becerilerini geliştiren sorularla karşılaştıkça, sorunun amacını anlama, cevaplarını gerekçelendirme ve açıklama yapma konularında gelişme göstermektedir. Ayrıca Karadağ vd. (2021) ve Yavuz ve Bilgeç (2016) çalışmalarında, açık uçlu soruların öğrencilerin öz farkındalık ve karar alma becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Öz farkındalık ve karar alma becerisi bir yaşam becerisi olarak değerlendirildiğinde açık uçlu soruların bu alana katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma, açık uçlu soruların öğrencilerin özgüven/özyeterliklerini artırdığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, Wilcox vd. (2016) araştırmasında, açık uçlu sorularla yapılan etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve öz güvenleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kendini ifade etme, yanlışlarını görme ve düzeltme gibi becerileri geliştirmeleri, onların hem akademik hem de duygusal olgunluklarına katkı sunmaktadır. Bu durum, Birgili (2014) ve Öksüz & Demir (2019) gibi çalışmalarda da vurgulanmaktadır. Açık uçlu sorulara verilen geri bildirimlerin, öz yeterlik ve dolayısıyla özgüven inancını desteklediğini belirten çalışmalar alanyazında mevcuttur (Bandura, 1997; Nicol vd., 2006; Sarwanto vd., 2021).

Araştırmada açık uçlu soruların öğrencilerde öğrenme heyecanı yarattığı ve sosyalleşmeyi sağladığı bulunmuştur. Açık uçlu sorular, öğrencilerin fikirlerini paylaşmalarını ve başkalarının görüşlerini dinlemelerini teşvik ederek, aynı zamanda, sınıf içinde olumlu bir sosyal ortam oluşmasına neden olur (Eisenberg vd., 1998, s.248). Bireysel ve sosyopsikolojik anlamda gelişim gösteren öğrenciler zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında akranlarına göre daha istekli katılım gösterir, daha fazla çaba harcar ve daha uzun süre sebat ederler. Ayrıca güçlükler karşısında, yeteneklerinden kuşku duyan öğrencilere kıyasla daha az olumsuz duygusal tepki sergilerler (Bandura, 1997, s. 214). Öğrencinin eğitim öğretimin bir boyutu olan ölçme değerlendirme kısmında da etkili yöntem, teknik ve soru türüyle değerlendirilmesi, eğitimin tüm boyutlarında olduğu gibi bu boyutun öğrencinin gelişimi üzerinde, ayrıca hem süreç hem de sonuç odaklı olması nedeniyle etkisin fazla olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda son olarak, açık uçlu soruların zaman yönetim becerisi kazanmaya etkisi olduğu bulunmuştur. Akademik başarıda zaman yönetimi becerilerinin belirleyici bir rol oynamakta, yapıcı nitelikli görevler öğrencilerin

zamanlarını daha etkin planlamalarını gerektirmektedir. Araştırmalara göre öğrenciler, cevaplarını yapılandırmak ve sınav süresine göre organize etmek durumunda olduklarından, düşünme ve yazılı anlatım gerektiren görevlerde zamanı verimli kullanarak, bu beceriyi uygulamalı olarak geliştirmektedir. (Trentepohl vd., 2022; Coşkun & Gelbal, 2024; Whitten vd., 2016; Sarwanto vd., 2020).

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Öğrenci akademik başarısını değerlendirmede süreç değerlendirmesinden yararlanılmakta mıdır?” biçiminde belirlenen araştırmanın dördüncü alt probleminde, bulgular, “Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri” ve “Özgün Eleştirel Düşünmeyi Ortaya Çıkarma” olmak üzere iki alt temada, çözümlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada ilk olarak, araştırmada, öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Tamamlayıcı değerlendirme olarak öğretmenler özellikle zihin haritaları, öğrenme günlükleri, akran değerlendirme formları, proje ve sunum gibi uygulamalardan yararlanmaktadır. Bu bulgu; Aschbacher(1991), Black & Wiliam (1998), Büyüktokatlı v& Bayraktar’ın (2014) çalışmasıyla benzerdir.

Araştırmanın bu kapsamda ulaştığı diğer sonuç, öğretmenlerin süreç değerlendirmede proje, performans ve sunum gibi yöntemlerden yararlanmalarındır. Bu sonuç, Nitko ve Brookhart (2014), Kutlu vd. (2017) alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunduğu yönündeki araştırmalarıyla örtüşmektedir. Öte yandan, Aşık (2009), Çoban-Torçuk (2008), Erdal (2007) ve İyiol (2011) de öğretmenlerin bu tür değerlendirme yaklaşımlarına karşı olumsuz tutumlarını rapor etmişlerdir.

Araştırmada, uygulama temelli değerlendirmelerin de süreç değerlendirmede sıklıkla kullanılan değerlendirme yöntemleri arasında yer aldığı ortaya konulmuştur. Uygulama temelli öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli olduğu için öğrencinin problem çözme, analiz ve değerlendirme becerilerini geliştirmekte fayda sağlamaktadır (Jonassen, 2011, ; Kutlu vd., 2017; Wilcox & Lewandowski, 2016).

Araştırmada, öğretmenlerin süreç değerlendirmede kullandıkları bir diğer yöntemin tema değerlendirmeleri olduğu görülmektedir. Tematik değerlendirme, öğrencinin belirli bir tema çevresinde yapılandırılmış içerikler aracılığıyla çok boyutlu düşünmesini teşvik eden bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Temizkan & Sallabaş, 2011; Karatay ve Dilekçi, 2019).

