

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI



ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK UÇLU MADDE
KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nur KURT

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

BOLU, TEMMUZ, 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Nur KURT tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 26/07/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. İbrahim UYSAL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Merve ŞAHİN KÜRŞAD
TED Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2024/79 sayısı ile etik izin alınmıştır.

Nur KURT

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK UÇLU MADDE KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

NUR KURT

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI
TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ ALPEREN YANDI
BOLU, TEMMUZ - 2024

x + 115 sayfa

Bu çalışmanın amacı, farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin MEB'in yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ile okullarda yapılan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçiş süreci, kendi branşlarında bu madde türünün kullanım uygunluğu ve açık uçlu madde uygulamalarında var olan problemlerin çözümüne ilişkin neler yapılabileceği hakkında görüşlerinin belirlenmesidir.

Çalışma nitel araştırma felsefesini temel alan fenomenolojik araştırma modeline uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili merkezinde bulunan beş farklı ortaokulda görev yapan Din Kültürü, Fen Bilimleri, İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarından seçilen 18 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak nihai hali verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Kod ve temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Elde edilen bulgular, açık uçlu maddelerin uygunluğunun branşlar bazında değiştiğini göstermiştir. Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarındaki öğretmenlerin açık uçlu maddeleri derslerine uygun buldukları görülmüştür. İngilizce, Din Kültürü ders öğretmenlerinin derslerinde sadece açık uçlu madde kullanılmasını uygun bulmadıkları, farklı teknikler ile sınavların zenginleştirilmesi gerektiği kanısında oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme yönetmeliği ile açık uçlu madde kullanımına geçiş sürecini çok hızlı buldukları ve kademeli bir şekilde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sürecin planlanmasını bekledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin açık uçlu madde hazırlama noktasında kendilerini yeterli görmedikleri, özellikle puanlamada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler sürecin kademeli şekilde planlanması ile öğrencilerdeki uyum sorununun ve paniğin ortadan kalkacağını, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve ifade etme gücünün gelişeceğini belirtmişlerdir.

ANAHTAR KELİMELELER: Açık Uçlu Maddeler, Öğretim, Öğretmen, Öğrenci

ABSTRACT

DETERMINING THE VIEWS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS ON THE USE OF OPEN-ENDED ITEMS

MASTER THESIS

NUR KURT

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

**DEPARTMENT OF MEASUREMENT AND EVALUATION IN
EDUCATION**

SUPERVISOR: ASST. PROF. ALPEREN YANDI

BOLU, JULY - 2024

x + 115 pages

This study aimed to determine secondary school teachers' opinions on the transition to using open-ended items in all exams held in schools with the new Ministry of National Education measurement and evaluation regulation, the suitability of using this item type in their branches, and how to solve open-ended item application problems.

This study followed the qualitative research philosophy-based phenomenological research model. The study included 18 secondary school teachers from Religious Culture, Science, English, Mathematics, Social Studies, and Turkish from five central Bolu secondary schools. Data was collected using a semi-structured interview form. Experts reviewed the researcher-created semi-structured interview form. Content analysis was used to analyze the interview data. Additionally, we calculated frequency and percentage values for codes and themes.

The findings indicate that the suitability of open-ended items varies by branch. Mathematics, science, social studies, and Turkish teachers used open-ended items. The English and Religious Culture course teachers were not satisfied with open-ended questions in their lessons and thought the exams should be more varied. Teachers perceived the transition to open-ended item use with the new measurement and evaluation regulation as sudden and expected it to be planned gradually in line with their opinions. Teachers struggled to score open-ended items and did not consider themselves competent. Teachers said that planning the process gradually would eliminate students' adaptation problems and panic and improve their higher-order thinking and expression.

KEYWORDS: Open-Ended Questions, Teaching, Teacher, Student

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
TEŞEKKÜR	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5 Varsayımlar	7
1.6 Tanımlar	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	9
2.2 Ölçme ve Değerlendirme Araçları	12
2.3 Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları.....	14
2.4 Açık Uçlu Maddeler	20
2.4.1 Açık Uçlu Madde Türleri	22
2.4.2 Açık Uçlu Maddelerin Avantajları ve Dezavantajları	23
2.4.3 Açık Uçlu Maddelerde Geçerlik ve Güvenirlik.....	25
2.5 MEB'in Yapmış Olduğu Değişiklik Sonrası Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Kapsamında Açık Uçlu Maddelerin Farklı Branşlar Özelinde Ele Alınışı.....	26
2.5.1 Türkçe Dersi ve Açık Uçlu Maddeler.....	26
2.5.2 Matematik Dersi ve Açık Uçlu Maddeler.....	28
2.5.3 Fen Bilimleri ve Açık Uçlu Maddeler	28
2.5.4 Din Kültürü Dersi ve Açık Uçlu Maddeler.....	30
2.5.5 İngilizce Dersi ve Açık Uçlu Maddeler	30
2.5.6 Sosyal Bilgiler Dersi ve Açık Uçlu Maddeler	32
2.6 İlgili Araştırmalar	33
2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	33
2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	36
3. YÖNTEM	38
3.1 Araştırmanın Modeli	38
3.2 Çalışma Grubu.....	38

3.3 Verilerin Toplanması.....	39
3.4 Verilerin Analizi.....	40
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik	41
4. BULGULAR	44
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Sınıf İçi Ölçmelerde Kullandıkları Teknikler ve Seçme Kriterleri	44
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Ortaokul Öğretmenlerinin MEB'in Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yönetmeliği İle Okullarda Yapılan Tüm Sınavlarda Açık Uçlu Madde Kullanımına Geçilmesine Yönelik Görüşleri	53
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde İçeren Bir Sınavın Derslerine Uygunluğu Hakkındaki Düşünceleri	60
4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde Kullanımının Yararları Hakkındaki Görüşleri	66
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Katılımcıların Açık Uçlu Madde Hazırlanmasındaki Yeterliklerine İlişkin Bulgular	69
4.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular: Katılımcıların Açık Uçlu Madde İçeren Sınavların Geçerlik ve Güvenirliklerine Kanıt Sağlamaya Yönelik Yaptıklarına İlişkin Bulgular	73
4.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Açık Uçlu Madde Kullanılarak Hazırlanan Bir Sınavı Hazırlama, Uygulama ve Puanlama Açısından Yaşanan Problemler	77
4.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Okullarda Yapılan Tüm Sınavlarda Açık Uçlu Madde Kullanımına Geçilmesinin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi	87
5. TARTIŞMA	92
5.1 Öğretmenlerin Sınıf İçi Ölçmelerde Kullandıkları Teknikler ve Seçme Kriterlerine Ait Bulguların Tartışılması	92
5.2 Ortaokul Öğretmenlerinin Tüm Sınavlarda Açık Uçlu Madde Kullanımına Geçilmesine Yönelik Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması	94
5.3 Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde İçeren Bir Sınavın Derslerine Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması	95
5.4 Öğretmenlerin Açık Uçlu Madde Kullanımının Yararlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması	96
5.5 Öğretmenlerin Açık Uçlu Madde Hazırlanmasındaki Yeterliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması	96
5.6 Öğretmenlerin Açık Uçlu Madde İçeren Bir Testin Geçerlik ve Güvenirliğinin Yüksek Olmasına Yönelik Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması	97
5.7 Açık Uçlu Madde Kullanılarak Hazırlanan Sınavı Hazırlama, Uygulama ve Puanlama Açısından Yaşanan Problemler	98
5.8 Açık Uçlu Madde Kullanımına Geçilmesinin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi	99
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
6.1. Öneriler.....	102
7. KAYNAKÇA	104

8. EKLER	113
Ek-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	113
Ek-2 Etik Kurul Kararı	114
Nur KURT	114
Sayın Nur KURT,	114
Ek-3 Valilik Yazısı	115



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Açık uçlu ve kapalı uçlu maddeleri ayırt edebilmek için karşılaştırmalı örnek maddeler.....	21
Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı.....	39
Tablo 4.1. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullandıkları tekniklere ilişkin bulgular	44
Tablo 4.2. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullandıkları tekniklerin branşlara dağılımına ilişkin bulgular	45
Tablo 4.3. Katılımcıların kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçme kriterlerine ilişkin bulgular.....	46
Tablo 4.4. Katılımcıların okullarda tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçme süreci hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular	54
Tablo 4.5. Katılımcıların açık uçlu madde içeren bir sınavın derslerine uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	61
Tablo 4.6. Katılımcıların açık uçlu madde kullanımının yararları hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular	66
Tablo 4.7. Katılımcıların açık uçlu madde hazırlanmasındaki yeterliklerine ilişkin bulgular	70
Tablo 4.8. Katılımcıların açık uçlu madde içeren testlerin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olmasına yönelik yaptıklarına ilişkin bulgular.....	74
Tablo 4.9. “Açık Uçlu Madde Kullanılarak Hazırlanan Bir Sınavı Hazırlama Sürecinde Ne Tür Problemlerle Karşılaşılmaktadır?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri.....	78
Tablo 4.10. “Açık Uçlu Madde İçeren Bir Sınavı Uygulama Sürecinde Ne Tür Problemlerle Karşılaşılmaktadır?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri	82
Tablo 4.11. “Açık Uçlu Madde İçeren Bir Sınavı Puanlama Sürecinde Ne Tür Problemlerle Karşılaşılmaktadır?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri	85
Tablo 4.12. Katılımcıların açık uçlu madde kullanımına geçilmesini öğrenci açısından değerlendirmelerine ilişkin bulgular	88

TEŞEKKÜR

Araştırma ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bize rehberlik eden, değerli bilgilerini bizlerle paylaşan, çalışmamın oluşturulmasında ve yönlendirilmesinde hep destek olan danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI'ya teşekkür ederim.

