



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education



2025, 25(2), 1232– 1251. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1559955](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1559955)

Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Görüşleri ve Açık Uçlu Soru Yazma-Puanlama Yeterlik Algıları

Turkish Language Teachers' Opinions on the Use of Open-Ended Questions and Their Perceptions of Competence in Writing and Scoring Open-Ended Questions

Atilla DİLEKÇİ¹

Geliş Tarihi (Received): 02.10.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 05.05.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.06.2025

Öz: Bu çalışmada MEB'in (Millî Eğitim Bakanlığı) açık uçlu sorular üzerinden okul derslerinin değerlendirmesi kararı sonrasında öğretmenlerin açık uçlu sorulara dair görüşlerini, bu soru türünde ölçme aracı hazırlama yeterliklerini ve açık uçlu soruları puanlamaya yönelik uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Buna göre araştırma durum çalışmasına göre yapılmış, ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 21 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizine göre çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler açık uçlu soru türünün avantajları ve sınırlılıkları olduğu kanaatindedir. Öğretmenlerin çoğunluğu açık uçlu soru hazırlamada ve puanlamada kendilerini yeterli görmektedir. Ancak öğretmenlerin kazanıma uygun, anlaşılır, puanlama ölçütleri net ve farklı bilişsel düzeyler için soru hazırlamada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Puanlamada güvenilirliği sağlamak için öğretmenlerin ayrıntılı cevap anahtarları hazırladıkları, öğrenci isimlerini kapatarak sırayla soruları puanladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, MEB'in okul sınavlarında açık uçlu soruların kullanılması kararı hakkında olumlu bir yaklaşım içindedir. Bu kararın Türkçe eğitimi için geliştirici ve tamamlayıcı bir karar olduğunu ancak kararın uygulanmasının zamana yayılması ve bu konuda eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Açık uçlu soru, Soru yazma, Soru puanlama, Ölçme ve değerlendirme

&

Abstract: The study aims to determine teachers' views on open-ended questions, their competencies in preparing measurement tools and practices related to scoring open-ended questions on the decision of MoNE (Ministry of National Education) to evaluate courses through open-ended questions. Case study design was adopted, and data were collected through interviews with 21 Turkish teachers selected via criterion sampling. Content analysis was used to analyse data. Teachers are of the opinion that open-ended question type has advantages and limitations. The majority of teachers consider themselves competent in preparing and scoring open-ended questions. It was revealed that teachers had difficulties in preparing questions tailored to the outcome, understandable with clear scoring criteria and different cognitive levels. To ensure reliability in scoring, teachers were observed to prepare detailed answer keys and scored the questions in order by covering students' names. Teachers have a positive attitude towards the decision by the MoNE regarding the obligation to use open-ended questions in school exams. They have stated that it is a developmental and complementary decision for Turkish education, yet the implementation of the decision should be spread over time and trainings should be provided.

Keywords: Open-ended question, Question-writing, Question-scoring, Measurement and evaluation.

Atıf/Cite as: Dilekçi, A (2025). Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin görüşleri ve açık uçlu soru yazma-puanlama yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1232-1251, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1559955](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1559955).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Doç. Dr. Atilla Dilekçi, Aksaray Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, dilekciatilla@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5393-9570

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim; hedef, öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme sistemi üzerine yürütülen kurumsal bir faaliyettir. Ortaya konan hedeflerin derslerde öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı ölçülür ve değerlendirilir. Bu değerlendirme sürecine göre hedefler gözden geçirilir, öğrenme yaşantıları yeniden tasarlanır. Ölçme ve değerlendirme amacına ve işlevine göre sürekli olarak devam eden bir süreçtir. Değerlendirme ögesiyle eğitim sisteminin kontrolü yapılır, sistemin aksayan yönleri belirlenir ve düzeltilir (Baykul, 2010).

Ölçme ve değerlendirme eğitimi gelişigüzel olmaktan kurtaran, öğretimin birikimli devam etmesini sağlayan bir unsurdur. Ölçme ve değerlendirme; öğretim faaliyetlerinin başında tanılayıcı, öğretim faaliyetleri yapılırken biçimlendirici ve öğretim faaliyetlerinin sonunda değer verme işlevlerini yerine getirir. Tanılayıcı ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ölçülür. Buna göre öğretimin planlaması yapılır. Biçimlendirici ölçme ve değerlendirmede öğretim sürecinde öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı, öğretim sürecinin etkili olup olmadığı değerlendirilir. Böylece öğretim süreci devam ederken öğrencilerin dersi anlama durumları belirlenerek gerekli olduğu hallerde yeni öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri ile ders zenginleştirilir ya da öğrencilere konuyu anlaması için daha fazla zaman verilir. Değer verme ya da not vermeye yönelik yapılan bu değerlendirme yaklaşımında öğrencilerin öğretim faaliyetlerinin sonunda konuyu bilme düzeyi ölçülür ve öğrencilere bir puan ya da not verilir. Öğretmenin verdiği bu puanla öğrenciler sonraki öğrenim kademelerine geçer. Ölçme ve değerlendirme farklı zamanlarda ve farklı amaçlar için sürekli olarak devam eder.

Okullarda ölçme ve değerlendirme genellikle sorular ile yapılır. Bu soruların yapısı, türü farklılıklar gösterebilir. Genel olarak sorular öğrencilerin cevabını tercih ettiği sorular ve öğrencilerin cevabını yapılandırdığı sorular olarak ikiye ayrılabilir. Öğrencilerin cevabını tercih ettiği sorular çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirme soru türleridir. Öğrencilerin cevabını yapılandırdığı sorular açık uçlu sorular olarak ifade edilen kısa cevaplı ya da uzun cevaplı sorulardır.

Çoktan seçmeli soru türlerinin geçerlik ve güvenirliklerin yüksek olması, kolay uygulanabilir ve puanlanabilir olması dolayısıyla okullarda sıklıkla kullanılan soru türleridir (Koyuncu ve Özer Özkan, 2019). Bu sorular kullanışlığı nedeniyle öğretmenlerin tercih ettiği, yazma ve kendini ifade etme baskısı olmaması nedeniyle öğrencilerin olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu sorulardır. Ulusal sınavlarda ise milyonlarca öğrencinin sınav yapılması ve değerlendirilmesi kolay olduğundan ayrıca ortaya çıkan sonuçların geçerli ve güvenilir olması bakımından kullanılır. Ancak bu sorularla bilgi ve kavrama bilişsel düzeylerin ölçülmesi daha uygundur. Çoktan seçmeli soru türü Türkçe dersi için gerekli olan söz varlığı, anlatım, yorumlama, çözümleme ve sentez gibi üst bilişsel beceriler için yetersizdir (Nuhoğlu vd., 2008). Çoktan seçmeli sorular Türkçe dil becerilerinin gelişimi ve ölçülmesi için uygun değildir (Duran ve Tufan, 2017). Bu soru tipinin en büyük eksikliği öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri ve yaratıcılıklarını sergileyememeleridir (Bahar vd., 2012). Türkiye’de yapılan LGS gibi geniş ölçekli sınavlarda uzun yıllardır sadece çoktan seçmeli soru türünün kullanılması nedeniyle öğretmenler sınavlarında çoktan seçmeli soruları tercih etmektedir (Koyuncu ve Özer Özkan, 2019). Öğretmenlerin ders işleme sürecinde, sıklıkla kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarını ve tercihlerini belirlemektedir (Struyven vd., 2006). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrencileri çoktan seçmeli soru türünde test çözmeye itmektedir (Önder, 2008). Öğretmenlerin sınıfta çoktan seçmeli test çözmeyi bir öğretim etkinliği gibi kullanmaları, öğrencilerin konuyu öğrenmekten ziyade soru çözüm yöntemlerini ezberlemelerine neden olmaktadır (Berberoğlu, 2009). Geniş ölçekli sınavlar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tercihlerini belirlemekte, bu durum öğretim sürecini ve öğrencilerin çalışma usullerini etkilemektedir. Oysa tek tip değerlendirme yapmak tek tip insan yetiştirmeye hizmet edecektir

(Berberoğlu, 2006). Çoktan seçmeli sorularla yürütülen öğretim faaliyetleri nihayetinde öğrenciler seçenekli sorulara cevap bulmaya alışır, günlük hayattaki herhangi bir sorun karşısında kendi seçeneğini oluşturmakta zorlanır. Öğrenciler düşünen, fikir üreten, eleştiren ve yaratıcı fikirler ortaya koyan birey olma profilinden uzaklaşır (Koyuncu ve Özer Özkan 2019). Konak (2010) sadece seçenekler arasında birini seçmeye dayalı çoktan seçmeli sorular ile düşünme becerilerinin kazanılıp kazanılmadığının yoklanamayacağını ve becerilerin gelişim seyrinin izlenemeyeceğini belirtmiştir.