Araştırmada süreç değerlendirme kapsamında öğretmenlerin, öğrencilerin özgün ve eleştirel düşüncelerini istedikleri halde değerlendiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenleri, öğretmenler tarafından, öğrenci merkezli yöntemlerinin sınıf uygulamalarında daha fazla zaman gerektirmesi, sınıfların kalabalık olması olarak açıklanmıştır. Açık uçlu soruların öğrenci düşünme süreçlerini desteklemekle birlikte, uygulama için gerekli öğretim zamanının çoğu sınıf ortamında mevcut olmamasının ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha fazla zaman ve bireysel ilgiyi gerektirmesinin, öğretmenleri daha geleneksel ölçme biçimlerine yöneltebildiği araştırmalarda (Black & Wiliam, 1998, s. 18; Abosalem 2016; Sarwanto vd., 2021) ortaya konulan sonuçlardandır.

Araştırmada, öğretmenlerin özgün düşünmeyi desteklemek amacıyla öğretim esnasında açık uçlu sorulara başvurdukları ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalarda (Cengiz & Karataş, 2016; Septiani vd., 2022), açık uçlu soruların bilgiyi yapılandırma ve daha fazla tartışma ortamı sağlama amacıyla kullanıldığı ve öğrencilerin yaratıcı düşünme ve matematiksel iletişim becerilerini desteklemede etkili olduğu bildirilmiştir.

Araştırmada bu kapsamda son olarak, öğretmenlerin süreç değerlendirmede farklı soru türlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Temizkan & Sallabaş (2011) da açık uçlu soruların çoktan seçmeli testlere kıyasla öğrencinin düşünme yapısını, yorumlama becerisini ve öğrenme derinliğini daha etkili biçimde ölçebildiğini belirtmektedir. Husein vd. (2011) çalışmalarında, açık uçlu soruların öğrencilerin anlama düzeyleri ve düşünme biçimleri hakkında dönüt sağladığı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiği için süreç değerlendirmede kullanılması gerektiği sonucu, araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırma bulguları aynı zamanda, Hobri vd. (2019) açık uçlu ve yaratıcı soruların öğrencilerin üretkenliklerini artırdığına yönelik bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, Brookhart (2010), çoktan seçmeli testlerin geniş

öğrenci gruplarında hızlı değerlendirme yapma ve anlık geri bildirim sağlama yönünden avantaj sunduğunu, ancak derinlemesine düşünme ve ifade becerilerini ortaya koymada sınırlı kaldığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Nitko & Brookhart (2014, s. 142), çoktan seçmeli, doğru–yanlış ve eşleştirme türündeki soruların öğretim süreci içinde bilgi düzeyini tarama ve öğrenme eksikliklerini hızlıca belirleme amacıyla işlevsel araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma ve alanyazındaki sonuçlardan yola çıkılarak, öğrenci değerlendirmede sürece açık uçlu sorularında dahil edilerek bir değerlendirme yapılmasının bilimsel ve eğitsel açıdan daha kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından, örneğin, Black & Wiliam (1998), formatif değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısını artırmadaki etkisini vurgulamış, öğretmenin süreç içindeki dönüt ve rehberliğinin öğrenme kalitesini yükselttiğini belirtmiştir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

“Öğretmenler açık uçlu soru hazırlamada nelere dikkat etmektedir?” biçiminde belirlenen araştırmanın beşinci problemde elde edilen veriler, *Soruları Belirleyici Etkenler* alt teması altında çözümlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada öğretmenlerin en fazla vurguladığı unsurun, soruların anlaşılabilir ve net olmasına önem verdikleri ortaya konulmuştur. Bu durum, öğrencilerin soruyu doğru anlamaları, soruya odaklanmaları ve kafa karışıklığı yaşamamaları açısından önemlidir. Özen (2020) ve İnçeçam vd. (2018), açık uçlu soruların ölçme geçerliliğini sağlaması için soruların dilinin sade ve hedefe yönelik olmasının zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde, Gronlund ve Linn (2000) da açık uçlu soru yazımında ifadenin açıklığı ve öğrenci seviyesine uygunluğunun hem cevap kalitesini hem de değerlendirme doğruluğunu etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin kazanıma uygunluk ilkesini benimsedikleri ortaya konulan sonuçlardan biridir. Öğretmenler, soruların öğretim programındaki kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilmesi gerektiğini, aksi halde soruların amaç dışına kayabileceğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, Kutlu vd. (2017) tarafından da vurgulanmış; her sorunun bir bilişsel hedefe dayanması ve bu hedefin doğrudan ölçülmesi gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin, değerlendirmede nesnelliği sağlamak amacıyla cevapları sınırlandırılmış açık uçlu sorulara yöneldikleri ortaya konulmuştur. Öğretmenler tarafından ayrıntılı cevap anahtarı hazırlanması gerekliliği özellikle vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, açık uçlu soru formatının öznel puanlama riski taşıdığı durumlarda değerlendirme güvenilirliğini artırma amacı taşımaktadır. Öksüz & Demir (2019), açık uçlu soruların objektif değerlendirmeye uygun biçimde hazırlanmasının, puanlama sürecinde tutarlılığı sağladığını ve başarı puanlarının geçerliğini artırdığını ifade etmiştir. Elde edilen bu sonuç, söz konusu araştırma sonucuyla paralellik taşımaktadır.

Araştırma, öğretmenlerin açık soruların üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) teşvik etmesine dikkat ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Coşkun & Gelbal (2024)'in araştırmasındaki verilerle örtüşmektedir. Bu çalışmada, açık uçlu soruların öğrencilerde Bloom'un bilişsel alan basamaklarının özellikle analiz ve değerlendirme düzeyinde işlevsel olduğu gösterilmiştir.