Tez dönemi boyunca bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım sayın hocalarım Doç. Dr. İbrahim UYSAL ve Dr. Öğr. Üyesi Merve ŞAHİN KÜRŞAD'a teşekkür ederim.

Son olarak beni yetiştiren, üzerimde büyük emekleri olan sevgili anne ve babama, tez için sürekli çalışmama izin veren oğlum Gökalp KURT'a ve yüksek lisans öğrenimim ve araştırmanın başından sonuna kadar bana sürekli destek olan canım eşim Mehmet Akif KURT'a çok teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Eğitim; bilinçli ve etkin yaşamın temel gerekliliklerinden biridir. Türk Dil Kurumu Sözlükleri'nde yer alan tanımıyla eğitim; “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme” anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2023). Ertürk (1975) ise eğitimi; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim, bireysel ve toplumsal düzeyde etkili olmakla birlikte ekonomik, sosyal ve siyasal alanda tamamlayıcı bir fonksiyona sahiptir (Sarıbaş & Babadağ, 2015; s.19). Eğitim; toplumun yaşam tarzının belirlenmesinde, kültürün gelecek nesillere sağlıklı ve doğru bir şekilde aktarılmasında, milli hassasiyetin korunmasında, toplumun kalkınmasında, ideal insan ve ideal insan şahsiyetinin oluşmasındaki temel olguların başında gelmektedir (Akın vd., 2007; s.7).

Eğitim olgusu, “ideal” olarak nitelendirilebilecek bireylerin yetiştirilmesindeki temel etkenlerden biridir. Bununla birlikte eğitim olgusuna dair çeşitli beklentiler söz konusudur ve bunlar; günümüz koşullarına cevap veren, düşünen, sorgulayan, araştıran, üreten, eleştiren, mücadele eden, girişimci ruha sahip, yenilikleri ve gelişmeleri takip eden, ulusal ve milli değerlerin bilincinde olan, toplumsal yaşama katkı sağlayabilen, farklı kültür ve değerlere saygılı ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Hareket vd., 2016; s.288). Bu beklentinin karşılanmasında ise öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Zira öğretmenler, eğitim sisteminde uygulayıcı rolü üstlendikleri için en önemli paydaşlardan biridir. Ancak bu hususta unutulmaması gereken nokta; öğretmenlerin eğitimden tek başına sorumlu olmadıklarıdır. Çünkü eğitim öğrenci, veli, müdür, müdür yardımcısı, bakan ve bakanlık, devlet olmak üzere birden fazla paydaşa sahiptir (Aktepe, 2005; s.16). Paydaşların bu denli çok olması ise eğitimin daha verimli ve daha etkin olmasını sağlamakla birlikte çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Zira eğitim öğretim süreçleri, her ne kadar planlı ve sistematik bir şekilde organize edilmiş de olsa aynı anda bütün paydaşlarını memnun etme hususunda her zaman yeteri kadar başarılı olmamaktadır. Eğitim

öğretim sürecinde öğrenci, veli, öğretmen, sistem, çevre ve ülke temelli olmak üzere birçok unsurdan dolayı çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalınabilmektedir.

Eğitim sürecinde yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, paydaşlardan sistemin en önemli girdisini oluşturan öğrencilerin sorunlarına ilk olarak değinmek uygun olabilir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, eğitim öğretim sürecinin pürüzsüz bir şekilde işleminin önündeki temel engeller arasında yer almaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ele alındığında ise birçoğunun amaç eksikliği yaşadığı görülmektedir (Türnüklü, 1999; s.30). Amaçsızlık ise eğitimin temel ilkeleriyle çatışan bir mesele olmasıyla eğitimin temel sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler özelinde yaşanan bir diğer eğitim sorunu ise öğrencilerin ilgileri dışında, becerileri olmayan konulardan sorumlu tutulmalarıdır. Sınav stres ve kaygısı, akran zorbalığı, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki yetersizlikler ise öğrenci özelinde ele alınabilecek diğer eğitim sorunları arasında yer almaktadır (Külcü & Çetin, 2015; s.20).

Okul ve çevresel faktörler açısından eğitim sorunları ise; birleştirilmiş sınıf uygulamaları, sosyal alanların yetersizliği, özellikle köy okullarında olmak üzere bazı okullarda halen yeterli bilişim teknolojilerinin olmaması ve ulaşım sorunları olarak sıralanabilmektedir. Ülke çapındaki sorunlara; kimi yerlerde oturmuş bir eğitim kadrosunun olmayışı, teknolojik gelişmelerden habersiz ya da teknolojik gelişmelere yeteri kadar hâkim olamayan öğretmenlerin görevde oluşu, öğretmenlerin asli görevlerinin haricinde farklı görevlerden sorumlu tutulması gibi örnekler verilebilmektedir. Velilerin sahip oldukları eğitim düzeyi, veli-öğrenci ve veli-öğretmen ilişkisindeki kopukluklar, velilerin eğitim sistemine yönelik olumsuz görüşleri gibi sorunlar ise veliler açısından örnek verilebilecek eğitim sorunları olarak sıralanabilmektedir (Yücetaş Artan, 2019; s.71).

Öğrenci, okul, veli, çevre ve ülke çapındaki eğitim sorunlarının yanında öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşamış oldukları sorunlar da sürecin verimli işleminin önündeki engeller arasında yer almaktadır. Söz konusu sorunlar ise; sınıfların kalabalık olması, veliler ile sınırlı iletişim kurulması ya da hiç iletişim kurulamaması, velilerin eğitim düzeyleri ve sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları olarak sıralanabilmektedir. Öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunların başında ise kalabalık sınıflar gelmektedir. Zira öğretmenlerin sınıf yönetim süreçlerinde kullanacak oldukları öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde sınıftaki öğrencilerin sayısı belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla öğrenci mevcuduyla

öğretmenin öğrenciye ayırdığı zaman ve sağladığı imkân buna bağlı olarak olumsuz etkilenmektedir (Blatchford vd., 2002; s.112). Bir diğer sorun kaynağı ise velilerle yaşanan iletişimsizliktir. Öğretmenler, veliler ile sağlıklı bir iletişim kuramadıklarında ortaya çeşitli sorunlar çıkabilmektedir (Hoşgörür, 2005; s.63). Bu hususta velilerin eğitim düzeyleri, öğretmen-veli arasındaki iletişimi ve öğrenci başarısını en çok etkileyen unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2005; s.73). Nitekim Jeynes (2007), öğrencilerin başarısında ailelerin etkin bir rol oynadığını belirtmiştir. Gonzalez (2004) ise bir çalışmada, eğitim düzeyi yüksek olan ailede yetişen öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenler, öğretim süreci boyunca veli ya da öğrenci kaynaklı olduğu kadar sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından da çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları genel itibariyle iki temel amaca sahiptir ve bunlar öğrenmeyi geliştirmek ve öğretim etkinliklerinin niteliğini arttırmaktır (Atılğan vd., 2011; s.24). Öğrenmeyi geliştirmeye öğrencilerin güçlü ve geliştirilmeye açık yönlerinin ortaya çıkarılması ile başlanması gerekmektedir. Bu hususta ise öğretmenler tarafından sınıf veya okul düzeyinde yapılacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler ile doğrudan iletişim kurar ve dolayısıyla öğrencilerin ortalama kapasitelerini ve hangi konulara yatkınlık gösterdiklerini gözlemleyebilen kimselerdir. Dolayısıyla öğrencilerin güçlü ve geliştirilmeye uygun yönlerinin keşfedilmesinde etkin rol sahibi olan kişilerin öğretmenler olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum öğretmenleri, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarabilecek ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılmasında önemli bir pozisyona getirmektedir.

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında iki temel yaklaşım vardır ve bunlar geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşımdır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı; sözlü ve yazılı yoklamaları, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli klasik test araçlarını kapsamaktadır. Bu tür değerlendirme yöntemlerinde süreçten ziyade sonuca odaklanılmaktadır (Baki & Birgin, 2002; s.914). Yapılandırmacı yaklaşımda ise geleneksel anlayışın aksine sürece odaklanılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci esas alınmaktadır ve öğrenciye tartışma, fikirlerini savunma, sorgulama, hipotez kurma ve fikirlerini paylaşma gibi fırsatlar sunulmaktadır (Perkins, 1999; s.370).