Üst düzey düşünme becerilerinin sorgulandığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilebildiği soru türü açık uçlu sorulardır. Bu sorular ile öğrencilerin uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez bilişsel düzeyleri ölçülebilir. Açık uçlu sorular öğrencilere konu üzerinde yoğunlaşarak düşünme, uygulama yapma, bilgiyi çözümleme ve düşünce üretme imkânı verir (Brookhard, 2015). Açık uçlu sorular Türkçe alan bilgisinin çok yönlü denenmesine imkân sağlar (Nuhoğlu vd., 2008). Açık uçlu sorular öğrencilerin söz varlığının, anlatım ve yorum yeteneklerinin gelişiminde oldukça önemlidir (Duran ve Tufan, 2017). Bu soruların esnek, ifade etmeye dönük yapısı dikkate alındığında öğrencilerin çok yönlü, üst düzey düşünen ve kendini ifade edebilen bireyler olması, öğrencilerin kendilerini sorgulaması ve ortaya koyması için gerekli ve önemli bir işleve sahiptir.

Açık uçlu soruların okunması, puanlanması zaman aldığından öğretmenlerin sınırlı bir şekilde tercih ettiği bilinmektedir. Bunun yanında öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda kaygılanması nedeniyle bu soru türlerine karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Milyonlarca öğrencinin girdiği lise ve üniversite sınavlarında puanlamanın zor olması, puanlamaya özelliğin karışması gibi durumlardan ulusal sınavlarda kullanılmadığı bilinmektedir. Hiçbir soru türü tam anlamıyla mükemmel değildir ve bütün eğitsel durumlara uygun olduğu söylenemez (İn'ami ve Koizumi, 2009). Her bir soru türünün avantajları ve sınırlı yönleri vardır (Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012).

Nitelikli, donanımlı, üst düzey düşünen ve sorgulayan, iletişim becerisi gelişmiş bir kuşak yetiştirmek için öğretim programlarındaki hedeflerin yanında öğretim sürecinin de buna uygun tasarlanması gerekir. Buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirmenin de bu becerileri ölçmesi ve buna yönelik öğretmenlere ve öğrencilere dönüt vermesi gerekir. Nitelikli bir eğitim ve iyi yetişmiş öğrenciler için ölçme ve değerlendirmenin de değişmesi, okullardaki bilgi ve kavramaya yönelik testlerin dönüşmesi gerekir. Bu bakış açısıyla MEB okul sınavlarında açık uçlu soruları zorunlu yapmıştır. “Ülke ya da il/ilçe genelinde yapılacak ortak yazılı sınavlar hariç, okullarda yapılan tüm sınavlar cevaplarını öğrencilerin oluşturduğu ve farklı bilişsel düzeyde kazanımları ölçen maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılır” (MEB, 2023) Buna göre okullardaki sınavlarda çoktan seçmeli sorular kullanılmayacak bunun yerine açık uçlu sorular kullanılacaktır. Önceki araştırmalarda eğitim sistemimiz içerisinde açık uçlu soruların okunup puanlanması zahmetli görüldüğü için fazla tercih edilmemektedir (Duran ve Tufan, 2017). MEB okul sınavlarında açık uçlu sorularını kullanma kararının ardından öğretmenlerin açık uçlu soru sormaya yönelik tutumlarını belirlemek, açık uçlu soru hazırlama, puanlama ve değerlendirme yeterliliklerinin olup olmadığı önem kazanmıştır.

Alanyazında çoktan seçmeli ve açık uçlu soru türlerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koyan çalışmalar (Akay vd., 2006; Birgili, 2014; Duran ve Tufan, 2017; Eren 2015; Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012; Koyuncu ve Özer Özkan, 2019; O'Neil ve Brown, 1998) olduğu görülmüştür. Duran ve Tufan (2017), araştırmalarında çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu soruların öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkilerini de ortaya koymuştur. Kurt vd. (2019) açık uçlu soruların puanlanmasında, puanlayıcılar arasında ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin bakış açısına göre açık uçlu soru türlerine ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Açık uçlu soru türlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek, uygulamada ve puanlamada yaşadıkları sorunları belirlemek önemlidir. Nitekim MEB politikalarının uygulanmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme temel bir işleve sahiptir. Ölçme ve değerlendirme nihayetinde öğretimin niteliği ve öğrencilerin başarıları değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirmede hangi

soru türünün sorulacağı uygulayıcı öğretmenin amacına göre değişkenlik göstermekte ve soru türüne göre öğrencilerin akademik performansı etkilenebilmektedir. MEB'in açık uçlu sorular üzerinden okul derslerinin değerlendirilmesi kararı sonrasında öğretmenlerin açık uçlu sorulara dair görüşleri, bu soru türünde ölçme aracı hazırlama yeterlikleri, açık uçlu soruların güvenilir puanlamasına yönelik bilgilerini ortaya koymak önemlidir. Nitekim açık uçlu soruların okul sınavlarında zorunlu kullanımı, okullarda ölçme ve değerlendirme anlamında yeni bir anlayışın ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu yeni ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ortaya konması MEB'e ve alanyazına katkı sunacaktır. Bunun için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1- Türkçe öğretmenleri sınavlarda daha çok hangi soru türünü kullanmaktadır? Bu tercihin gerekçesi nedir?
- 2- Türkçe öğretmenlerine göre sınavlarda çoktan seçmeli, eşleştirme vb. soru türlerini kullanmak ile açık uçlu soru türünü kullanmak arasında ne tür fark vardır?
- 3- Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe dersini açık uçlu sorular ile değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 4- Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlamada kendilerini yeterli bulma durumları nasıldır? Türkçe öğretmenleri açık uçlu soruları hazırlarken ne tür zorluklar yaşamaktadır?
- 5- Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru puanlamada kendilerini yeterli bulma durumları nasıldır? Türkçe öğretmenleri açık uçlu soruları puanlarken güvenilirliği ve objektifliği sağlamak için neler yapmaktadır?
- 6- Türkçe öğretmenleri MEB'in okul sınavlarının açık uçlu sorularla yapılması kararı hakkında ne düşünmektedir?
- 7- Türkçe öğretmenleri üst öğretime geçiş sınavlarında açık uçlu soruların kullanılması hakkında ne düşünmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışmasında araştırmaya konu olan kavram derinlemesine incelenir, konu ve kavramlar tüm yönleriyle ortaya konur. Bir durumla ilgili etkenler kapsayıcı bir bakışla incelenir, ilgili duruma etkileri ve durumdan etkilenmeleri ilişkisel ağlarının tüm yönleriyle ortaya konmasına odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada öğretmenlerin açık uçlu soru türüne yaklaşımları, açık uçlu soru yazma yeterlikleri ve okul sınavlarının açık uçlu sorularla yapılmasına yönelik görüşlerine odaklanılmış ve bu durum tüm yönleriyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 21 Türkçe öğretmenidir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Ölçüt örneklemede temel yaklaşım önceden belirlenmiş ölçütleri, özellikleri karşılayan kişiler ile çalışılır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacının belirlediği ölçütlere (en az 5 yıllık mesleki deneyim ve açık uçlu soru hazırlamak) uyan 21 Türkçe öğretmeni ile çalışma yapılmıştır. Bu ölçütlerin belirlenme gerekçeleri şöyle açıklanabilir. 5 yıllık deneyim ölçütü açık uçlu soruları kullanma zorunluluğu yönetmeliği öncesinde okullardaki ölçme ve değerlendirmeler konusunda deneyim sahibi olup yeni kararın uygulanma sürecine ilişkin görüşleri belirlemektir. Açık uçlu soru yazma hazırlama deneyimini ölçüt olarak belirlemenin gerekçesi bu soru türünü hazırlama, uygulama ve puanlama süreçlerini deneyimleyen öğretmenlerin görüşlerini belirlemenin araştırmanın amaçlarına uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 1.*Öğretmenlerin bilgileri*

Kişisel bilgiler		f
Cinsiyet	Erkek	14
	Kadın	7
Yaş	31-40	16
	41-50	5
Hizmet yılı	6-10	4
	11-15	7
	16-20	9
	21-25	1

Tablo 1’de, araştırmaya katılan öğretmen grubuna ilişkin bilgiler verilmiştir. Buna göre araştırma grubu daha çok erkeklerden, 31-40 yaş grubundan ve 16-20 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerden oluşmuştur.