Öğrenci seviyesine uygunluk, araştırmada öğretmenlerin soru hazırlamada en fazla dikkat ettikleri hususlardandır. Bu bağlamda, öğretmenler hem öğrencinin yaş düzeyini hem de sınıf içindeki farklı başarı seviyelerini dikkate alarak soru yazımı gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Karatay & Dilekçi (2019) de benzer biçimde, öğrenci seviyesine uygun soruların öğrencinin güven duygusunu pekiştirdiğini ve sınav kaygısını azalttığını ortaya koymuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin soruları belirleyici etkenlerden birinin farklı zorluk seviyelerine uygunluk olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıf içindeki heterojen başarı düzeylerine hitap etmeyi amaçlamakta ve öğrencilerin bireysel yeterliklerini daha adil biçimde ölçmeye yardımcı olabilmektedir. Örneğin, Baran & Maskan (2018) bu konuyla ilgili olarak farklı soru düzeylerinin öğrenci başarısına etkisini incelemiş ve açık uçlu soruların farklı düzeylerde öğrenci yeterliklerini daha iyi yansıttığını belirtmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin ayrıntılı cevap anahtarı hazırlamaya dikkat ettikleri elde edilen sonuçlardan biridir. Ayrıntılı cevap hazırlamanın, öğretmenlerin, değerlendirmede nesnelliği artırma yanında değerlendirmenin

güvenilirliğinin artırılabilirliği yönünde yapılmış olan araştırmalar (Nitko & Brookhart, 2014; Gronlund & Linn, 2000) bulunmaktadır.

Araştırma, öğretmenlerin soru hazırlamada kapsam geçerliliğine ve yapı geçerliliğine dikkat ettiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kapsamın dengeli dağılımına ve soru içeriğinin bilişsel hedefle uyumuna dikkat ettiklerini göstermektedir. Kapsam ve yapı geçerliliği olmayan soruların, öğrencilerin bilgi ve becerilerini adil şekilde yansıtamayacağı ve değerlendirme güvenilirliğini düşürebileceği (Nitko & Brookhart, 2014; Gronlund & Linn, 2000) bilinmektedir. Buradan yola çıkıldığında, öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi becerilerini ölçerken sınav güvenilirliğini de gözettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin soru hazırlamada sınav süresine soru süresi ile öğrenci performans süresi arasındaki dengeyi gözeterek, uygulama süresine uygun sorular hazırladıkları ortaya konulmuştur. Bu bulgu, Yavuz & Bilgeç (2016)'ın çalışmasında açık uçlu soruların süre baskısı oluşturabileceği ancak uygun yapılandırma ile öğrencilerin verimli cevaplar verebileceği sonucuyla da örtüşmektedir. Öte yandan, açık uçlu soruların hazırlanmasında sürenin, öğrencinin bilgiyi organize etme ve ifade etme süresini kapsayacak şekilde makul biçimde planlanması sınırlı sürede öğrencinin performansını adil şekilde yansıtacak niteliği de taşımasının (Gronlund & Linn, 2000) gerekliliği de yerine getirilmiş olmaktadır.

Öğretmenlerin açık uçlu sorularla öğrenci akademik başarısını değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin kavram yanılgılarını önlediği, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönelttiği, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde, açık uçlu soruların öğrencilerin hem bilişsel hem de psiko-sosyal gelişimlerine katkı sağladığı, öğretmenlerin açık uçlu soru kullanmak istemelerine karşın müfredatın kapsamlı ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi engellerle karşılaştıkları, öğretmenlerin süreç değerlendirmede açık uçlu sorulardan yararlandıkları gibi sonuçlar elde edilmiştir. Açık uçlu sorular, yalnızca akademik başarının ölçülmesi için değil; öğrencinin düşünme sürecini, problem çözme kapasitesini ve yaratıcılığını değerlendirmeye dönük ölçme-değerlendirme

uygulamalarının eğitim sistemine daha yaygın biçimde entegre edilmesi açısından önemlidir.

Öneriler

Araştırmanın önerileri aşağıda sunulmuştur.

Politika Yapıcılara Öneriler

Açık uçlu soruların eğitim sisteminde daha etkin kullanılabilmesi için merkezi sınav politikalarının gözden geçirilerek hem açık uçlu hem diğer sınav türlerine yer verilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan açık uçlu soru uygulamasının sürdürülebilirliği için, öğretmenler ve öğrencilerin geri bildirimleri dikkate alınarak sistematik iyileştirmeler yapılmalıdır.

Açık uçlu soruların kullanımını farklı branşlarda ve disiplinler arası biçimde yaygınlaştırmak için branş bazlı ölçme-değerlendirme kılavuzları hazırlanmalıdır.

Öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama ve değerlendirme yeterliklerinin artırılması amacıyla sürekli mesleki gelişim programlarının (hizmet içi eğitimlerin) zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir. Bu eğitimler, dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanımı, öğrenci cevaplarının çeşitliliğine duyarlılık ve nesnel değerlendirme teknikleri üzerinde yoğunlaşmalıdır.

Uygulayıcılara (Eğitim yöneticileri -Öğretmenler) Öneriler

Okul Yöneticileri İçin Öneriler

Destekleme ve yetiştirme kursları vb. telafi ve destek kurslarının içeriklerinde açık uçlu sorulara dayalı etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğrencilerin eksik öğrenmeleri giderilebilir ve merkezi sınavlara da dolaylı katkı sağlanmış olur.