Eğitim ğretim sürecinde lme ve değerlendirme uygulamalarının iŖe koŖulması adına önemli bir role sahip olan öğretmenlerin, lme ve değerlendirme yöntemlerine dair grŖlerinin incelenmesi verimlilik ve doğru karar alabilmek adına üzerinde durulması gereken bir gerekliliktir. nk ğretmenlerin lme ve değerlendirme uygulamalarına iliŖkin grŖleri, söz konusu uygulama süreçlerinin düzenlenmesinde ve doğru bir Ŗekilde yürütülmesinde son derece etkilidir. Zira ğretmenler, sürecin uygulayıcıları olmalarıyla en doğru ve en etkin zm önerilerini sunabilecek paydaŖlardır.

Öğretmenlerin grŖ ve sunacakları önerilere karŖılık olarak uymaları gereken müfredat ve kurallar söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin geleneksel ya da yapılandırmacı lme ve değerlendirme uygulamalarının kullanımlarına yönelik tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla ğretmenler, MEB'in amaç ve yönetmelikleri doğrultusunda lme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamaya koymaktadır. Türkiye'de, MEB tarafından 09 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan yeni lme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile tüm disiplinlerin yapacakları sınavlarda açık uçlu madde kullanması zorunlu hale getirilmiŖtir. Bu geliŖme dolayısıyla öğretmenler, lme ve değerlendirme uygulamaları arasından açık uçlu maddeleri kullanmak durumundadır. Yönetmeliğe göre; öğrencilerin baŖarısı, ğretim programındaki kazanımlar esas alınarak dersin özelliğine göre yapılan lme uygulamaları neticesinde alınan puanlar doğrultusunda tespit edilecektir. Dolayısıyla, ğrencinin programlarda amaçlanan bilgi, beceri ve duyuŖsal özellikleri kazanıp kazanmadığı düzenli olarak izlenecek ve değerlendirilebilecektir. Bununla birlikte 11 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan "MEB Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi" ile yazılı ve uygulamalı sınavlar ve bu sınavların değerlendirilmesine iliŖkin usul ve esaslar da ayrıca belirlenmiŖtir. Yönergeye göre, Türkçe ve yabancı dil derslerinin sınav puanları iki aŖamalı olarak belirlenmektedir. Söz konusu sınav puanları; yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuŖma sınavının %25'i alınarak hesaplanmaktadır.

MEB tarafından yapılan yönetmelik deęiŖiklięi ile tüm disiplinlerde zorunlu hale gelen açık uçlu madde kullanımı ve yeni sınav sistemi, eğitim sürecine yeni bir boyut kazandırmıŖtır. Ancak söz konusu boyutun, bir önceki sisteme göre daha verimli ya da daha kaliteli olup olmadığı konusunda grŖ ayrılıkları gündeme gelmeye baŖlamıŖtır. Bu hususta ise daha önce de belirtildiği üzere sürecin

uygulayıcıları olmalarıyla öğretmenlerin görüş ve önerilerinin incelenmesi önemli hale gelmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencilere öğrenme durumları ile ilgili geri bildirim vermeyi amaçlayan uygulamalar bütünüdür ve bu uygulamalar, bakanlık tarafından belirlenen şekilde sınıf içinde, öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasından hangi yöntemi seçeceği ise kimi zaman bakanlığa kimi zaman eğitim kurumuna kimi zaman ise öğretmen inisiyatifine bırakılmaktadır. Türkiye’de ise bu durum bakanlık esaslı olarak seyretmektedir ve bakanlık tarafından yapılan son yönetmelik değişikliği ile eğitim ve öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasından açık uçlu maddelerin bütün disiplinlerde kullanımı zorunlu hale getirilmiştir. Söz konusu değişikliğin eğitim öğretim sürecine yansımaları ile ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Söz konusu görüşlerin en önemli kaynaklarından birini ise öğretmenler oluşturmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin açık uçlu madde kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçmelerde kullandıkları teknikler ve bu teknikleri seçme kriterleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin MEB’in yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ile okullarda yapılan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin açık uçlu madde içeren bir sınavın derslerine uygunluğu hakkında düşünceleri nelerdir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre açık uçlu madde kullanılmasının yararları nelerdir?
5. Ortaokul öğretmenleri açık uçlu madde içeren sınav hazırlama, uygulama ve puanlama açısından kendi yeterliklerini nasıl değerlendirmektedir?
6. Ortaokul öğretmenleri açık uçlu madde içeren sınavların geçerlik ve güvenilirliklerine kanıt sağlamak için neler yapmaktadır?

7. Açık uçlu madde kullanılarak hazırlanan bir sınavı hazırlama, uygulama ve puanlama açısından ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?
8. Ortaokul öğretmenleri tarafından okullarda yapılan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesi öğrenci açısından nasıl değerlendirilmektedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

İlgili literatür incelendiğinde, açık uçlu maddelerin çeşitli bakış açılarından ele alındığı, ancak kapsamlı bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir. Örneğin; Pehkonen (1997) ve Nohda (2000) tarafından yapılan çalışmalar, matematik öğrenimi ve öğretimi bağlamında belirli bir madde türü olan açık uçlu maddelerin kullanılmasının avantajlarını göstermektedir. Bu durum Bilgeç (2016), MEB (2017) ile Öksüz ve Güven Demir (2019) tarafından ölçme ve değerlendirme açısından daha ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bingölbali (2020) ders kitaplarında açık uçlu maddelere yer verilmesini araştırırken, Cai (1997), Boaler (1998) ve E. Bingölbali ve F. Bingölbali (2021) öğrencilerin bu tür maddelere nasıl yanıt verdiklerini incelemektedir. Ayrıca Pehkonen (1999) ve İnceçam ve diğerleri (2018) tarafından incelenen, öğretmenlerin kullanım biçimlerine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmenlerin doğrudan açık uçlu madde kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği, öğretmenler açısından açık uçlu maddelerin avantajlarının ve dezavantajlarının ele alındığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu yönüyle benzer özgün ve nadir bir konuyu içerdiği ve böylelikle literatüre katkı sağlayarak, konuyla benzerlik gösterebilecek gelecek çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Yönetmelik ve genelgeler ile eğitim programlarında en çok önem verilen konulardan biri ölçme ve değerlendirme alanıdır. MEB son yıllarda açık uçlu maddeler üzerine yoğunlaşmıştır. Uzmanlar tarafından branşlar bazında hazırlanan açık uçlu madde içeren sınav örnekleri yayımlanmış, il ölçme ve değerlendirme merkezleri aracılığı ile gönüllülük esasına dayalı açık uçlu madde hazırlama eğitimleri düzenleyerek açık uçlu maddeye geçiş sürecine bir altyapı oluşturmaya çalışmıştır. 09.09.2023 tarihinde ise yayımlanmış olduğu yeni yönetmelik ile tüm disiplinlerde açık uçlu madde kullanımına geçilmiştir. Bu süreçte açık uçlu

maddelerin farklı branşlara uygunluğu, öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleri, öğrenci açısından sürecin değerlendirilmesi, sürecin işleyişine ilişkin geri bildirimler önem arz etmektedir. Sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüş ve önerileri, sistemde var olan eksikliklerin giderilmesine ve eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayarak bakanlığın gelecek dönem çalışmalarını planlamasında yol gösterici olabilir. Bu yönüyle çalışmanın, geçiş yapılan yeni ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kontrolü, öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi gibi süreçlerde yol gösterici olabileceği düşünüldüğünden önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Bolu ili Merkez ilçesinde bulunan beş farklı devlet okulunda görev yapan çalışma grubuna seçilmiş ortaokul öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen görüşleri ile sınırlıdır.

Bu araştırma Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev alan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.5 Varsayımlar

Araştırma katılımcılarının görüşmelerde objektif cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Değerlendirme: Ölçmeden elde edilen bilgilerden anlam çıkararak hedef kazanımların öğrenilme düzeyine ve öğrenci gelişimine ilişkin karar verme işidir.

Açık Uçlu Madde: MEB'in 24.09.2023 tarihi itibariyle uygulamaya koyduğu, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi hedefleyen, tek bir doğru cevaba odaklanmak yerine öğrencinin cevabı yapılandığı ve kendi cümleleri ile ifade ettiği madde türüdür.

Öğretmen: Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılmasında, eğitim sisteminde uygulayıcı pozisyonundaki uygun programlardan mezun farklı branşlarda görev yapan kişilerdir.

Öğretmen Görüşleri: Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla açık uçlu madde uygulamalarına yönelik öğretmen gözünden ortaya konulan özelliklerdir.



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Ölçme kavramı betimleme işlemidir. Ölçme, hayatımızdaki sürekli değişimden ve insanlığın bu değişimi merak edip gözlemleme gereksiniminden ortaya çıkan bir süreçtir. Ölçme, ölçülmek istenen bir özelliğin gözlenerek, gözlem sonucunun sayı veya sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1993).

Eğitim ve öğretim, belirlenen hedefin gerçekleştirilmesi için gösterilen bir çabayı ifade etmektedir. Bu aşamada yapılması istenen davranışların yapılıp yapılmadığını ve bu aşamaların yapılma düzeylerini göstermek için ölçme ve değerlendirme önemli bir role sahiptir (Özçelik, 1981; s.22).