2.3. Veri toplama aracı ve süreci

Nitel veri toplama süreçlerine uygun olarak araştırmada görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Bunun için öncelikle 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form üç alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş, yapılan değerlendirmeler neticesinde bazı sorular birleştirilmiş ve 7 soruluk görüşme formuna dönüştürülmüştür. Ardından üç Türkçe öğretmene incelenmesi için verilmiş ve soruların anlaşılabilirliğinde bir sorun olmadığı belirlenmiştir. 10 Türkçe öğretmeni ile teke tek yüz yüze görüşmeler yapılmış öğretmenlerin verdiği her bir soru yazılı olarak kaydedilmiştir. 11 Türkçe öğretmene Google Forms üzerinde görüşme soruları iletilmiş ve öğretmenlerin soruları cevaplamaıyla veriler elde edilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcılardan bazılarının farklı şehirlerdeki okullarda görev yapıyor olması dolayısıyla yüz yüze bir araya gelinememiş, katılımcılarla dijital platformlar aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde katılımcılardan edinilen bilgilerin benzer olmaya ve birbirini tekrar etmeye başlamasıyla "bilginin doygunluğu" ölçütü dikkate alınarak görüşmelere son verilmiştir.

2.4. Verilerin çözümlenmesi

Veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Öncelikle yüz yüze ve dijital platformdan elde edilen veriler bir araya getirilmiştir. Verilerde tutarlılığın sağlanması için araştırmacı ve bir alan uzmanı birbirinden bağımsız olarak verileri çözümlemiş ve temalar altında kategorilere ayırmışlardır. Öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevaplar bir alanda toplanmış, bu veriler temalar altında sınıflandırılmıştır. Her bir soruya verilen cevaplar için bu işlem yapılmıştır. Ardından araştırmacı ve alan uzmanı yaptıkları veri çözümlemesini karşılaştırmış uyuşmayan kısımlar tekrar ele alınmış, ortak bir karara vararak uygun bir temaya yerleştirmişlerdir. Veri çözümlemesinin güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994) formülüne göre araştırmacı ve alan uzmanının tutarlılığı hesaplanmış ve %88 oranında sonuçların tutarlı olduğu hesaplanmıştır. Bu sonucun güvenilirlik için yeterli olduğu söylenebilir.

3. BULGULAR

Bulgular, araştırma sorularına göre yedi başlık altında sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin sınavlarda en çok tercih ettikleri soru türü ve tercih nedenleri

Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda en çok kullandıkları soru türleri ve bu soru türünü tercih nedenlerine ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Soru Türleri

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Sınavlarda tercih edilen soru türü	Çoktan seçmeli	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	20
	Doğru-Yanlış	2, 3, 11	3
	Eşleştirme	2, 21	2
	Boşluk doldurma	3, 21	2
	Kısa cevaplı sorular	13, 19	2
Çoktan seçmeli soru tercih nedenleri	Kolay değerlendirme imkânı vermesi	5, 7, 10, 15, 17, 19, 20	7
	Merkezi sınavlarda kullanılması	4, 9, 15, 16, 18	5
	Kapsam geçerliliği	1, 7, 15	3
	Güvenilir olması	7, 17	2

Tablo 2’de, öğretmenlerin çoğunlukla çoktan seçmeli soru türlerini sınavlarda kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli soru türünü tercih nedenlerinin kolay ve kullanışlı olması, geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olmasıdır. Bunun yanında merkezi sınavlarda da bu soru türünün kullanılması tercih nedeni olmuştur. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Sınavlarda tercih edilen soru türü

“Çoktan seçmeli, eşleştirme, D/Y (K2). Çoktan seçmeli, doğru yanlış ve boşluk doldurma (K3). Çoktan Seçmeli (K6). Çoktan seçmeli Test. Kapsam geçerliliği, nesnel olması, kolay okunması sebebiyle (K7). Çoktan seçmeli sorular (K8). Sınavlara yönelik ders planlamasını yapmak amacıyla çoktan seçmeli test uygulamasını yapmaktayım (K9). Test çünkü okuması kolay (K10). Çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb. türleri kullanıyorum (K11). Test tekniğini kullanıyorum (K12). Kısa cevaplı sorular (K13). Çoktan seçmeli (K14). Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı (K19). Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme (K21).”

Çoktan seçmeli soru tercih nedenleri

“Çoktan seçmeli. Daha kapsayıcı olduğunu düşünüyorum (K1). Test çözdürme. Merkezi sınav odaklı olacağından (K4). Test, okuması kolay (K5). “Soru-cevap ve denemeler. Soru-cevap daha hızlı bir ölçüm yapmamı sağlıyor. Denemeleri de konular bittikçe konuların iyi öğrenilip öğrenilmediğini ölçmede kullanıyorum. Sınava da hazırlık olması açısından da deneme kullanıyorum (K15). Test soru türünü kullanıyorum. Sınavlara yönelik test yöntemini de geliştirmelerini sağlayabilmek için tercih ediyorum (K16). Çoktan seçmeli. Değerlendirmesi süre bakımından daha hızlı, kolay ve objektif (K17). Çoktan seçmeli soruları kullanıyorum. Sınavlara hazırlıkta daha etkili olduğunu düşünüyorum (merkezi sınavlarda) (K18). Çoktan seçmeli soru türlerini kullanıyorum. Çünkü kısa zamanda ölçme ve değerlendirme imkânım oluyor (K20).”

3.2. Öğretmenlere göre açık uçlu soruların diğer soru türlerine göre avantajları ve sınırlılıkları

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorular ile diğer soru türlerini karşılaştırmalarına yönelik görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Açık uçlu soruların diğer soru türlerine göre avantajları ve sınırlılıkları

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Avantajlar	Üst düzey bilişsel beceriler ölçülebilir.	7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	7
	Yazılı anlatım becerisini geliştirir.	2, 11, 15, 16, 19, 21	6
	Şans faktörünü ortadan kaldırır.	4, 11, 16, 18	4
	Düşünme ve muhakeme becerisini geliştirir.	1, 6, 21	3
	Öğrencilerin detaylı tanımlanmasını sağlar.	10, 17	2
Sınırlılıklar	Puanlanması zordur.	3, 5, 6, 8, 10, 13, 14	7
	Puanlanmayı öznellik etkileyebilir	3, 17	2
	Kapsam geçerliliği düşüktür.	12	1

Öğretmenlerin açık uçlu soru türünü diğer türlere kıyasla hem avantajları hem de sınırlılıkları olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Avantajları; üst düzey bilişsel süreçleri değerlendirme imkânı vermesi, yazılı anlatım becerisini geliştirmesi ve şans başarısını ortadan kaldırmadığıdır. Sınırlılıkları; puanlamasının zor ve öznel olması ve kapsam geçerliliğinin zayıf olmasıdır. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Avantajlar