Okul ve ilçe yönetimleri, süreç değerlendirme için gerekli zaman ve kaynak planlamasında öğretmenlere destek olmalıdır.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlere, öğrencilerin özgün fikirlerini ortaya koymada kullanacakları yöntemleri ve açık uçlu soru uygulamalarını destekleyici bir okul iklimi oluşturmaları ve öğretmen öğrenci iş birliğiyle süreçte farkındalıklarını yansıtmaları gerekmektedir.

Okul düzeyinde alternatif ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının teşvik edilmesi, olumlu okul kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenler arası işbirlikçi çalışma gruplarının kurulması, açık uçlu soru hazırlama ve puanlama süreçlerinde öğretmenlerin ortak rubrik geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Okul yöneticileri, öğrencilerin açık uçlu sorularla geliştirdikleri üst düzey düşünme, problem çözme ve özgün ifade becerileri gibi yetkinlikleri, okul başarı veri analizlerinde dikkate almalıdır.

Öğretmenler İçin Öneriler

Dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) geliştirilmeli ve kullanılmalıdır. Bu, nesnel ve güvenilir puanlama yapma becerilerini güçlendirecektir.

Öğrencilerin yazma ve ifade becerilerini geliştirmek için açık uçlu soruların süreç değerlendirme içinde daha sık ve yapılandırılmış biçimde kullanılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ilgili öğrenci motivasyonunu artırmak için aşamalı uygulama ve yapılandırılmış dönüt süreçlerini uygulamaları faydalı olacaktır. Öğrencilere açık uçlu soru formatına alışmaları ve bu tür sorulara yönelik özgüven geliştirmeleri için düzenli geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Özellikle yazma becerileri ve zaman yönetimi alanında yaşanan eksikliklerin giderilmesi için yapılandırılmış yazma atölyeleri, okuma-anlama çalışmaları ve kritik düşünme temelli etkinlikler uygulanmalıdır.

Araştırmacılar için Öneriler

Açık uçlu soruların farklı branşlardaki kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisine yönelik disiplinler arası araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Açık uçlu soruların sosyo-psikolojik etkileri (özgüven, öz yeterlik, motivasyon, sosyal beceriler) üzerine boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir. Açık uçlu soruların kullanımının öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisinin daha geniş örneklemlemlerle ve farklı kademelerde araştırılması önerilmektedir.

Açık uçlu soru uygulamalarının uzun vadeli akademik başarıya ve öğrenme kalıcılığına etkileri araştırmalarla incelenebilir.

Açık uçlu soruların öğrenme süreçlerinde farklı öğrenci profillerine (yüksek/düşük akademik başarı, farklı sosyoekonomik gruplar) etkisi üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin açık uçlu soru kullanımı konusundaki profesyonel gelişim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlara yönelik etkili eğitim programlarının etkililiği araştırılabilir.

Teknoloji destekli puanlama araçlarının açık uçlu soru değerlendirme süreçlerine entegrasyonu ve bunun değerlendirme güvenilirliği üzerindeki etkisi de güncel araştırma konularından biri olabilir.

KAYNAKÇA

- Abosalem, Y. (2016). Assessment Techniques And Students' Higher-Order Thinking Skills. *International Journal Of Secondary Education*, 4(1), 1–11.
- Abidin, C. Ve De Seta, G. (2020). Private Messages From The Field: Confessions On Digital Ethnography And It's Discomforts. *Journal Of Digital Social Research*, 2(1), 1-19.
- Agustianingsih, R., & Mahmudi, A. (2019). How To Design Open-Ended Questions? Literature Review. *Journal Of Physics: Conference Series*, 1320(1), 012003.
- Akıncı, B. (2020). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Ölçme Değerlendirme Araçlarının Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesine (Abide) Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- American Institutes For Research. (1999). *An Investigation Of Why Students Do Not Respond To Questions In Large-Scale Assessments*. Washington: Dc: Author.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Longman
- Ar, M. E. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Geliştirilen Nitelikli Yaşam Temelli Açık Uçlu Soru Hazırlama Kursunun Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, S., Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., & Erdoğan, D. G. (2015). Bloom Orijinal Bilişsel Alan Sınıflaması ile Yenilenmiş Sınıflamanın Karşılaştırılması. *The Journal Of Academic Social Science*, 10, 350–359.
- Aschbacher, P. R. (1991). *Alternative Assessment: State Activity, Interest And Concerns*. Los Angeles, Ca: Center For Research On Evaluation, Standards, And Student Testing (Cresst), University Of California.
- Astaman, G., Yıldırım, K., & Daşcı, E. (2015). Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 219–228.
- Aydın, E., & Önder, O. (2010). Sınava Hazırlık Biçiminin Farklı Sınav Türlerinde Ölçülen Matematik Sınav Başarı Düzeylerine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 5–24.
- Aşık, G. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bakırcı, H., Şevgin Uçar, E., & Genel, Y. (2024). Öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Değerlendirmelerinde Açık Uçlu Soruların Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 4(1), 1–12.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Baran, M., & Maskan, A. (2018). Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri PISA Testleri Sonuçlarının Fizik Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1517–1539.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(47), 480-495.
- Beller, M., & Gafni, N. (2000). Can İtem Format (Multiple Choice Vs. Open Ended) Account For Gender Differences İn Mathematics Achievement? *Sex Roles*, 42(1/2), 1–21.
- Bennett, R. E. (1993). On The Meaning Of Constructed Response. In R. E. Bennett & W. C. Ward (Eds.), *Construction Versus Choice İn Cognitive Measurement: Issues İn Constructed Response, Performance Testing, And Portfolio Assessment* (Pp. 1–27). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Journal Of Educational Sciences & Practices*, 4(7), 21–35
- Birgili, B. (2014). *Open Ended Questions As An Alternative To Multiple Choice: Dilemma İn Turkish Examination System*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment And Classroom Learning. *Assessment İn Education*, 5(1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing The Theory Of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation And Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/S11092-008-9068-5>
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating For Global Competence: Preparing Our Youth To Engage The World*. New York, Ny: Asia Society.
- Brookhart, S. M. (2013). *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*. Alexandria, Va: Ascd.