Bir nesneye dair özelliklerin o nesneye uygun materyaller kullanılarak birim türünden sembol ve sayı olarak ifade edilmesine ölçme adı verilmektedir (İşman, 1998; Özçelik, 1981; Tekindal, 2002, s.5).

Ölçmenin eğitimde önemli bir yeri vardır. Bunlar şu şekilde belirtilebilir;

- a) Ölçme araçları, neticeleri, güvenilirliği ve duyarlılığı bundan dolayı da kesinliği arttırmaktadır.
- b) Duyu organlarımızla ölçme yapamadığımız durumlarda ölçme araçları gözlem yapmamızı kolay hale getirmektedir.
- c) Tüm bireylerin onay verdiği, üzerinde anlaştığı standart ölçme araçları, neticelere varmamıza imkân sağlamaktadır (Özçelik, 1981).

Ölçmede ortaya çıkan bilgilere bakılarak bununla ilgili karar verme işi değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Çepni vd., 2007, s.21). Değerlendirme, ölçüm sonucu ve karar verme aşamasını kapsamaktadır. Öğrenme, delil sunma ve etkinliklerde her birinden ayrı başarı göstermeleri nedeniyle öğretim ile değerlendirmenin beraber yapılması eğitsel etkinlikler adına önemlidir (Tekindal, 2002, s,13).

Öğrenci başarısının ortaya çıkması sonucunda öğrencilerin harekete geçmesine, öğretim çalışmalarının etkenlerinin belirlenmesine, eğitim verilen yerin denetimini sağlayıp sorunların saptanmasına ve ortaya çıkan sorunların çözümüne

gibi birden fazla maksatla ölçme ve değerlendirmeden yararlanılmaktadır. (Çepni vd., 2007, s.21).

Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme; eğitim uzmanları, veliler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından önem arz etmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin öğrenmenin ne seviyede gerçekleştiği, öğretim programlarının hangi düzeyde işlendiği ile alakalı sağlamış olduğu dönütler eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemlidir.

Baykul'a (2000) göre ölçme ve değerlendirmenin eğitim içinde bulunan bireylerin karar verme aşamasında faydaları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- a) Öğrenci başarısızlığı ya da başarıyla alakalı ilkeler,
- b) Öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine göre rehberlik edilmesiyle alakalı ilkeler,
- c) Yerleştirme ve seçmeye dair ilkeler,
- d) Öğretimin etkinliğiyle alakalı ilkeler,
- e) Öğretmenlerin kendi yapmış oldukları çalışmalarını incelemelerine dair ilkeler,
- f) Var olan programların ne şekilde yapıldığına dair ilkeler,
- g) Öğretim aşamasının neticesinde elde edilen bulgulara dair ilkeler,
- h) Değerlendirme aşamasının ne şekilde yapıldığına dair ilkeler olmaktadır.

Yukarıda yazan maddeler eğitim öğretim sürecinin tüm aşamalarında yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme, öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretim araç ve gereçleri ile bağ kurmasını sağlamakta, öğrencilere ders içerisinde öğrenmiş olduklarını değerlendirme imkânı sunmakta ve öğrencilerin kendi başarılarına dair katkı sağladığı görülmektedir (Cohen, 1994; s.19). Angelo ve Cross'a (1993) göre ölçmeye çoğu öğrenci değer vermektedir. Ölçme doğru yöntemlerle yapıldığı takdirde öğrenme adına önemli sonuçların elde edileceği düşünülmüştür. Buna örnek vermek gerekirse, bir öğretmen yalnızca bilgi üzerinden ölçme yapacaksa öğrenciler çoğu konuyu yüzeysel öğrenmiş olacaklardır. Öğretmen, üst düzey düşünme becerilerini gerektirecek yöntemlere başvurursa, öğrencinin başarısının daha çok artacağı düşünülmektedir (Angelo & Cross, 1993; s.74). Bundan dolayı etkili ve doğru ölçme değerlendirme yaparak öğrencilerin üstbilişe dair yeteneklerinde gelişim sağlanacağı düşünülebilir.

Öğretim sürecinde öğretmen öğretimi planlar, uygular, değerlendirir ve değerlendirme sonucuna göre geri bildirim verir. Öğretimin verimli şekilde gerçekleşebilmesi için bu döngü sürekli işler. Turgut ve Baykul'a (2019) göre, bu hareketliliğin öğrencilere olumlu katkıları vardır. Bu katkılar, öğrencilerin ne şekilde gelişim kaydettiği hakkında bilgi sahibi olma ve performansı iyi olan öğrencilerin daha çok motivasyon sağlaması şeklinde ifade edilebilir. Brissenden ve diğerleri (2002), ölçme değerlendirmeye ayrı bir bakış getirmiş ve ölçme-değerlendirmenin öğrencilerin kendileri ile alakalı cevap aradıkları bazı problemlere yanıt niteliğinde olacağını söylemişlerdir. Daha ayrıntılı öğrenme adına yanıt verilmesi gereken sorular aşağıda yer almaktadır (Brissenden vd., 2002):

Dersin içeriğine ne kadar hâkimim?

Bu derse çalışma stratejimi ne şekilde geliştirebilirim?

Bu dersin sonunda kaç puan alacağım?

Eğitim aşaması öğreten bireyler yönünden incelendiğindeyse, ölçme ve değerlendirme unsurunun öğreten bireylere;

- a) Öğretim amaçlarını tespit etmede destek sağlama,
- b) İlerleyen zamandaki değerlendirme çalışmalarını gelişim sağlamları adına geri bildirim yapma,
- c) Öğrencilerin zayıf ve güçlü taraflarını tespit etme noktasında önem arz edecek yararlar sunduğu söylenmektedir (Cohen, 1994, s.53).

Öğrenciler için sunmuş oldukları bilgilere ilave olarak, ölçme ve değerlendirme aşaması öğrencilerin kendi çalışma yöntemlerini değerlendirme imkânı sunmakta ve öğretimin hangi düzeyde etkin olup olmadığı ile alakalı problemlere cevap bulmak epeyce işlevsel olmaktadır (Madsen, 1983, s.7).

Brissenden ve diğerleri (2002) göre, sınıf ortamında yapılmış olan uygulamalar öğretmenlere aşağıda yer alan soruları yanıtlamaları adına destek sağlayacaktır:

- a) Var olan ders adına ayıracağım süre ne kadar?
- b) Bu dersi veya üniteyi bir dahaki zamanda ne şekilde anlatacağım?
- c) Öğrencilerim adına ünitenin veya dersin hangi bölümleri daha önemli?
- d) Bu dersi daha etkin biçimde anlatabilir miyim?
- e) Puanlamaları ne ölçüde yapacağım?
- f) Öğrencilerim önceden tespit edilen gayeleri hangi ölçüde yapıyorlar?

H. Yılmaz'a (2004) göre ise, ölçme değerlendirme öğretim durumunun bütün süreçlerinde sunmuş olduğu bilgiler ile öğrenme sürecinin kontrol edilmesini sağlamak ve sistem paydaşlarının performanslarının değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Buna ek olarak ölçme ve değerlendirme uygulamaları etkinliklerin verimi, programların geliştirilmesi ve diğer süreçlerin de değerlendirilmesinde rol oynamaktadır.

2.2 Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Öğretim programlarında belirtilmiş olan hedef ve davranışların ne seviyede gerçekleştiğini tespit etmek maksadıyla öğretme ve öğrenme aşamasında ölçme ve değerlendirme araçlarından faydalanılmaktadır. Eğitimin tüm kademelerinde öğretmenler ölçme sonuçlarından yola çıkarak öğrenciler hakkında çeşitli kararlar vermektedir. Verilen kararların doğru olması ise doğru ölçme değerlendirme yönteminin seçilmesiyle mümkündür (Gülbahar & Büyüköztürk, 2008). Ölçme ve değerlendirme araçları iki başlık altında ele alınabilir. Bunlar;

- a) Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları,
- b) Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları

Öğretmenlerin geneli tarafınca bilinen ve eğitimin nerdeyse bütün aşamasında kullanılan yönteme geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri denmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri matematikte problemleri çözmeye, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri, kısa cevaplı testler, sözlü sınav ve yazılı sınav olmaktadır (Bahar vd., 2008). Geleneksel şekilde yapılan ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrencinin performansının tespit edilmesi, genel olarak öğretimden bağımsız şekilde yapılmakta ve birden fazla ürün olduğundan dolayı, sözlü yoklamalara, yazılılara, kısa cevaplı testlere, çoktan seçmeli maddelere eğilim gösterilmektedir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Geleneksel şekilde yapılan ölçme ve değerlendirme, genel olarak testler ile yapılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme, öğrencinin başarısını değerlendirmenin yalnızca sürecin sonunda ürüne yönelik yapılan değerlendirmedir. Gök-Çatal ve diğerlerine (2018) göre geleneksel ölçme ve değerlendirmenin eksiklikleri bulunmaktadır. Bunlar;

- a) Öğrencinin gelişim ve değişimlerini belirleyememe,

b) Öğrencilerin kişisel özelliklerini tespit edememe olmaktadır.