"Açık uçlu sorular, öğrencileri daha çok muhakeme yapmasını sağlıyor (K1). Yazılı ifade becerisine katkı sağlamak (K2). Çoktan seçmeli, eşleştirme sorularında öğrenci başarısını değerlendirmek daha yetersiz. Şans faktörü etkili olduğundan. Sallayarak veya şans eseri doğruyu bulmaları daha kolay. Açık uçlularda bu mümkün değil (K4). Açık uçlu sorular daha çok zorlayıcı fakat daha çok geliştirici bir türdür (K6). Okuması kolay, öğrenci şansı devreye giriyor. Açık uçlu sorularda ise öğrencinin düzeyi daha iyi anlaşılıyor. Öğrenciyi ezberden uzaklaştırıyor (K7). Açık uçlu sorularda öğrenciler kendi yorumlarını katabilir, bilgilerini kullanarak soru veya sorunlara çözümler üretebilir, kendi öğrenmelerini organize edebilir. Ancak çoktan seçmeli sınavlarda bu özellikleri kullanması güçtür. Her sorunun net bir cevabı olduğu için öğrenci yorumunu katamaz (K9). Açık uçlu sorular daha okuması zor ama öğrenciyi tanımak adına daha belirleyici (K10). Açık uçlu ile daha az soru sorulabilir ama daha üst düzey becerileri ölçülebiliriz (K12). Yazılı kağıtlarını cevaplandırmada kolaylık sağlıyor (K14). Yazılı anlatım daha fazla. Açık uçlu sorularda öğrenci bildiğini yazılı olarak ifade ediyor (K15). İfade becerilerini ölçmek açısından açık uçlu sorular tercih edilmeli ayrıca öğrencinin bilgiye olan hakimiyeti ölçülmek isteniyorsa açık uçlu sorular şans faktörünü ortadan kaldırıyor (K16). Açık uçlu sorularda tam öğrenmenin gerçekleşmiş olması gerekir. Diğer türlerde şans faktörü çok yüksektir (K18). Çoktan seçmeli, eşleştirme soru türlerinde öğrencilerin anlatım gücünü, üslubunu görmemiz mümkün değilken açık uçlu soru türünü kullandığımızda öğrencilerin anlatım gücünü, üslubunu, noktalama işaretleri kullanımını görebiliriz (K19). Türkçe dersinde açık uçlu soru türünü kullanmak diğer soru türlerine göre öğrenciyi düşündürmeye, yorum yapmaya ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya katkı sağlıyor (K20). Eşleştirme, çoktan seçmeli soruları bilgiyi yansıtmaya, bilgiyi görme, bilgiyi ölçme gibiyken; açık uçlu sorulara verilen cevaplar düşünmeyi, yorumlamayı, kendini ifade edebilmeyi ön plana alır (K21)."

Sınırlılıklar

"Açık uçlu soruların okunması biraz daha zahmetli ve öznel olabiliyor (K3). Öğrenci yazılarını okumak açık uçlu sorularda çok zor (K5). Açık uçlu sorular daha çok zorlayıcı bir türdür (K6). Zaman (K13). Açık uçlu ile daha az soru sorulabilir (K12). Açık uçlularda yaklaşmış ya da kastetmiş diyerek puan verilebiliyor (K17)."

3.3. Öğretmenlere göre açık uçlu soruların olumlu ve olumsuz yönleri

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru türüne ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Açık uçlu soruların olumlu ve olumsuz yönleri

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Açık uçlu soru türünün olumlu yönleri	Yazılı anlatım becerilerini geliştirmesi	5, 6, 11, 14, 15, 17, 19, 21	8
	Doğru ve tam değerlendirme sağlaması	4, 11, 13, 18, 19, 20	6
	Üst düzey becerilerin değerlendirilmesi	1, 3, 12, 13, 16, 17	6
	Bilişsel becerinin gelişimine imkân vermesi	1, 3, 13, 17, 21	5
	Anlama ve anlatma becerilerini tam ölçmesi	7, 9	2
	Öğrenciyi tanımaya imkân vermesi	10	1
	Şans başarısını ortadan kaldırması	11	1
Açık uçlu soru türünün olumsuz yönleri	Puanlamada objektiflik sağlamanın zor olması	6, 8, 12, 15, 17, 20	6
	Öğretmenin iş yükünü artırması	4, 5, 10, 11, 12, 16	6
	Puanlamanın zaman alması	1, 11, 13, 15, 20	5
	Merkezi sınavlarla benzeşmemesi	2, 7	2
	İlgisiz cevaplara imkân vermesi	3, 21	2
	Kapsam geçerliliğinin zayıf olması	3, 8	2
	Güvenirliğinin düşük olması	8	1
	Nitelikli soru hazırlamanın zor olması	17	1

Tablo 4'te öğretmenlere göre açık uçlu soru türünün hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğu belirlenmiştir. Olumlu yönler çok yönlü gelişim sağlaması, bilişsel becerilerin değerlendirilmesidir. Olumsuz yönleri puanlamaya öznel durumların karışması puanlamanın zaman alması ve bu durumun iş yükü oluşturmaktadır. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Açık uçlu soru türünün olumlu yönleri

"Olumlu yanı öğrencilerin zihinsel becerisi ve yorumla kabiliyetini artırıyor (K1). Bu sınav türüyle daha derin bilgi ve yorumlara ulaşılabilirken zaman zaman hareleme adı verilen şişirme ve ilgisiz cevaplarla da karşılaşabiliyor. (K3), Açık uçlu sorularla değerlendirmek daha doğrudur (K4). Yazılı anlatım becerilerini geliştirir (K5). Türkçe dersinin genel amacı olan kendini ifade edebilme yeteneğini geliştiren tür açık uçlu sorulardır (K6). Okuma, anlama ve anlatma düzeyi çok iyi ölçülüyor (K7). Türkçe dersi dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinden meydana geldiğinden dört temel dil becerisine hitap eden en iyi ölçüm yöntemi bence açık uçlu sorulardır (K9). Olumlu yönü daha iyi tanıyoruz öğrenciyi (K10). Öğrenciler dili kullanmada ve kendini ifade etmede daha etkinler. Yazım kuralları, noktalama işaretleri kullanmadaki eksiklikleri daha belirgin görüyoruz. Şans faktörü ortadan kalkıyor (K11). Üst düzey becerileri ölçebilmesi olumlu yönü (K12). Ayrıntıları fark edebilme (K13). Öğrencilerin yazı stilleri ve alışkanlıkları ölçmeye etki ediyor (K14). Yazılı ifadenin fazla kullanılması yönünden güzel (K15). Soruyu yorumlama becerisini ölçmek açısından başarılı buluyorum (K16). Düşünen öğrenen ifade eden bireyler yetiştirmek mümkün olacak. Analiz sentez basamaklarında ölçme yapma olanağı (K17). Öğrenmenin tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini gösterir (K18). Okuma-anlama yeteneğinin daha net görülmesi. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlaması sebebiyle iletişim güçlerini arttırması (K19). Açık uçlu sorular öğrencinin konuyu öğrenip öğrenmediğini daha net ortaya koyuyor (K20). Düşünce ve ifade gücü gelişir (K21)."

Açık uçlu soru türünün olumsuz yönleri

"Olumsuz yanı daha çok zaman alıyor (K1). Merkezi sınavlara hazırlanmada tutarsızlık (K2). Tabii bu sınavların olumsuz yönü kapsam geçerliliğini sağlamada yarattığı eksiklikler. Kazanım, konu dağılımı açısından kapsayıcılık

istenilen düzeyde olamıyor (K3). Sadece değerlendirme aşamasında öğretmen için daha zorlayıcıdır (K4). Yazıları okumak öğretmen için çok zordur (K5). Değerlendirmesi objektiflik açısından zordur (K6). Olumsuz yönü ise: Yerleştirme vs. test ile yapılırken yazılı sınavların açık uçlu yapılması tutarsızlık oluşturuyor (K7). Açık uçlu sorular sınav sistemleriyle karşılaştırıldığında maalesef öğrencilerin cevaplamakta sıkıntı yaşadıkları sorular, ayrıca geçerlilik ve güvenilirlik ve kapsam bakımından da çoktan seçmeli sorulara göre daha düşük durumda (K8). Olumsuz yönü okuması zor (K10). Öğretmen açısından değerlendirme süreci uzuyor (K11). Subjektif olma riski taşıması değerlendirmenin daha çok zaman alması olumsuz yönleri (K12). Zaman sıkıntısı (K13). Sınav kağıdını okumak çok zaman alıyor ve puanlamada her zaman objektif olunamıyor (K15). Fakat değerlendirme açısından kullanım kolaylığı sağlamıyor (K16). Olumsuz yönü objektiflik ve soru hazırlamada öğretmen yeterliliği (K17). Açık uçlu soruları değerlendirmek diğer soru türlerini değerlendirmeye göre daha çok zaman alıyor. Diğer soru türlerine göre, objektif olmadığını düşünüyorum (K20). Bilgiden kopuk içi boş çok konuşan, fikri olmayıp zikri çok olan yapı üretme ihtimali var (K21)."