- Brookhart, S. M. (2010). *How To Assess Higher-Order Thinking Skills In Your Classroom*. Alexandria, Va: Ascd.
- Büyüktokatlı, N., & Bayraktar, Ş. (2014). Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103–126.
- Bırgın, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bıçak, B. (2013). Teste Hazırlık Ve Test Yanıtlama Stratejileri Ölçeği. [Scale For Test Preparation And Test Taking Strategies.] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 273-289.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, And School* (Expanded Ed.). Washington, Dc: National Academy Press.
- Cengiz, C. & Karataş, F. Ö. (2016). Yansıtıcı Düşünme ve Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 211, 13-25.
- Coşkun, Ç., & Gelbal, S. (2024). Öğretmen Ve Öğrenci Gözünden Sınıflarda Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Kazandırılması Ve Belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 259-281.
- Cumhur, F. (2018). Sorgulayıcı Soruların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(2), 78-92
- Çakan, M. (2004). Comparison Of Elementary And Secondary School Teachers İn Terms Of Their Assessment Practices And Perceptions Toward Their Qualification Levels. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*, 37(2), 99-114.
- Çakır, I., & Cengiz, O. (2016). The Use Of Open Ended Versus Closed Ended Questions İn Turkish Classrooms. *Open Journal Of Modern Linguistics*, 6(2), 60–70.
- Çoban-Torçuk, D. (2008). *Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Alternatif Yaklaşımlara Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duran, E., & Sezgin Tufan, B. (2017). Açık Uçlu Sorular ile Çoktan Seçmeli Soruların Anlamayı Etkileme Durumları. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 5(1), 242-254.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading Schools İn A Data-Rich World: Harnessing Data For School Improvement*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press

- Edutopia. (2023, March 23). *Helping Students Hone Their Critical Thinking Skills*. <https://www.edutopia.org/article/teaching-critical-thinking-middle-high-school>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization Of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273.
- Erdal, H. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Öğretmenler Tarafından Kullanım Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fisher, R. (1990). *Teaching Children To Think*. Basil Blackwell.
- Fullan, M. (2001). *Leading In A Culture Of Change*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass
- Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (2000). *Measurement And Evaluation In Teaching (8th Ed.)*. Prentice Hall.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A Five-Dimensional Framework For Authentic Assessment. *Educational Technology Research And Development*, 52(3), 67–86.
- Gökçek, T., & Davey, L. (2009). Durum Çalışması Değerlendirmelerinin Uygulaması. *İlköğretim Online*, 8(2), 1-3.
- Hobri, Nazareth, E., Romlah, S., Safitri, J., Yuliati, N., Sarimanah, E., Monalisa, L. A., & Harisantoso, J. (2019). The Students' Creative Thinking Ability In Accomplishing Collaborative Learning-Based Open-Ended Questions. *Earth And Environmental Science*, 1(243).
- Hosseini, E. (2012). The Effect Of Open-Ended Questions On Efl Learners' Writing Performance. *Journal Of Language Teaching And Research*, 3(3), 608–617.
- Hussain, A. (2011). Teachers' Classroom Assessment Skills: Influence Of Gender, Subject Area, Grade Level, Teaching Experiences And In-Services Assessment Training. *Journal Of Turkish Science Education*, 8(2), 39-48.
- İnceçam, B., Demir, E., & Demir, E. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmelerde Yazılı Yoklamalarda Kullandıkları Açık Uçlu Maddeleri Hazırlama Yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927.
- İyiol, R. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jacob, B. A. (2005). Accountability, Incentives And Behavior: The Impact Of High Stakes Testing In The Chicago Public Schools. *Journal Of Public Economics*, 89(5–6), 761–796.