Toplumsal değişimler ile birlikte farklı eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır. Günümüzde öğrencilerden istenen hızla değişen bilgiyi edinip, gerçek yaşam durumlarında kullanmalarıdır. Bu bağlamda eğitim kurumlarından sorun çözebilen, empati kurabilen, eleştirel düşünebilen ve özgün bilgi ortaya koyabilen öğrenciler yetiştirilmesi beklenmektedir. Geleneksel şekilde yapılan ölçme ve değerlendirme araçları bu farklılıklara uygun öğrenciler yetiştirme noktasında yetersiz kalmaktadır (A. Yılmaz, 2021; s.36).

Geleneksel değerlendirme ve tek doğru cevabı bulunan seçmeli maddeler dışındaki bütün değerlendirmelere tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemi denmektedir (Bahar vd., 2008). Bu yöntem öğrencinin öğrendikleri sayesinde kendiyile gurur duymasını ve öğrencinin sorumluluk bilincinin artmasını sağlamaktadır (MEB, 2005). Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yönteminde öğrencinin bilişsel açıdan yeteneklerini meydana çıkarması önem arz etmektedir. Düzenli koşullar sağlandığında “*Tüm öğrenci öğrenmelidir*” ilkesi tamamlayıcı ölçme değerlendirmeyle mümkün kılınabilir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin kişisel özelliklerini daha çok dikkate almaktadır (Çalışkan & Yiğittir, 2015; s.74). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaları belirli bir süreci değil bütün öğretme ve öğrenme aşamalarını değerlendirmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları genellikle kağıt-kalem testleri şeklinde yapılırken tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaları pek çok farklı görev içermektedir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; s.41). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğrenci merkezli olmaktadır. Bundan dolayı öğrenme aşamasındaki değerlendirmelere fayda sağlamaktadır (Gök-Çatal vd., 2018). Tamamlayıcı olarak ölçme ve değerlendirme araçları aşağıda yer almaktadır:

- a) Gözlem formları,
- b) Tutum ölçekleri,
- c) Dereceli puanlama anahtarı,
- d) Kontrol listesi,
- e) Tanılayıcı dallanmış ağaç,
- f) Yapılandırılmış grid,
- g) Akran değerlendirme,
- h) Öz değerlendirme,

- i) Öğrenci ürün dosyası,
- j) Proje,
- k) Performans değerlendirme olmaktadır.

Öğretmenler genel olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar. Fakat tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına uygun olacak araçlar geliştirilir ise yaygın şekilde kullanılacağı düşünülmektedir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; s.51).

2.3 Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Eğitimde değerlendirme ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; sistemin veya programın değerlendirilmesi ve öğrenci değerlendirmesi şeklindedir (Doğan, 1997). Program değerlendirme uygulamaları uygulanan programın amaca uygun işleyip işlemediği, yeterli olup olmadığına ilişkin geri bildirim sağlamak ve programın eksik yönlerine ilişkin çözümler bulmak amacıyla yapılır (Varış, 1996). Öğrenci değerlendirmesi ise öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini veya öğrenme eksikliklerini tespit etmek ve bunları düzeltmek amacı ile yapılır (Demirel, 2010). Öğrenci değerlendirmeleri, geniş ölçekli ölçme değerlendirme uygulamaları ve sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları şeklinde yapılmaktadır. Geniş ölçekli ölçme değerlendirme uygulamaları büyük bir öğrenci grubuna uygulanan bölgesel, ulusal veya uluslararası düzeyde gerçekleşen standart uygulamalardır (Simon vd., 2013). Sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları öğrencinin sınıf içi performansını tespit etmek amacıyla yapılan uygulamalar bütünüdür.

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin doğrudan ilişkili olduğu ölçme ve değerlendirme uygulamaları sınıf içi uygulamalardır (Shepard, 2000; s.32). Öğretim sürecinde hedef kazanımlara ilişkin ilerleme durumlarına dair verilen dönütlere sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ulaşılmaktadır. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile verilen dönütlerin öğrenci başarısını olumlu etkilediği belirlenmiştir (Marzano, 2006). Sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları yalnızca öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini sorgulamakta, öğrencinin öğrenim aşamasındaki başarısını ve öğrenmede başarıyı yakalamasına yönelik etkenlerin de gözden geçirilmesini sağlamaktadır (Saefurrohman, 2015; s. 13). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılması için öğrencinin yeni şeyler öğrenmesi adına uygun bir sınıf ortamının

oluşturulması ve öğrenmenin devamlılığı gerekli olmaktadır. Sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları plansız veya informal yapılabileceği gibi planlı veya formal da yapılabilmektedir (Airasian & Russell, 2008; s.89).

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme yöntemleri, değerlendirmenin yapılma sürecine bakılarak üç grupta ele alınmaktadır. Bunlar; tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirmedir. Eğitimde düzey belirleyici değerlendirme sıklıkla tercih edilmektedir. Düzey belirleyici değerlendirme öğretim zamanının son zamanında öğretimi belgelemek, not vermek ve ölçmek maksadıyla yapılmaktadır. Diğer ifadeyle “*öğrenmenin değerlendirilmesi*” olarak adlandırılmaktadır (Black vd., 2011; Earl, 2013; s.36).

Düzey belirleyici değerlendirmenin olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz yanları da mevcuttur. Örneğin, öğrenciler arasında rekabet ortaya çıkabilmektedir. Bu değerlendirme sonucunda kazanan veya başarı sağlayan öğrenciler olduğu gibi kaybeden veya başarısız öğrencilerin de olacağı ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı başarısız öğrenciler yeni bilgiler öğrenmeye istekli olmayabilmektedir (Black vd., 2004; s.19). Düzey belirleyici sınavlarda genellikle sınav anına kadar işlenen konulara yer verilmesi öğrencilere katkı sağlamaktadır (Stiggins & Chappuis, 2005; s.96). Bununla birlikte düzey belirleyici değerlendirmenin öğrenmeyi sadece bilişsel açıdan değerlendirdiği düşünülmektedir.

1967 yılında Michael Scriven tarafından biçimlendirici değerlendirme program geliştirme ile alakalı ilk defa kullanılmıştır. Bunun sonucunda biçimlendirici değerlendirme düzey belirleyici değerlendirmeden ayrılıp farklı bir değerlendirme yöntemi olmuştur. Bu değerlendirme 1971 yılında Bloom tarafından tekrardan değerlendirilmeye alınmıştır ve kullanım yeri genişletilmiştir. Günümüzde hala bu şekilde kullanılmaktadır (Akt: Wiliam & Black, 1996; s.26). Wiliam ve Black (1996) biçimlendirici değerlendirme hakkında, öğrenci ve öğretmenlerin dahil edildikleri, öğretmenlerin öğrencileri öğrenme uygulamaları esnasında sık sık gözlemledikleri ve yol gösterdikleri, öğretmenlerin öğrencilere verdiği dönütlerin çok önemli olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Biçimlendirici değerlendirme; ölçme ve değerlendirme ve öğretim programı çalışmalarıyla öğrenme psikolojisini barındıran bütünsel bir süreçtir (Atjonen, 2014; s.22). Wiliam ve Black (1996) tarafından yapılmış olan iki yüz elli araştırma neticesinde, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme açısından olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrencinin yanlış öğrendikleri

şeylerin doğrusunu öğreterek, öğrencilerin fikir ve düşüncelerinin keşfini yaparak öğrenmeleri için detaylı şekilde analizlerinin yapılması gerekmektedir (Saefurrohman, 2015; s.62). Bu değerlendirme formal şekilde yapıldığı gibi sistematik olmayan veya informal şekilde de yapılmaktadır (Marzano, 2006; s.14). Biçimlendirici değerlendirmede öğretmenlerin formal değerlendirme üzerinden gitmeleri başarı seviyelerini yükseltmektedir.

Öğrenime başlamadan önce, ön koşul özelliğinde olan davranış, tutum, beceri ve bilgi gibi teşhisler için tanılayıcı değerlendirmeden yararlanılmaktadır. Tanılayıcı değerlendirmede amaç öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etmektir. Ayrıca öğrencilere gelecekteki öğrenimlerine ve öğretmenlere sürecin planlanmasına ilişkin geri bildirimler sağlamaktır. Tanılayıcı değerlendirmede sıklıkla öğrenciler pasif durumda olmaktadır. Öğrencilerin tanılayıcı değerlendirme neticesinde öğrenime başladıkları noktayı bilmeleri ve gelişimlerini görebilmeleri başarı sağlamak adına önem arz etmektedir (Black, 1983; s.51). Ayrıca, öğrencileri başarı düzeylerine göre gruplandırmak ve sıralamak, öğrenci üstünde önem arz edecek şekilde sosyal ve psikolojik sorunlara neden olmaktadır. Buna örnek olarak 1983 yılında Black tarafından yapılan bir incelemede, tanılayıcı değerlendirmeyi baz alarak eğitim verilen okulların genelindeki sorun, öğrencilerin almış oldukları puan açısından aileleri ve öğrenciler tarafından başka öğrencilerle kıyaslanma yapılmasıdır. Öğretme ve öğrenme aşamasında, düzey belirleyici, biçimlendirici ve tanılayıcı değerlendirme fikirlerinin yürütülmesi etkili değerlendirme uygulaması sağlamıştır.