3.4. Öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama yeterliklerine yönelik algıları ve hazırlama sürecinde yaşadıkları zorluklar

Türkçe öğretmenlerinin açık soru hazırlamada kendilerini yeterli bulma durumları ve hazırlama süreçlerinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama yeterlikleri ve yaşadıkları zorluklar

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Soru hazırlamada yeterlik	Açık uçlu soru yazmada yeterli olduğunu düşünme	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20	17
	Açık uçlu soru yazmada yetersizlik yaşama	6, 15, 19, 21	4
Soru hazırlamada yaşanan zorluklar	Anlamsal sınırları belli anlaşılır bir soru yazma	12, 15, 19	3
	Puanlama ölçütleri oluşturma	15, 19	2
	Kazanıma uygun soru hazırlama	18, 20	2
	Her konu için soru hazırlamak kolay değil	6, 18	2
	Farklı bilişsel düzeydeki çocuklar için soru hazırlama	9, 16	2
	Bağlam hazırlama	15	1
	Zaman alması	2	1

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çoğunluğu soru hazırlamada kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerin kazanıma uygun, anlaşılır, puanlama ölçütleri net ve farklı bilişsel düzeyler için soru hazırlamada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Soru hazırlamada yeterlik

"Evet yeterli buluyorum (K1). Yeterli (K2). Yeterli buluyorum. Herhangi bir zorluk yaşamıyorum (K3). Yeterli buluyorum. Çok fazla zorlandığımı düşünmüyorum (K4). Herhangi bir zorluk yaşamıyorum (K5). Kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini düşünüyorum (K6). Yeterliyim (K7). Yeterli buluyorum (K10). Yeterli buluyorum (K11). Büyük ölçüde yeterli olduğumu düşünüyorum (K12). Yetersizim (K15). Yeterli olduğumu düşünüyorum (K16). Yeterli olduğumu düşünüyorum (K17). Kendimi yeterli buluyorum (K18). Şu an yeterli bulmuyorum (K19). Soru hazırlamada kendimi yeterli görmekten çok bunun bir gelişim süreci olduğuna inanıyorum. İlki, ikincisi, üçüncüsü vs. derken eninde sonunda iyi olacaktır diye düşünüyorum (K21)."

Soru hazırlamada yaşanan zorluklar

"Zaman alması (K2). Kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Konu sınırlaması daha çok beni zorluyor (K6). Senaryoların olması, tüm şubelerde ortak yapılması sorun oluyor. Bazı öğretmen arkadaşlarım bazı konuları bitirirken kimi hiç başlamamış oluyor (K7). Soru hazırlama konusunda eğitimler aldığım için açık uçlu soru hazırlama da zorluk yaşamıyorum. Her sınıfın her öğrencinin seviyesine hitap edebilecek soruları sormaya çaba gösteriyorum (K9). Tüm öğrenciler için net bir şekilde anlaşılması ve daha az sayıda sorulması olumsuz olabiliyor (K12). Öğrenciler için soruların zorluklarını kestiremiyorum artık (K14). Metin seçimi, konunun ne şekilde sorulacağı ve puanlama... Hepsi de bence ayrı bir bilgi sahibi olmayı gerektiriyor (K15). Her öğrenci seviyesine uygun soru hazırlamak tereddüt yaşadığım noktalardan biri (K16). Yaşadığım zorluk ise örnek sorulara uygunluk. Bununla birlikte bir soruda bir kazanımın değerlendirilmesi de zor oluyor. Aynı soruda birden fazla kazanım sorulabilir (K18). Nitelikli açık uçlu soru yazarken sorunun ve cevabın sınırlarını belirtmek zorlanıyorum (K19). Açık uçlu soru hazırlamak, çoktan seçmeli soru hazırlamaya göre daha kolay olduğunu düşünüyorum. Ancak hazırlanan soruların kazanımları tam olarak ölçmesinden emin olunmalıdır (K20)."

3.5. Öğretmenlerin açık uçlu soru puanlamaya yönelik yeterlik algıları ve puanlama sürecinde güvenilirlik için yaptıkları eylemler

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru puanlamada kendilerini yeterli bulma durumları ve puanlama süreçlerinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin açık uçlu soruları puanlamaları

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Soru puanlamada yeterlik	Açık uçlu soru puanlamada yeterli olma	1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18	13
	Açık uçlu soru puanlamada yetersizlik yaşama	15, 19, 21	3
	Ayrıntılı cevap anahtarı hazırlama ve puanlama yapma	1, 2, 5, 6, 7, 10, 12, 18, 20	9
Güvenilir puanlama için yapılanlar	Sınav kağıtlarında sırasıyla aynı soruları puanlama (önce 1, sonra 2. soru)	4, 12, 13, 19	4
	Öğrenci isimlerine bakmadan puanlama	3, 13, 17	3
	Anahtar kelimeler belirleme ve puanlama yapma	7, 11, 14	3
	Konu sınırları içinde bilginin tam ve doğru aktarımına göre puanlama	9, 15	2
	Esnek puanlama yapma	16, 21	2

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çoğunluğu açık uçlu soru puanlamada kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerin güvenilirlik için ayrıntılı cevap anahtarı hazırladıkları, öğrenci isimlerini kapatarak sırayla soruları puanladıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Soru puanlamada yeterlik

"Evet yeterli buluyorum (K1). Yeterli (K2), Evet yeterli buluyorum (K3). Yeterliyim (K7). Evet (K8). Yeterli buluyorum (K11). Büyük ölçüde yeterli buluyorum (K12). Evet (K13). Yeterli buluyorum (K14). Hayır (K15), Evet (K16). Yeterli olduğumu düşünüyorum (K17). Yeterli buluyorum (K18). Açık uçlu soru puanlamada kendimi yeterli bulmuyorum (K19). Geliştikçe yeterli düzeye gelir diye düşünüyorum. (K21)."

Güvenilir puanlama için yapılanlar

“Sınav cevap anahtarı ölçeğini hazır bulunduruyoruz (K1). Eşit puanlama cetveli (K2). Öğrenci isimlerini kapatmak, herkesin birinci sorusu herkesin ikinci sorusunu okumak gibi uygulamalar yapıyorum (K3). Hazırladığım cevap anahtarıyla örtüşecek cevaplar olmasına dikkat ediyorum. Okuduğum sınav kağıdında öğrencinin ismini kapatarak okuyorum (K4). Önceden tablo hazırlanıp buna göre puanlama yapılır (K5). Cevap anahtarımı çok ayrıntılı hazırlamaya çalışıyorum. Bir de yorum sorularında cevapla ilgili anahtar kelimeler belirliyorum (K6). Açık uçlu soruları puanlarken öğrencinin bilgiyi net bir şekilde aktarabilmesi ve kullandığı bilgiyi yorumlama becerisine dikkat ederim. Kullandığı ifadelerin konunun dışına çıkıp çıkmadığını organize ederim (K9). Ayrıntılı ölçek hazırlıyorum (K10), Güvenirliliği sağlamak için değerlendirme maddeleri belirliyorum (K11). Detaylı cevap anahtarı hazırlıyorum ve tüm cevapları okuyum o sorunun puanlamasını o şekilde yapıyorum (K12). İsimleri kapatarak ve önce herkesin kağıdında aynı soruyu okuyup sonra diğer soruya geçiyorum (K13). Net cevaptan ziyade anahtar kelimelere göre puanlama yapıyorum (K14). Cevapların net olmasına, tam puanlarla değerlendirme yapılmasına dikkat ediyorum (K15). Verilen cevaplar yoruma açıksa esneklik tanımak gerekiyor. Bu da bazen değerlendirmeyi zorlaştırıyor. Bilgi içeren soruları kısa cevaplı olarak istiyorum (K16). Öğrenci isimlerini okumamaya çalışıyorum (K17). Değerlendirme ölçeği hazırlıyorum (K18). Puanlarken güvenilirliği ve objektifliği sağlamak için aynı sorunun cevabını sırayla bütün öğrencilere okuyorum (K19). Açık uçlu soruları puanlamada öğretmenlerin öznel davranabileceğini düşünüyorum. Hata payı diğer testlere göre fazla olacaktır. Detaylı cevap anahtarı hazırlayarak bu sorunun üstesinden gelinebilir (K20), Konunun detayı, önemi, anlaşılabilirliğine göre puanlama değişik olur (K21).”