- Jastrzębowska, K. (2021). Opening Tasks, Opening Minds – A Rediscovery Of The Open-Ended Approach. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 52(1), 181–195.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning To Solve Problems: A Handbook For Designing Problem-Solving Learning Environments*. New York, Ny: Routledge.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The Use Of Scoring Rubrics: Reliability, Validity And Educational Consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Karadağ, N., Yüksekdağ, B., Akyıldız, M., & İbileme, A. (2021). Assessment And Evaluation İn Open Education System: Students' Opinions About Open-Ended Question (Oeq) Practice. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 22(1), 179-193.
- Karadeniz, A. (2016). *Kitlesel Açık ve Uzaktan Öğrenmede Başarının Açık Uçlu Sorularla Ölçülmesine Yönelik Bir Sistemin Tasarımı, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaduman, G. & Yıldırım, E. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerisi Hakkındaki Görüşlerine Ait Nitel Bir Çalışma. *Üstün Zekâlar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi (ÜZEYAD)*, 4(2), 51-63.
- Karakaya, İ. (2022). *Açık Uçlu Soruların Hazırlanması ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kayhan, S., Eyüp, B., & Malkoç, E. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri, Yaratıcı Okuma Algıları ve Okuma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1008–1036.
- Klein, S. P. (2008). Characteristics Of Hand And Machine-Assigned Scores To College Students' Answers To Open-Ended Tasks. *Journal Of Technology, Learning, And Assessment*, 6(6).
- Kosimov, M. (2022). *Performance On Reading Comprehension Assessments And College Achievement: A Meta-Analysis*. Researchgate
- Koyuncu, E. (2017). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Teog) Sınavında Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koyuncu, E., & Özkan, Y. Ö. (2019). Geniş Ölçekli Sınavlarda Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 177-200.
- Kutlu, Ö., Doğan C.D., & Karakaya İ.(2017). Ölçme Ve Değerlendirme. *Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Learning Focused. (2023). *Teaching Students Error Analysis: A Pathway To Critical Thinking*. <https://Learningfocused.Com/Teaching-Students-Error-Analysis-A-Pathway-To-Critical-Thinking/>
- Levy-Feldman, I., & Libman, Z. (2022). The Role Of Assessment İn Improving Education And Promoting Learning. *Education Sciences*, 12(2), 224.
- Matelsky, J. K., Banerjee, J., Whitney, D., & Reich, J. (2023). *A Large Language Model-Assisted Education Tool To Provide Feedback On Open-Ended Responses* [Manuscript]. *Arxiv*.
- Matsushima, R., & Ozaki, H. (2023). Students' Learning Strategies: Effects Of Open-Ended Questions And Class-Preparation Assignments Were Provided İn Advance. *Information And Technology İn Education And Learning*, 3(1).
- Mihret, G., & Joshi, J. (2025). *The Relationship Between Students' Reading Skill And Academic Achievement: A Comprehensive Investigation*. 6(2):2171-2181
- Millî Eğitim Bakanlığı Uygulamalı Sınavlar Yönergesi. *Meb*. 11.10. 2023 Tarihinde [https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi yayimlandi/icerik/1083](https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/icerik/1083) adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (Sayı. 32304). 23.09.2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024-A). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinonayli.pdf> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-5-yayin.pdf> adresinden alındı.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubric Development: Validity And Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 1–7.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment And Self-Regulated Learning: A Model And Seven Principles Of Good Feedback Practice. *Studies İn Higher Education*, 31(2), 199–218.

- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational Assessment Of Students (7th Ed.)*. Pearson Education.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, And Using Knowledge: Concept Maps As Facilitative Tools In Schools And Corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Öksüz, Y., & Demir, E. G. (2019). Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Başarı Testlerinin Psikometrik Özellikleri Ve Öğrenci Performansı Açısından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282.
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe Öğretmenlerinin Uyguladığı Sınav Sorularının Öğrenme Alanları, Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Ve Bilişsel Alan Basamakları Açısından İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 975–992
- Özen, O. (2020). *Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Giderilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 60–68.
- Öztürk, M. (2023). Analysis Of Teachers' Use Of Open-Ended Questions: A Qualitative Perspective. *Education Quarterly Reviews*, 6(3), 17–30.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide To Critical Thinking Concepts And Tools (5th Ed.)*. Foundation For Critical Thinking Press
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science And Design Of Educational Assessment*. National Academy Press
- Plake, B. S., Impara, J. C., & Fager, J. J. (1993). *Assessment In The Classroom: The Key To Effective Instruction*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Polat, A. (2022). Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Riggenbach, M. R., Gronlund, S. D., & Zoladz, P. R. (2024). *Impact Of Modality And Mode Of Questioning And Testing On Memory Reports*. *Frontiers In Cognition*,
- Sallan Gül, S., & Kâhya Nizam, Ö. (2021). Sosyal Bilimlerde İçerik ve Söylem Analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (42), 181-198.

- Sarwanto, S., Fajari, A., & Chumdari, C. (2020). Open-Ended Questions To Assess Critical-Thinking Skills In Elementary Schools. *International Journal Of Instruction*, 14(1), 623–640.
- Sarwanto, S., Nurhadi, D., & Muslim, S. (2021). Students' Responses And Challenges In Answering Open-Ended Questions. *International Journal Of Instruction*, 14(1), 437–452.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-Informed Curriculum Reform: Which Data, What Purposes, And Promoting And Hindering Factors. *Teaching And Teacher Education*, 26(3), 482–496.
- Scouller, K. (1998). The Influence Of Assessment Method On Students, Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination Versus Assignment Essay. *Higher Education*, 35, 435-472.
- Seferoğlu, S. S. Ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Septiani, S., Retnawati, H. Ve Arliani, E. (2022). Designing Closed-Ended Questions Into Open-Ended Questions To Support Students' Creative Thinking Skills And Mathematical Communication Skills. *Jurnal Teori Dan Aplikasi Matematika*, 6(3), 616-628.
- Shavelson, R. J., Baxter, G. P., & Pine, J. (1991). Performance Assessments: Political Rhetoric And Measurement Reality. *Educational Researcher*, 20(4), 22–27.
- Sievertsen, H. H. (2022). *Assessments In Education*. Arxiv Preprint Arxiv:2208.05826.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-Involved Assessment For Learning (4th Ed.)*. Merrill Prentice Hall.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şan, İ., & İbrahimoglu, Z. (2017). Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 179–195.
- Şen, Ö., & Mirasyedioğlu, Ş. (2017). Matematik Dersi Öğretim Programının Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 284-307.
- Tekkaya, C. (2002). Öğrencilerin Fen Konularındaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavram Değişim Metinlerinin Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41–47.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı

Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.

Tunç, E. B., & Uluman, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Açık Uçlu Ve Çoktan Seçmeli Maddelere Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(65), 180–194.