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının birden fazla olumlu etkisi bulunmaktadır (Atjonen, 2014; McMillan, 2015; s.74):

- a) Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sayesinde hemen uygulanan dönüşler öğrencilerin üst bilişsel yeteneklerine katkı sağlamaktadır.
- b) Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sayesinde öğrencinin hangi alanda daha yetenekli olduğu ve öğrencilerin anlama kapasiteleri tespit edilmektedir.
- c) Öğrenci başarı sağladığında eğitimini veren öğretmenin de başarısı saptanmaktadır.
- d) Öğrencinin kapasitesini bilen öğretmenin, öğrencisi hakkında alacağı kararlar önem arz etmektedir.

Fakat bu olumlu olan etkilere her zaman sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ulaşamamaktadır. Marzano'ya (2006) göre sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının söz konusu olumlu etkilere ulaşması için dört unsur gerekmektedir:

- a) Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile elde edilen geri bildirimler sayesinde öğrenme amaçlarında ilerleme sağlanmalıdır. Bu sayede öğrenmenin ne şekilde ilerleme kaydedeceği de öngörülebilir.
- b) Sınıf içi uygulamalarla elde edilen geri bildirimler öğrencinin öğrenme düzeyini geliştirip öğrencinin motivasyonunu artırmalıdır.
- c) Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenmeye ve öğretime şekil aldırması gerekmektedir.
- d) Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının sınıf içerisinde öğrenci seviyesine uygun sıklıkta yapılması sağlanmalıdır.

Öğretmen ne kadar çok değerlendirme yaparsa öğrencinin akademik başarısının daha çok yükseleceği düşünülmektedir (Marzano, 2006; s.49). Bu konuda yapılan araştırmada, sınav yapılmasının amacı yeni öğrenilenlerin tekrarlanmasıyla birlikte bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktır. Bununla birlikte sınav öncesi testlerin yapılması öğrencinin eksiklerini görmesini sağlamaktadır. Sınav yapılmasını destekleyen bireyler öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçireceğini, öğrenciyi çalışmaya teşvik edeceğini ve öğretimsel etkililiğin çoğalacağını düşünmektedir (Bangert-Drowns vd., 1991; s.21).

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının düzenli şekilde yapılmasının öğrencilerin öğrenmesi açısından güçlü etkilere sahip olduğu düşünülmektedir (Marzano, 2006; s.24). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenci düzeyine uygun sıklıkta yapılması olumlu sonuçlara yol açarken, bu değerlendirmenin sürekli yapılması da öğrenci ve öğretmen tarafınca olumsuz durumlara neden olabilmektedir (Bangert-Drowns vd., 1991; s.64):

- a) Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli yapılmasından dolayı normal öğrenime istenilen miktarda zaman ayrılmamasına neden olmaktadır.
- b) Öğretmenlerin sınavlara ağırlık vermesi öğrencilerin çaba ve dikkatlerini öğrenmenin yanı sıra sınavlardan fazla not almaya teşvik etmektedir.

- c) Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sıkça yapılması öğrenciler için sıkıcı olmaktadır ve uzun olan hususların öğrenilmesindeki bütünlüğü bozmaktadır. Bundan dolayı da öğrencilerin yeni konuları öğrenmedeki isteklerinde azalma meydana gelmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çok fazla zaman harcaması ve emek vermesine sebep olmaktadır.
- d) Öğrenciler iyi bir not alması için kendilerini baskı altında hissetmektedirler.

Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını düzenli şekilde yapmaları için türlü devinişsel, duyuşsal ve bilişsel nitelikleri barındırması gerekmektedir. Bundan dolayı ilk olarak 1990 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin değerlendirme seviyelerine bakılarak belirli bir standart belirlenmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik sahip olması gerekli olan seviye standartları aşağıda maddeler halinde ifade edilmektedir (MEB, 2017; s.15):

- a) Öğrencilerin gelişim niteliklerine uygun olacak şekilde ölçme ve değerlendirme materyalleri hazırlanır ve kullanımını sağlanır.
- b) Sonuç ve süreç eğilimli stratejiler ölçme ve değerlendirmede kullanılmaktadır.
- c) Adil şekilde ve objektif olarak ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.
- d) Ölçme ve değerlendirme neticelerine bakılarak öğrencilere yapıcı ve doğru dönütler verilmektedir.
- e) Ölçme ve değerlendirme neticelerine bakılarak tekrardan öğrenme ve öğretme aşamaları düzenlenmektedir.

Bu maddeler dışında, başarılı sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılabilmesi adına öğretmenlerin; sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılacak ölçütleri, kazanımları ve uygulama sürecinin nasıl yapılacağını öğrencilere bildirmesi gereklidir. Öğrenme aşamasının ilk bölümü öğrenciyi bilgilendirmek, öğrencilerin beklentilerini ve yapılacak değerlendirmenin anlaşılabilirliğini ve şeffaflığını sağlamaktır (Saefurrohman, 2015; s.28). Öğrencilerin genel olarak belirsizlikler yaşadıkları durum, öğretmenlerin kendilerine neye göre puan verdikleri ve kendilerinden ne beklediklerini bilmemeleridir (McMillan, 2015; s.17). Öğretmenlerin ana görevi öğrencinin başarı düzeyine bakarak herkese açık olması ve objektif olmasıdır. Objektif değerlendirme

yapılması adına ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında öğrencilere bilgi verilmesi gerekmektedir. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi, uygulamaların niteliği hakkında öğretmenlere bilgi vermesi adına önem arz etmektedir(Brookhart, 1997, s.28).

Türkiye’de sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dair alınan kararlar MEB tarafından düzenlenmektedir. 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı yazılı sınav hakkında madde yazımında birtakım konulara dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Söz konusu olan sınavlarda öğretim programında bulunan ve öğrenciler baz alınarak onların eğitim seviyelerine, yeteneklerine ve bilgilerine göre sınav maddelerinin hazırlanması gerektiğini önermiştir. Yazılı sınavlarda yer alacak maddelerin, öğrencilerin yüksek seviye bilişsel açıdan yeteneklerini uygulamasına şans verilmesi gerektiği hususunu göz önüne alarak, sınav maddelerinin öğrencilere uyum sağlayacak şekilde hazırlanması gerektiğini söylemişlerdir. Hazırlanacak maddelerde gereken durumlarda yazılı unsurlara yani, grafik, şiir, kısa metin ve tablo gibi örneklerin olmasına özen gösterilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bununla birlikte söz konusu olan sınavlarda görsel unsurlara; karikatür, resim ve fotoğrafların yer alması gerektiğini belirtilmiştir. Bu tarz maddelerin oluşturulması öğrencilerin eleştirel düşünmesine, akıl yürütmesine, çıkarımda bulunmasına, görsel okuma sağlamasına ve analiz yapmasına fayda sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrencinin uzamsal yeteneklerini kullanmasını sağlayacak ve uzamsal yeteneklerinin gelişimine yarar sağlayacaktır. Hazırlanacak olan maddelerde, yeni ve eski bilgiler bir araya getirilmeli, günümüzle bağlantı kurulmalı ve ayrı disiplinlerin ortaya çıkarımı sağlanmalıdır.

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme hususunda ülkemizdeki öğretmenleri baz alan farklı çalışmalar yapılmıştır (Acar & Anıl, 2009; Çelikkaya vd., 2010; Duban & Küçükıymaz, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Kilmen & Kösterelioğlu, 2017; Özdemir, 2010; Toptaş, 2011; Yapıcı & Demirdelen, 2007; Ö. Yıldırım vd., 2012). Bu çalışmalara bakıldığında; genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hususundaki yeterlik seviyelerine, karşı karşıya kalmış oldukları sıkıntılara, değerlendirmeye yönelik eğitim gereksinimlerine değinildiği görülmektedir.

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Öğretmenler ders içeriğine uygun olarak ölçme değerlendirme yöntemini seçmektedir. Sınıf içi ölçmelerde kullanılan yöntemlerden biri açık uçlu maddelerdir. Açık uçlu maddeler öğrencilerin

düşüncelerini, kişiliklerini ve yeteneklerini yansıtan madde türlerinden biri olmaktadır. MEB tarafından yayımlanan yönetmelik ile okullarda yapılan tüm yazılı sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca 9 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan yönetmeliğin beşinci maddesinin birinci fıkrasının (g) bendinde “*Ülke yada 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.*” ifadesi yer almaktadır. Aynı yönetmeliğin beşinci maddesinin birinci fıkrasının (ı) bendinde “*Türkçe/ Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavları; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılır.*” ifadesi de yer almaktadır. Burada MEB açık uçlu maddelerle öğrencilerin cevabını kendilerinin yapılandığı, öğrencilerin özgür biçimde düşüncelerini ifade ettiği bir sınav sistemine geçiş yapmıştır. Bu konu 2.4 numaralı başlıkta daha detaylı şekilde anlatılmıştır.