3.6. MEB’in okul sınavlarında açık uçlu soru sorma zorunluluğu hakkında öğretmen görüşleri

MEB’in okul sınavlarında açık uçlu soru sorma zorunluluğu hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin okul sınavlarındaki açık uçlu soru sorma zorunluluğu hakkında görüşleri

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Olumlu bir karar	Doğru ve mantıklı bir uygulama	4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 19, 20, 21	12
	Türkçe eğitimi için geliştirici ve tamamlayıcı bir uygulama	1, 3, 18	3
	Ezberci sistem yerine düşünme ve yorumlama becerisi kazandırması	8, 9, 19	2
	Ulusal sınavların da bu soru türleri ile yapılması	7, 20	2
	Sürece yayılarak bu kararın uygulanması	8, 17, 21	3
Kararın uygulanması	Öğretmenlere bu soru türlerinin hazırlanması ve puanlanması eğitimi verilmesi	15, 17	2
	Çoktan seçmeli soru türlerinin de sınavlarda kullanılabilmesi	11	1
	Değerlendirme alt yapısının oluşturulması	6	1
Uygulamaya ilişkin çekinceler	Güvenirlik ve objektiflik sağlamanın zor olması	10, 16	2
	Öğretmen ve öğrenciler bu soru yapısına alıştırılması	15, 17	2
	Puanlama ve zaman nedeniyle iş yükü oluşturması	10, 13	2

Öğretmenlerin çoğu MEB’in okul sınavlarında açık uçlu soruların kullanılması kararı hakkında olumlu bir yaklaşım içindedir. Sadece kararın uygulanmasının zamana yayılması ve bu konuda eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bu kararın öğretmenlere iş yükü oluşturacağı ve öğretmenlerin objektiflik konusunda çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Olumlu bir karar

"Destekliyorum (K1). Yol gösterici (K2). Olumlu buluyorum. Türkçe eğitimi için geliştirici ve tamamlayıcı bir tercih (K3). Doğru buluyorum (K4). Gayet mantıklı (K5). Değerlendirme alt yapısı hazırlanır doğru buluyorum (K6). Doğru bir karar fakat ulusal sınavların da böyle olması gerekir (K7). Kısa vadede bazı sıkıntılar yaşamış olabiliriz ama uzun vade için uygulanması gereken bir yöntem. Çünkü okuduğunu anlamayan, üretemeyen sorgulamadan yaşayan bir nesille karşı karşıyayız (K8). Öğrenciyi çoktan seçmeli boğmak bir bakıma öğrenci ezberci sisteme adapte etmeye çalışmaktır. Bakanlığın yapmış olduğu açık kuşlu soru çalışmasını doğru buluyorum birçok derste kullanılabileceği gibi temel dil becerilerini esas alan Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanmak daha makul olacaktır (K9). Olumlu olarak görüyorum. Devam etmesini isterim ama çoktan seçmeli sorulara da yer verebilmeliyiz (K11). Olumlu buluyorum (K12). Tam ve kalıcı öğrenme için faydalı olduğunu düşünüyorum (K18). MEB'in kararını doğru buluyorum. Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, iletişim becerilerini güçlendirmeleri, eleştirel düşünebilmeleri için açık uçlu soruları cevaplandırmaya alışmaları gerektiğini düşünüyorum (K19). Türkçe öğretmeni olarak doğru bir karar olduğunu belirtmeliyim. Yazılı yoklamalarda yapılan bu uygulamanın üst öğretime geçiş sınavlarda da kullanılmasını istiyorum (K20). Karar olumlu (K21)."

Kararın uygulanması

"Uygulanması açısından zor olacağını düşünüyorum (K14). Ani bir geçiş olduğunu, öncelikle öğrencileri ve öğretmenleri buna hazırlamak gerektiğini düşünüyorum (K15). Öğretmenlerin bu konu ile ilgili ciddi bir hizmet içi eğitim almaları gerektiğini bu tarz kararların bir anda verilmesinin doğru olmadığını düşünüyorum (K17). Uygulamada ilk defa olmasından kaynaklı sıkıntılar oldu. Zamanla aşılabileceğini ve düzene gireceğini düşünüyorum (K21)."

Uygulamaya ilişkin çekinceler

"Okuması zor belki de adil olmayacaktır (K10). Olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu düşünüyorum (K13). Güvenilirlik ve objektiflik sağlamanın güç olacağını düşünüyorum (K16)."

3.7. Öğretmenlerin açık uçlu soruların ulusal sınavlarda kullanımına ilişkin görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru türünün ulusal sınavlarda kullanılmasına ilişkin görüşleri incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Açık uçlu soruların ulusal sınavlarda kullanılması

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Ulusal sınavlarda kullanma durumu	Kullanılamaz.	2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21	14
	Kullanılabilir.	1, 3, 7, 8, 18, 19, 20	7
	Objektif ve adil değerlendirme yapmanın zor olması	9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21	9
Ulusal sınavlarda kullanıma ilişkin çekinceler	Değerlendirmenin zaman ve iş yükü oluşturmaları	4, 5, 9, 10, 11, 12, 20	7
	Değerlendirmede tutarsızlıkların yaşanabilmesi	2, 9, 16, 17	4
	Alt yapının yetersiz olması	1, 7	2

Öğretmenlerin çoğunluğu açık uçlu soruların ulusal sınavlarda kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir. Objektif ve adil bir puanlama yapılması konusunda çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Değerlendirmeye tutarsızlık hatalarının karışabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler temalar altında verilmiştir.

Ulusal sınavlarda kullanma durumu

“Kullanılabilir (K1). Zor da olsa kullanılabilir. Türkiye’nin bu sınavları sorunsuz gerçekleştirebilecek potansiyel insan kaynağı mevcuttur (K3). Değerlendirme aşamasında zorluk yaşanacağını ve bunun pek mümkün olmayacağını düşünüyorum (K4). Keşke kullanılsa fakat mümkün olduğunu sanmıyorum (K5). Süreç içinde tüm sınavlar MEB tarafından ortak yapılmalı üst kademeye geçiş sınavı olmamalı. Ama bu uygulanamazsa çoktan seçmeli olmalı (K6). Kullanılmalı. Sorunun cevabı kodlama yoluyla verilebilir (K7). Objektif bir değerlendirme yapılabilirse neden olmasın (K8). Uygun olmadığını düşünüyorum (K13). Ben kullanılabileceğini düşünmüyorum (K14). Doğru bulmuyorum (K16). Kullanılmamalı (K17). Kullanılabilir (K18). LGS’de sınırlı sayıda açık uçlu soru kullanılabilir. Verilebilecek cevaplar ve puanlamada net bir şekilde belirlenerek ölçme sağlanabilir (K19). Açık uçlu soruların kullanılabileceğini düşünüyorum (K20). Tüm ülke öğrencilerine hitap eden toplu sınavlarda çoktan seçmeli olmasının güvenilirlik, ölçme ve değerlendirme, yerleştirme açısından daha yararlı olacağını düşünüyorum (K21).”

Ulusal sınavlarda kullanıma ilişkin çekinceler

“Alt yapının bu konuda yetersiz olduğunu düşünüyorum (K1). Değerlendirmede karmaşa ve tutarsızlık (K2). Çok fazla öğrenci sınava gireceğinden dolayı değerlendirme açısından zorluklar yaşanacağından objektiflikten sapılabileceğinden dolayı açık uçlu soruları LGS sınavında kullanmak oldukça güçtür (K9). Okuması adil sistemli olabilir mi acaba? (K10). Değerlendirmesi bakımından kullanışlı olmayacağını, objektifliği olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum (K11). Subjektif olması riski ve değerlendirmenin zaman almasından dolayı uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum (K12). Objektif olunamayacağını ve bu nedenle açık uçlu soru kullanılmamasını daha uygun görüyorum (K15). Değerlendirmede adil olmayan durumların oluşabileceği için test yöntemini daha doğru buluyorum (K16). Puanlayıcıların objektifliği tartışma konusu olabilir (K17), Değerlendirmenin objektif olması zorluk yaratabilir (K18). Sınav değerlendirmeleri biraz zor olabilir (K20),