Treagust, D. F. (1988). Development And Use Of Diagnostic Tests To Evaluate Students' Misconceptions İn Science. *International Journal Of Science Education*, 10(2), 159–169.

Trentepohl, S., Waldeyer, J., Fleischer, J., Roelle, J., Leutner, D., & Wirth, J. (2022). How Did It Get So Late So Soon? The Effects Of Time Management Knowledge And Practice On Students' Time Management Skills And Academic Performance. *Sustainability*, 14(9), 5097.

Uslu, F., & Demir, E. (2023). Nitel Bir Veri Toplama Tekniği: Derinlemesine Görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299.

Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.

Vosniadou, S. (1994). Capturing And Modeling The Process Of Conceptual Change. *Learning And Instruction*, 4(1), 45–69.

Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The İmpact Of Pleasure Reading On Academic Success. *Journal Of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48–64.

Wilcox, B. R., & Lewandowski, H. J. (2016). Open-Ended Versus Guided Laboratory Activities: Impact On Students' Beliefs About Experimental Physics. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 020132.

Wolf, D. P., Bixby, J., Glenn, J., & Gardner, H. (1991). To Use Their Minds Well: Investigating New Forms Of Student Assessment. *Review Of Research İn Education*, 17, 31–74. <https://doi.org/10.2307/1167332>

Yavuz, İ., & Bilgeç, İ. (2016). Açık Uçlu Sorularla Yapılan Matematik Sınavlarının Ölçme ve Değerlendirilmesinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5(3), 183-193.

Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (Uemad)*, 1(2), 57-67.

Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara. Seçkin Yayıncılık

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview.

Theory Into Practice, 41(2), 64–70.



EKLER

Ek1: Öğretmen Gönüllü Katılım Onam Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Akademik Başarısını Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri” başlıklı bir araştırma çalışması olup ortaokulda görev yapan öğretmenlerin açık uçlu sorularla öğrenci akademik başarısının değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacını taşımaktadır. Çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Öğretim Üyesi Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ sorumluluğunda yüksek lisans öğrencisi Funda ÖZBAY tarafından yürütülmektedir. “Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Akademik Başarısını Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri” isimli bu araştırmaya katılımınızı onayladığınız takdirde, 01 Eylül 2024- 01 Kasım 2024 tarihleri arasında araştırmanın katılımcısı olacaksınız. Araştırmacı tarafından size görüşme formları iletilecektir. Ses kayıtları ve görüntülerin alındığı görüşme gibi uygulamalar 20-25 dakika sürecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, Görüşme, ses kaydı yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler **Ses kaydı** toplanacak ve toplanan kayıtlar araştırma bitiminde arşivlenecek(3 yıl) ve sonrasında imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmayı yürüten Funda ÖZBAY ile (), telefon () ya da araştırma sorumlusu Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ ile () e- postayla ulaşarak iletişim kurabilir, soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebileceğiniz gibi çalışmaya katıldıktan sonra dahi cevaplarınızı çekme hakkına sahip olduğunuzu belirtmek isteriz. Saygılarımızla.


Ad- Soyad /
Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ
(Sorumlu Araştırmacı)

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı

Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek 2: Görüşme Soruları

ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORULARLA ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISINI DEĞERLENDİRMeye YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Öğretmen_Görüşme Formu

Görüşme No :
Görüşme Tarihi :
Görüşme Yeri :
Başlangıç :
Bitiş :

Değerli Meslektaşım,

Merhaba, adım Funda ÖZBAY. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. "Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Akademik Başarısını Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri" adı ile bir tez çalışması yürütüyorum. Bu çalışmada amacım Zonguldak ili ve ilçelerinde ortaokul kademesinde eğitim veren öğretmenlerin görüşleri hakkında araştırma yapmak. Araştırma kapsamında, siz değerli öğretmenlerimizle görüşme yapmayı planlamaktayım. Bu görüşmelerden elde edilen bilgiler, sadece bu çalışmada kullanılacak; başka hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Bunun yanı sıra, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgileriniz kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunu yapmaktaki amacım hem zamanı daha iyi kullanmak hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi tutabilmektir.

Başlamadan önce bahsettiğim hususlarla ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık 20-25 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim. İzninizle başlayabilir miyim?

Funda ÖZBAY

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim bilgileri:

Gsm:

e-mail:

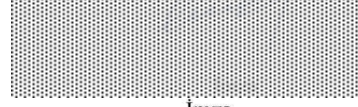
KİŞİSEL BİLGİLER

Yaş:
Cinsiyet:
Branş:
En son mezun olunan okul:
Öğretmenlikte hizmet süresi:
Görev yapılan okul türü:
Görev yapılan okuldaki hizmet süresi:
Hizmet içi eğitim kapsamında varsa alınan ölçme ve değerlendirme ile ilgili kurs/seminer isimleri:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Size göre açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirmenin diğer değerlendirmelere göre uygulama, planlama açısından avantajlı olduğu durumlar nelerdir?
2. Sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasının uygulamaya katkıları nelerdir? (Zaman, ekonomiklik)
3. Sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrencilerde gördüğünüz zorluklar nelerdir?
4. Çoktan seçmeli soru ve açık uçlu soru arasında bir seçim yapmanız gerekse hangi soru türünü niçin tercih edersiniz?
5. Öğretmen olarak açık uçlu soru hazırlama konusunda dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?
6. Öğrenci akademik başarının değerlendirilmesinde açık uçlu soru kullanımının olumlu ve olumsuz yanları sizce nelerdir?
7. Açık uçlu soruların öğrenci öğrenmelerine nasıl bir etkisi vardır? (Dönüt)
8. Açık uçlu sorularla hangi düzeyde bilgi ve beceri ölçümü yapabildiğinizi düşünüyorsunuz?
9. Açık uçlu soru kullanımının sizce öğrencinin gelişimine katkısı var mıdır? Varsa nelerdir?
10. Öğretme sürecinde hangi tür değerlendirmelere yer vermektedir ve değerlendirme sürecinde hangi tür soruları daha sık kullanmaktadır?
11. Öğrencinin özgün fikirlerini sunma, muhakeme etme yeteneğini ortaya çıkarma gibi deneyimleri öğretim sürecinde kullanıyor musunuz? Bu konuda gözlemlerinizi, deneyimleriniz/düşünceleriniz nelerdir?
12. Okul ortamında öğrencilerin özgün fikirlerini ortaya çıkaracak ortam/zaman bulma imkanına sahip misiniz? Bunu imkânı/zamanı yaratmak için kullandığınız belli yöntemler var mı?