2.4 Açık Uçlu Maddeler

Açık uçlu maddeler, kişilerin yaratıcılık, yazma ve okuma yeteneklerinin sorgulandığı madde çeşidi şeklinde tanımlanmaktadır (Nuhoglu vd., 2008, s. 195). Farklı bir ifadeye göre ise öğrencinin yazma yeteneğine ve kendi bilgi seviyesine göre cevap bulduğu maddelerin genel adına açık uçlu madde denmektedir (Erkuş, 2008; s. 67). Christensen ve diğerleri (2011), “*kişilerin karmaşık düşüncelerini ortaya çıkarma, karar verme ve açıklama fırsatı sunan unsurlar*” şeklinde açık uçlu maddeleri ifade etmişlerdir. Açık uçlu maddeler, birçok çözüm yolu ya da yanıt olan madde türüdür (Karakaya vd., 2022, s.23). Athmaraman’a (2012) göre açık uçlu maddeler, tahmin edilemez cevaplara, merak uyandıran cevaplara ve öğrencilerin değerlendirmelerini açık şekilde yanıtlamasına fırsat sunan maddeler olmaktadır. Athmaraman’ın (2012) yapmış olduğu çalışmada kapalı uçlu ve açık uçlu maddeleri tespit etmek adına kıyaslama yapılacak şekilde örnekler vermiştir. Söz konusu örneklerden birtakımı Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2. 1 : Açık uçlu ve kapalı uçlu maddeleri ayırt edebilmek için karşılaştırmalı örnek maddeler

Açık Uçlu Maddeler	Kapalı Uçlu Maddeler
---------------------------	-----------------------------

Simetri doğrusu olmayan dörtgene örnek veriniz.	Bir yamuk dörtgenin kaç tane simetri doğrusu vardır?
Bir üçgenin iki kenarı 5 ve 6 cm'dir. Bu üçgeni çizin. Nasıl çizdiğinizi açıklayınız.	Kenarları 5, 6 ve 7 cm olan bir üçgen çizin.
Çevresi 28 cm olan dikdörtgenin alanı ne olabilir?	Uzun kenarı 8 cm ve çevresi 28 cm olan dikdörtgenin alanını bulunuz?

Reiner, Bothell, Sudweeks ve Wood (2002) bir maddenin açık uçlu madde sayılması adına birtakım faktörleri barındırması gerektiğini söylemiştir. Söz konusu faktörler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Cevapların kalitesi ve doğruluğunu ölçmek adına bu konuda yetkili uzman tarafınca kişisel cevap içermesi gerekmektedir.
- Orijinal ya da ayrı yanıt biçimlerine izin verilmesi gerekmektedir.
- Öğrenci cevaplarının minimum bir cümle şeklinde olması gerekmektedir.
- Katılım sağlayanların cevaplarını kendilerinin yapılandırması gerekmektedir (Reiner vd. 2002, s.6, Karakaya vd., 2022 s.30).

Açık uçlu maddeler kapalı uçlu maddelere göre daha derinlemesine bilgiler içermektedir. Bundan dolayı kapalı uçlu maddelerin bir doğru cevap bulunurken, açık uçlu maddelerin birden fazla doğru cevabı bulunmaktadır (A. Yılmaz, 2021; s.24). Açık uçlu ve kapalı uçlu maddelerde öğrenci maddeyi yanıtlarken kendi öznel ifadelerini kullanır. Fakat açık uçlu madde türünde beklenen durum öğrencilerin öznel ifadelerini özgün şekilde oluşturmalarıdır. Bir maddede hedeflenen durum tam olarak açıklanmışsa kapalı uçlu madde, hedeflenen durum tam olarak açıklanmamış ve öğrencinin özgün şekilde cevabı yapılandırması gerekiyorsa açık uçlu madde türü olmaktadır (Pehkonen, 1997).

Aşağıda iki adet açık uçlu madde örneği yer almaktadır.

Örnek 1:

“Her çocuğun mutlaka olumlu yönleri vardır. Bu yönler, anne baba tarafından altı çizildiğinde artma eğilimi gösterir. Bu da çocuğun kişilik gelişimini olumlu etkiler.”

Bu metinde geçen “altı çizildiğinde” sözcük öbeğinin metne kattığı anlamı yazınız.

Yukarıdaki örnek açık uçlu maddeye örnek midir?

Açıklama

“Önem vermek”, “önemine işaret etmek”, “dikkatini çekmek” anlamına gelen sözler doğru cevap kabul edilecektir (ÖDSGM).

- a) Yukarda yer alan madde yoruma açık olduğundan,
- b) Öğrencilerin kendilerine has cevap vermesinden olayı açık uçlu maddeye örnek olmaktadır.

Örnek 2:

“Yazar ilk romanında oldukça başarılı bir iş çıkarmıştır. Duru ve akıcı anlatımıyla edebiyat dünyasına etkileyici bir giriş yapmıştır. Fakat bu roman daha çok, uzun öykü tanımına uygundur. Kahraman, anlatıcı, olay ve zaman gibi unsurlar uzun öyküde olduğu şekilde kurgulanmıştır.”

Bu metnin anlatım özelliklerini göz önünde bulundurarak türünü yazınız.

Yukarıdaki örnek açık uçlu maddeye doğru bir örnek midir?

Açıklama

- Eleştiri ve eleştiriyle eş anlamlı terimler doğru cevap kabul edilecektir.

Örnekler:

- Tenkit
- Kritik

Yukarda yer alan madde açık uçlu maddeye örnek olmaktadır.

2.4.1 Açık Uçlu Madde Türleri

Yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu madde:

Yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu maddede öğrenciden, istenen cevabın sistematığına veya uzun cevabına ve cevabın özelliğine uygun kısıtlamalar yapması beklenmektedir. Genel olarak sınıflamalar, ilkeler ve tanımlar üzerinden maddeler sorulmaktadır. Örnek olarak grafik verilip grafik hakkında kısa cevaplar istenmektedir. Verilen yanıtın şekline, uzunluğuna ve özelliğine göre kısıtlamalar koyulmaktadır. Kısa yanıtı cevaplar madde olarak verileceği gibi tamamlanmamış cümle veya boşluk doldurma şeklinde verilmektedir (Gök-Çatal vd., 2018). Yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu maddelerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Cevapları kısa olduğu için güvenilirlik ve geçerlik yüksek olmaktadır.
- b) Not verme bu maddelerde daha kolaydır fakat tamamıyla objektif nitelik taşımamaktadır.

c) Bu maddelerin hazırlanması başka madde çeşitlerine kıyasla daha kolay olmaktadır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; s.37).

Örnek 1: Okumuş olduğunuz romanda ana kahraman, romanın ilk anından son anına kadar ne açıdan değişim gösterdi? Metinden hareketle iki ayrı bireyin niteliğini anlatarak açıklayınız.

Örnek 2: Sıcaklığın çözünürlüğe etkisini, günümüzdeki yaşamdan örnekler vererek anlatınız.

Yanıtı serbest bırakılmış açık uçlu madde

Yanıtı serbest bırakılmış açık uçlu maddede cevabın uzunluğu ve özellikleri bakımından öğrenciler özgür bırakılmaktadır. Genellikle yaratıcı ve özgün fikirler, bunları değerlendirme ve gruplandırmayı ölçmek adına kullanılmaktadır (Çalışkan & Yiğittir, 2015; s.17)

Yanıtı serbest bırakılmış açık uçlu madde öğrencilerin:

- a) maddeleri formülize etme,
- b) maddeleri sistemli hale getirme,
- c) birtakım düşünceleri değerlendirme fırsatı bulma,
- d) fikirlerini farklı hallerde uygulamaya geçirme,
- e) özgün düşünce ya da araçlar meydana getirerek tutumlarını ölçmede uygun olan madde çeşidi olmaktadır (Popham, 2000).

Örnek 1: Okumuş olduğunuz romandaki ana kahraman yerine siz olmuş olsaydınız nasıl davranırdınız? Romanda yaşanan olan olaylar sizin açınızdan nasıl gerçekleşmiş olurdu?

Örnek 2: Bulunmuş olduğunuz şehirdeki çevre kirliliğine karşı problemleri tespit ediniz ve bu çevre kirliliğini önlemek adına çözümler bulunuz.

2.4.2 Açık Uçlu Maddelerin Avantajları ve Dezavantajları

Açık Uçlu Maddelerin Avantajları

Hancock'a (1995) göre, açık uçlu maddeler, öğrencilerin özgürce cevaplandığı madde türü olmaktadır. Bununla birlikte açık uçlu maddeler, öğrencilerin tam anlayamadığı konu veya ünitelerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bundan dolayı öğrenciler hatalarını görebilir ve hatalarını giderebilmektedir. Kutlu'ya (2024) göre açık uçlu maddeler okul öğrenmelerinde öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında karşılaşılabilecekleri bir problem karşısında uzun süreli bellekten gerekli olan

bilgiyi seçip, analiz ederek kullanmalarını sağladığı için önemlidir. Glazar ve Vrtacnik'e (1992) göre açık uçlu maddeler, öğrencilerin terimleri ne şekilde idrak ettiği hakkında bilgiye ulaşmaya fırsat sunan madde türü olmaktadır. Haladyna'ya (1997) göre açık uçlu maddeler, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir. Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2012) yapmış oldukları çalışmada çoktan seçmeli maddelere göre açık uçlu maddelerin öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında daha çok bilgi verdiğini saptamıştır. Bununla birlikte açık uçlu maddelerin başka madde türlerine kıyasla daha çok etkin olduğu tespit edilmiştir. Çetin ve İlhan (2017) açık uçlu maddelerin en keskin özelliğinin fikirleri değerlendirme ve tasarlama, fikirlerin içerisinde kendine uygun gördüğünü seçme vb. üst bilişsel becerileri ortaya çıkarması olduğunu belirtmiştir. Kutlu (2024), eğitim sisteminde öğretmenlerin açık uçlu maddeleri sınıf içi ölçmelerde ve durum belirlemede etkin olarak kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Verilen tüm örnekler bakıldığında, açık uçlu maddeler sayesinde öğrenciler eksiklerini görmekte ve onlara düşünme hakkı sunulmaktadır. Açık uçlu maddelerin tüm bilişsel düzeyleri saptayabilecek durumda olduğu düşünülmektedir.