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği’nde “okullarda yapılan tüm sınavlar cevaplarını öğrencilerin oluşturduğu ve farklı bilişsel düzeyde kazanımları ölçen maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılır” maddesi eklenmeden önce sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünü kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli soru türünü tercih nedenleri kolay ve kullanışlı olması, geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olmasıdır. Bunun yanında LGS gibi merkezi sınavlarda da bu soru türünün kullanılması okul sınavlarında da sıklıkla kullanma nedeni arasındadır. Araştırmanın bu bulgusu Koyuncu ve Özer Özkan’ın (2019) Türkiye’de uygulanan geniş ölçekli sınavlarda sadece çoktan seçmeli soru türünün kullanılması nedeniyle öğretmenlerin sınavlarında çoktan seçmeli soruları kullandıkları sonucu ile benzeşmektedir. Geniş ölçekli sınavlar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tercihlerini belirlemekte, bu durum öğretim sürecini ve öğrencilerin çalışma usullerini etkilemektedir. Önceki araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içinde kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini belirlediği (Struyven vd., 2006) ve bu durumun öğrencileri çoktan seçmeli soru türünde test çözmeye yönelttiği (Önder, 2008) ve konuyu öğrenmekten ziyade soru çözüm yöntemlerini ezberlemelerine neden olduğu belirlenmiştir (Berberoğlu, 2009). Öğretim programlarının yerine ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecine yön verdiği söylenebilir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin işlevsellik, kullanışlılık ve pratiklik gerekçeleriyle çoktan seçmeli soru türlerini kullanmaya yöneldikleri belirlenmiştir. Çoktan seçmeli soru türü Türkçe için önemli olan söz varlığı, anlatım, yorum, analiz ve sentez gibi üst düzey beceriler gerektiren öğrenmeler için (Nuhoğlu vd, 2008) ve kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcılıklarını sergilemeleri için (Bahar vd., 2012) yeterli olmayan soru türleridir. Üstüner ve Şengül (2004) çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin belli bir konu üzerinde düşünme, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme becerisini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çoktan seçmeli sorular, Türkçe dil becerileri açısından çok uygun bir soru türü değildir (Duran ve Tufan, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2019). Dolayısıyla sınavlarda çoktan seçmeli soru kullanımı dil becerilerinin gelişiminin izlenmesi için tek başına yeterli değildir.

Araştırmada öğretmenlerin MEB'in açık uçlu soru türleriyle okul sınavlarını yapma kararı öncesinde sınavlarında açık uçlu sorulara çok fazla yer vermedikleri belirlenmiştir. Özellikle puanlamanın zaman alması nedeniyle sınavlarında açık uçlu soruları kullanmadıkları belirlenmiştir. Açık uçlu soruların okunup puanlaması zahmetli görüldüğü için fazla tercih edilmemektedir (Duran ve Tufan, 2017). Değerlendirme ögesiyle eğitim sisteminin kontrolü yapılır, sistemin aksayan yönleri belirlenir ve düzeltilir (Baykul, 2010). Açık uçlu sorularla öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ölçülebildiği göz önüne alındığında bu soruların ölçme araçlarında yer almaması dolayısıyla öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez düzeylerinin ne düzeyde olduğu ölçülememekte ve buna yönelik öğrenci gelişimi takip edilememektedir. Çoktan seçmeli sorular ile üst düzey düşünme becerilerinin kazanılıp kazanılmadığı yoklanamaz (Konak, 2010). Alt düzey bilişsel becerilere sahip öğrencilerle millî eğitiminin hedeflerine ulaşamayacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler açık uçlu soru türünün diğer soru türlerine göre hem avantajları hem de sınırlılıkları olduğunu düşünmektedir. Açık uçlu soruların avantajları; üst düzey bilişsel süreçleri değerlendirme imkânı vermesi, yazılı anlatım becerisini geliştirmesi ve şans başarısını ortadan kaldırmasıdır. Sınırlılıkları; puanlamanın zor ve öznel olması, kapsam geçerliliğinin zayıf olmasıdır. Öğretmenler açık uçlu soruları öğrencilerin gelişimi için yararlı bulmakla birlikte puanlama sürecinde iş yükü oluşturmaları ve puanlamada standart oluşturmalarının zorluğunu sınırlılık olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre açık uçlu soru türünün hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğu belirlenmiştir. Olumlu yönler çok yönlü gelişim sağlaması, bilişsel becerilerin değerlendirilmesidir. Olumsuz yönleri puanlamaya öznel durumların karışması, puanlamanın zaman alması ve bu durumun iş yükü oluşturmalarıdır. Açık uçlu sorularda cevapların kesin bir sınırının olmaması, doğru cevaplar konusunda kesin ve net ölçütlerin olmaması, soruların zorluk düzeylerinin tam olarak ölçülememesi gibi nedenler ölçme değerlendirmelerde engeller ortaya çıkarmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu soru hazırlamada kendilerini yeterli görmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kazanıma uygun, anlaşılır, puanlama ölçütleri net ve farklı bilişsel düzeyler için soru hazırlamada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Soruya öncül bağlam hazırlamada zorlandıkları ve bunun zaman aldığını dile getirmişlerdir. Türkçe öğretimi sürecinde öğretimsel uygulamaların hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemek için ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılması gerekmektedir (Üstüner ve Şengül, 2004). Öğretmenlerin nitelikli, amaca uygun, üst bilişsel düzeye yönelik açık ve anlaşılır soru yazmaları ve bunları Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanmaları oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu açık uçlu soru puanlamada kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerin güvenilirlik için ayrıntılı cevap anahtarı hazırladıkları, öğrenci isimlerini kapatarak sırayla soruları puanladıkları belirlenmiştir. Soruya verilen puanlamada bir standart oluşturabilmek için sınav kağıtlarında sırasıyla aynı soruları puanladıkları böylece her bir öğrencinin soruya verdiği cevabı arka arkaya okuyarak tutarlı bir puanlama yapmaya çalıştıkları bulgulanmıştır. Öğretmenler kendilerini puanlamada yeterli görmekle birlikte açık uçlu soruların yapısından kaynaklanan sınırlılığı dikkate alarak puanlamada güvenilirliği sağlamak adına bir çaba içinde oldukları söylenebilir. Alanyazında ifade edilen güvenilirliği sağlayıcı yöntemlerden bazılarını kullandıkları anlaşılmaktadır. Puanlama öncesinde puanlama anahtarı hazırlama (Temizkan ve Sallabaş, 2011); puanlama anahtarında cevapta bulunması gerekli öğelere, öğeler arasındaki ilişkilere, cevabın bütünlük ve örgütlenmesine yer verme (Tekin, 2003) gibi güvenilirliği artırıcı uygulamalar yaptıkları söylenebilir.

MEB'in okul sınavlarında açık uçlu soru kullanımının zorunlu olması kararı hakkında Türkçe öğretmenleri olumlu bir yaklaşım içindedir. Bu kararın Türkçe eğitimi için geliştirici ve tamamlayıcı bir karar olduğunu dile getirmişlerdir. Alanyazında Türkçe dersi için açık uçlu soruların öğrencilerin kelime hazinesinin, ifade ve yorum gücünün diğer alanlardaki becerilerin gelişimlerinin ilerlemesinde önemli olduğu (Duran ve

Tufan, 2017), bilişsel stratejilerini daha fazla çalıştırdığı (Birgili, 2014) ve Türkçe alan bilgisinin çok yönlü değerlendirilmesine imkân sunduğu (Nuhoğlu vd., 2008) vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin bu karar hakkındaki görüşleri alanyazındaki genel eğilime uygundur. Öğretmenler kararı onaylamakla birlikte kararın uygulanmasının zamana yayılması ve bu konuda eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bu kararın öğretmenlere iş yükü oluşturacağı ve öğretmenlerin objektiflik konusunda çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bu soru türüne alışık olmaması nedeniyle kaygılanabilecekleri ve sınav puanlarının olumsuz etkilenebileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara cevap vermede zorluk yaşadıkları bilinmektedir (Dilekçi, 2023). Ayrıca öğretmenler diğer soru türlerine yasak koymanın gereksiz olduğu çünkü diğer soru türlerinin avantajları yönlerinden yararlanmak gerektiğini belirtmişlerdir. Her bir soru türünün avantajları vardır (Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012). Hiçbir soru türü tam anlamıyla mükemmel ve her duruma uygun değildir (İn'ami ve Koizumi, 2009). Öğretmenler yönetmelikteki sadece açık uçlu soruların kullanılması kararına eleştirel yaklaşmakta bu kararın esnetilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. MEB'in ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere yeteri kadar hazırlayıcı ve destekleyici eğitimler vermemesi, öğrencilerin açık uçlu soru türüne alışması için uygulamanın sürece yayılmaması öğretmenleri ve öğrencileri olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler açık uçlu soruların LGS gibi ulusal sınavlarda kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir. Objektiflik ve adil bir puanlama yapılması konusunda çekinceleri olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme güvenilirliğinin yetersiz olabileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler milyonlarca öğrencinin girdiği bir sınavda değerlendirme sürecinin uzun süreceğini ve değerlendirme için uygun bir alt yapının olmadığını belirtmişlerdir. Önceki araştırmalarda öğrencilerin de objektifliğin ve güvenilirliğin sağlanması için merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soru türü kullanılmasını istedikleri belirlenmiştir (Koyuncu ve Özer Özkan, 2019). Çoktan seçmeli sorularda puanlayıcı güvenilirliğinin yüksek olduğu bilinmektedir (Çakan, 2003; Turgut ve Baykul, 2014). Geniş sınavlar için açık uçlu soru kullanımının işlevsel, kullanışlı ve pratik olmadığı söylenebilir. Sınavlardaki değerlendirme sürecinin objektifliği konusunda öğretmenlerde bir çekince olduğu, bu çekinceden kaynaklı öğretmenlerin LGS gibi merkezi sınavlarda açık uçlu soru kullanımına olumlu yaklaşmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlere açık uçlu soru hazırlama ve puanlama konularında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin açık uçlu soru türüne uyum sağlamaları için yönetmeliğin uygulama süreci aşamalandırılarak zamana yayılabilir.
- Öğretmenlerin sınavlarda kullanabilmesi için tema ve metinlere göre hazırlanmış, beceriyi ölçmek için uygunluğu ve bilişsel düzeyi saptanmış açık uçlu soru havuzu oluşturulabilir.