13. Sizce açık uçlu sorular kullanarak öğrencilerin hatalı/eksik öğrenmelerinden kaynaklı olarak edindiği kavram yanlışları, hatalı öğrenmeleri tespit edilebilir mi?
14. Öğrencileriniz, akademik başarılarını değerlendirmede açık uçlu sorular karşısında ne tür (olumlu/ olumsuz) tepkiler veriyorlar, sizce neden?



İmza

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ

(Sorumlu Araştırmacı)

Ek 3: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.06.2024-460999

Kurum Kayıt Tarihi ve Sayısı:23.05.2024/453628	Protokol No:683
--	-----------------

06.06.2024



T.C.

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Ses ve Görüntü Kayıtları
BAŞLIK:	Ortaokulda Görev Yapan Öğretmelerin Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Akademik Başarısını Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ
YARDIMCI ARAŞTIRMACI:	Funda ÖZBAY
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye

Prof. Dr. Mehmet CURAL
Üye

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Üye

Prof. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye
Katılmadı

29.05.2014 Tarih ve 2014/08-13 Sayılı Senato Kararı ile Kabul Edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSC60ME3YF&eS=460999> adresinden yapılabilir.

Ek 4: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yönetim Kurulu Kararı

	T.C. ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI	
TOPLANTI TARİHİ 01.08.2024		TOPLANTI NO 2024/27
MADDE 05 Tez Konusu Belirleme Funda ÖZBAY	Enstitümüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı 226282127003 numaralı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında tez danışmanlığı Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHI tarafından yürütülen Funda ÖZBAY'ın Anabilim Dalı Başkanlığının 25.07.2024 tarih ve 476545 sayılı teklifi doğrultusunda "ZBEÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin 23/1. maddesi uyarınca tez konusunun "Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Akademik Başarısını Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri" olarak belirlenmesine oybirliği ile karar verilmiştir.	

Ek 5: MEB Araştırma İzin Onayı



ZONGULDAK İİ Milli Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003565

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 210137

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: FUNDA YALÇIN

Araştırmanın Adı: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ZONGULDAK İİ Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İİ Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İİ Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Funda YALÇIN ÖZBAY

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Aldığı Sertifikalar : Uygulamalı Ölçme ve Değerlendirme Kursu, Bilgisayar

Destekli Yayın (Indesign) Kursu, Web 2.0 Araçları ile Dijital Öğretim Materyali Hazırlama Kursu, Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu, Protokol Kuralları Uzaktan Eğitim Semineri, Fatih Projesi Okullar Envanter Giriş Modülü Kullanımı Semineri, Etik Davranışlar İlkeleri Semineri, Biçimlendirici Değerlendirme Semineri, Türk İşaret Dili Uzaktan Eğitim Semineri - Uzman Öğretmenlik Uzaktan Eğitim Semineri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Tanıtımı Semineri,

Uzmanlık Alanı

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Fizik	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2001
Y. Lisans (Tezsiz)	Fizik Öğretmenliği	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	2004

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Ücretli Öğretmen	Dilaver İlköğretim Okulu	2001-2002
Öğretmen	Özel Fark Dershanesi	2003-2004
Öğretmen	Söylem Eğitim Merkezi	2004-2010
Ücretli Öğretmen	Milli Eğitim Müdürlüğü Kamu	2012-2013
Ücretli Öğretmen	Kız Teknik Anadolu Lisesi	2013-2014
Ücretli Öğretmen	Kadın Konukevi (Kamu)	2014-2015
Öğretmen	Haydar Aliyev Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2015-2016
Öğretmen	Kozlu Anadolu Lisesi	2016-2017
Öğretmen	Yayla Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2017-2022

Görevlendirme Öğretmen	İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Zonguldak Ölçme Değerlendirme Merkezi)	2019-2020 2020-2021
Müdür	Zonguldak Ölçme Değerlendirme Merkezi	2021-2022 2022-2023 2023-2024
Öğretmen	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	2024
Uzman Öğretmen	Fener Anadolu Lisesi	2025-

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Özbay, F., & Ertem, H. Y. (2024, Temmuz 19-20). Ortak Sınavda Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Proceedings of the 4th International Conference on Scientific and Academic Research* (s. 61–67). Konya, Turkey: All Sciences Academy.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.....

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1. Özbay, Y. F., & Hüsrevşahi, P. S. (2025, Mayıs 9–10). Açık Uçlu Sorularla Öğrenci Akademik Başarısını Değerlendirmeye Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşleri. *Ulusal Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Öğrenci Kongresi Bildiri Özet Kitabı içinde* (s. 27). Ereğli, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.

.....

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.....

G. Diğer yayınlar: (Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1.....