Kaynakça/Reference

- Akay, H., Soybaş, D., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. Morpa Kültür Yayınları
- Birgili, B. (2014). *Çoktan seçmeli sorulara alternatif olarak açık uçlu sorular: Türk sınav sisteminde ikilem* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Brookhard, S. M. (2015). Making the most of multiplechoice. *Educational leadership*, 73, 36-39.
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 19-26.
- Dilekçi, A. (2023). Türk öğrencilerin PISA deneyimi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1285-1310.
- 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.
- Eren, B. (2015). *Çoktan seçmeli ve karma test uygulamalarına ilişkin öğrenci başarıları ile öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gültekin, S., & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2012). Comparing the test information obtained through multiple choice, open-ended and mixed item tests based on item response theory. *Elementary Educational Online*, 11(1), 251-262.
- In'nami, Y., & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing*, 26(2), 219-244.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Konak, Ö. A. (2010). Eğitim ve öğretim etkinlikleri üzerine. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10, 4-5.
- Koyuncu, E., & Özer Özkan, Y. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 177-200. <https://doi.org/10.17755/esosder.424014>
- Kurt, M., Haşiloğlu, M. A., & Budak, S. (2019). Fen bilimleri eğitiminde kullanılan açık uçlu soruların puanlanmasında puanlayıcılar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 28-45.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. 9/9/2023 tarihli ve 32304 sayılı Resmî Gazete.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publisher.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N., & Kayganacioğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Yayıncılık.
- O'Neil, H. F., & Brown, R. S. (1998). Differential effects of question formats in math assessment on metacognition and affect. *Applied Measurement in Education*, 11(4), 331-351.
- Önder, O. (2008). *Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan hazırlığının matematik başarı ve sınav kaygı düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W., & Gielen S. (2006). The overall effects of end-of-course assessment on student performance: a comparison between multiple choicetesting, pee assessment, case-based assessment and portfolio assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 32(3), 202-222.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları.

- 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.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6.Baskı). Pegem Akademi Yayınları
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Open-ended questions are the type of questions in which higher-order thinking skills are interrogated, and critical and creative thinking skills can be evaluated. Owing to these questions, students' cognitive levels of application, analysis, evaluation and synthesis can be measured. They are question types that enable students to apply their higher-order cognitive skills, to analyse the content of the information related to the question, and to unveil their views by providing students with the opportunity to think (Brookhard, 2015). Open-ended questions provide the opportunity to test Turkish content knowledge in multiple ways (Nuhoğlu, Başoğlu and Kayganacioğlu, 2008). Considering the flexible, expression-oriented structure of these questions, it has a necessary and key function for students to be versatile, higher-order thinking and self-expressive individuals as well as to question and reveal themselves.

It is acknowledged that teachers prefer open-ended questions in a limited way since it takes time to read and score them. In addition, it can be said that students have a negative attitude towards these question types as they are anxious about expressing themselves. It is known that these question types are not used in national exams due to the difficulties of scoring in high school and university exams where millions of students take, and the interference of subjectivity in scoring. No question type is completely perfect and suitable for every situation (In'nami and Koizumi, 2009). Each question type has advantages and limitations (Gültekin and Çıkırcı-Demirtaşlı, 2012).

In order to raise a qualified, well-equipped, high-order thinking and questioning generation along with developed communication skills, the teaching process should be designed accordingly as well as the objectives in the curriculum. Correspondingly, assessment and evaluation should measure these skills and provide feedback to teachers and students. For a quality education and well-educated students, assessment and evaluation should change and the tests for knowledge and comprehension in schools should be transformed. In this respect, MoNE has made open-ended questions compulsory in school exams. In this regard, multiple-choice questions will not be used in school exams, instead open-ended questions will be used. In previous studies, open-ended questions are not mostly preferred in our education system since they are deemed troublesome to read and score (Duran and Tufan, 2017). Following the MoNE's decision to use open-ended questions in school exams, it has become important to determine teachers' attitudes towards asking open-ended questions and whether they have the competencies to prepare, score and evaluate open-ended questions. In fact, it can be asserted that the fact that open-ended question types are compulsory in school courses has led to a new understanding in terms of assessment and evaluation. The teachers' views on this subject will contribute to the MoNE and the literature.

2. METHOD

Case study, one of the qualitative methods was used in the present research. In case study, the concept that is the subject of the research is examined in depth and revealed in all aspects. In this study, teachers' approaches to open-ended question type, their competences in writing open-ended questions and views on conducting school exams through open-ended questions were elaborated and was attempted to be revealed in all aspects.

Criterion sampling, one of purposeful sampling methods, method was employed for the study group. The study was conducted with 21 Turkish language teachers who met the criteria determined by the researcher (working in a public school, preparing open-ended questions, at least 5 years of professional experience). A 7-question interview form was prepared as a data collection tool. Face-to-face interviews were carried out with 10 Turkish language teachers individually and each response given by the teachers was recorded

in writing. 11 Turkish language teachers were sent the interview questions on Google Forms and the data were obtained via this form. The data were analysed through content analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it was determined that teachers preferred multiple-choice question types instead of open-ended questions in exams. This may be due to the fact that the questions are easy and useful and have high validity and reliability. Moreover, the use of this question type in central exams was also a reason for preference. It is understood that teachers tend to use multiple choice question types for functional, useful and practical reasons.

It has been found that teachers think that open-ended question type has both advantages and limitations compared to other types. Advantages include the opportunity to evaluate higher-order cognitive processes, improvement in written expression skills and the elimination of chance success. However, limitations are that scoring is challenging and subjective and its content validity is weak.

The majority of teachers consider themselves competent in preparing questions. It was determined that teachers had difficulties in preparing questions that were appropriate to the outcome, understandable, clear scoring criteria and for different cognitive levels. They stated that they had difficulty in preparing the antecedent context for the question and that this took time.

The majority of the teachers also consider themselves competent in scoring open-ended questions. It was determined that the teachers prepared a detailed answer key for reliability and scored the questions in order by covering the student names. In order to launch a standard in scoring, it was found that they scored the same questions on the exam papers in order, thus they intended to perform a consistent scoring by reading each student's answer to the question one after the other.

The vast majority of the teachers have a positive attitude towards the decision of MoNE regarding the compulsory use of open-ended questions in school exams. They stated that this decision is a developmental and complementary decision for Turkish education, but the implementation of the decision should be spread over time and trainings should be given on this subject. However, it was determined that this decision would pose a workload for teachers and teachers had reservations concerning objectivity. In addition, it was stated that students may be anxious as they are not used to this question type and their exam scores may be negatively affected.

A number of the teachers highlighted that open-ended questions should not be used in national exams. It was found that they had reservations on objectivity and fair scoring. They noted that inconsistency errors may be involved in the evaluation.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.06.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-34183927-020-00000960808

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.