Açık uçlu maddelerin dezavantajları

Turgut ve Baykul'a (2019) göre açık uçlu madde içeren sınavlarda madde sayısının sınırlı olması, maddelerin sınavlara uygun olacak biçimde hazırlanmaması, maddelerin belirsizliği, maddelerin güçlük derecesini belirleme zorluğu, yanıtlara testle ölçülmesi istenilmeyen yetenek ve bilgilerin de karışması yapılan sınavların geçerlik ve güvenilirliğini sorgulatmaktadır. Açık uçlu maddelerin olumsuz yönlerinden biri de puanlama güvenilirliğine ilişkin analizlerin getireceği iş yükü nedeniyle yapılmasının tercih edilmemesidir (Turgut & Baykul, 2019; s.146). Ayrıca hazırlanan maddelerin puanlanması için puan verilmesi adına gereken sürenin fazlalığı açık uçlu maddelerin dezavantajlarından biri olmaktadır (Çetin & İlhan, 2017).

Tüm bunlara bakıldığında açık uçlu maddeler kolay şekilde hazırlanmakta, değerlendirme, sentez ve analiz vb. üst bilişsel yetenekleri ölçmektedir. Bunun dışında açık uçlu maddelerin yanıtlarına bakılmasının zaman alması ve objektifliğinin zor olması vb. negatif yanları da bulunmaktadır.

2.4.3 Açık Uçlu Maddelerde Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik ve geçerlik psikoloji ve eğitimde yapılan testler adına ve bu testlerin neticelerine bakarak değerlendirme yapmak adına önem arz eden terimler olmaktadır. Bundan dolayı ölçme, yöntem ve araçlarında kullanılması gerekli olan niteliklerdir (AERA, APA ve NCME, 2004; Atılgan, Kan & Doğan, 2011). Genel olarak güvenilirlik kavramı, ölçme neticelerinde tesadüfen karşılaşılan hatalardan arınıklık oranı olarak ifade edilmektedir (Turgut, 1993, s.26).

İki veya daha fazla puan vericinin ayrı maddelere ve ayrı kişilerle alakalı yapmış oldukları puanlamalar arasındaki tutarlılık seviyesi puanlayıcı güvenilirliğini sağlamaktadır (Aiken, 2000, s.26). Ölçmede, sınav kağıdı farklı puanlayıcılar tarafından puanlandığında, ciddi anlamda farklı puanlar ortaya çıkıyor ise puanlayıcılar arası tutarlılığın düşük olması nedeniyle ölçme aracının güvenilirliği düşer. Bu anlamda güvenilirliği sağlamak için sınav kağıtları puanlanmasında kullanılacak olan puantajın detaylı hazırlanması güvenilirliği artırır. Açık uçlu maddeler açık ve net hazırlanmış dereceli puanlama anahtarları ile puanlanabilmekte, öğrencinin verdiği cevapların başarı düzeyi kolayca belirlenebilmekte ve yüksek puanlama güvenilirliği elde edilebilmektedir (Kutlu,2024).

Güvenilirlik bir ölçme aracının ölçülmesi hedeflenen davranışı ne derece doğru ölçtüğü bir başka ifadeyle duyarlı ölçmeler yapması ile ilgilidir (Atılgan vd., 2011). Bir ölçme aracının duyarlılığını artırmak için birimi küçültmek yani soru sayısını artırmak etkilidir (Gelbal, 2013, s.46). Sınav ortamının fiziki yapısının öğrenciyi olumsuz etkileyecek unsurlardan arındırılmış olması güvenilirliği artırır. Sınavda yer alan maddelerin tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde açık ve net olarak anlamaları beklenir (A. Yıldırım & H. Şimşek, 2011).

Geçerlik, bir ölçme aracının amacına hizmet etme derecesidir. Ölçmeye ölçülmek istenen özellikler dışında başka özelliklerin karışması ölçme aracının geçerliliğini azaltır. Ölçme aracında yer alan tüm maddeler tamamen aynı yapıyı ölçmelidir. Yapı geçerliliği kontrolü adına uzman görüşlerinden yada istatistiksel yöntemlerden faydalanılabilir (A. Yıldırım & H. Şimşek, 2011).

Bir ölçme aracının ölçülmek istenen kapsamı, tam bir denge içinde eksik yada fazla olmadan ölçebilme derecesine kapsam geçerliliği denir. Kapsam geçerliliği sağlamak adına belirtke tablosu hazırlanabilir veya geçerli ve güvenilir

olduğu belirlenen bir test ile aralarındaki korelasyona bakılarak kontrol sağlanabilir (Güler, 2022, s.48). Açık uçlu maddelerde madde sayısının az olmasından kaynaklı kapsam geğerliliğini sağlamak zor olabilir.

2.5 MEB'in Yapmış Olduğu Değişiklik Sonrası Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Kapsamında Açık Uçlu Maddelerin Farklı Branşlar Özelinde Ele Alınışı

Öğretim programında bulunan kazanım ve konularla ortak sınavlardaki madde dağılımlarının gösterildiği tabloya konu madde dağılım tablosu denmektedir. Konu madde dağılım tabloları, öğrencilerin sınavlara daha bilinçli hazırlanması ve sınavların kapsam geğerliğinin artırılması için her dersin sınavında hangi kazanım veya konudan kaç madde sorulacağının öncesinde öğrencilere söylenildiği tablolar olmaktadır. MEB'in son güncel (9 Eylül 2023) Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne göre konu madde dağılım tabloları, öğretim yılının ilk zamanında tüm dersler için şehir, alan veya sınıf nitelikleri ve Ölçme ve Değerlendirme Merkezi Müdürlüğü'yle beraber hazırlanacak ve sonrasında öğrencilere sunulacaktır. Değerlendirme, Ölçme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafınca şehir, alan veya sınıf niteliklerine göre örnek konu madde dağılım tabloları hazırlanmıştır. Bu tabloda yer alan açık uçlu maddelerin örnek senaryolarına aşağıdaki her ders için yer verilmiştir. Birtakım maddeler tek amaçlı kazanıma örnekken, birtakımı ise birçok kazanıma ulaşma durumuna göre hazırlanmıştır. Ayrıca konuşma ve dinlenme yeteneklerine dair kazanımların sınavları, MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'yle alakalı derslerin (Türkçe ve İngilizce) öğretim programları uyarınca ders öğretmeni tarafınca uygulanmaktadır. MEB'in güncel Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne göre okullarda ortak sınavlar dışında yapılacak olan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanılacaktır. Bakanlık tarafından yayımlanan senaryolardan örnekler verilerek açık uçlu maddeler ders bazında incelenmiştir.

2.5.1 Türkçe Dersi ve Açık Uçlu Maddeler

Türkçe dersinde öğretme ve öğrenme aşaması beşe ayrılmaktadır. Bunlar; kendi düşüncelerini söyleme ile ölçme ve değerlendirme, metin vasıtasıyla öğrenme, değerlendirme ve uygulama süreçlerini barındıran hazırlık, bilgileri

yapılandırma, yeni bilgileri anlama ve ön bilgileri harekete geçirme olmaktadır. Öğrencilerin öğretme ve öğrenme aşamasının her sürecinde türlü aktiviteler ile aktif hale gelmesi gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarının yapılması adına türlü teknik, yöntem ve öğrenme türlerinden faydalanılmaktadır. Öğrencilerin zihinsel ve dil yeteneklerine gelişim kazandırmada önem arz eden birtakım teknik, yöntem ve öğrenme türleri seçilmiştir. Bunlar; kavram haritası, drama, soru-cevap, özetleme tekniğiyle beyin fırtınası, anlatım, oyunlar, gösteri, rol oynama, problem çözme, tartışma, inceleme ve gözlem olmaktadır. Programda öğretmenlerin uygulamada bunların dışında başka teknik ve yöntemlerden de faydalanması istenmektedir. Bunlardan biri de açık uçlu maddeler olmaktadır. Aşağıda Türkçe dersine yönelik 2023-2024 yılı MEB örnek senaryolarından alınan açık uçlu madde örnekleri verilmiştir.

Örnek:

Kazanım: Bağlamdan yararlanarak öğrencilerin bilmediği kelime ve kelime sınıflarının anlamını tahmin eder.

“Ozanın biri alır sazı eline, yaslanır bir ardıç ağacının gövdesine. Hem çalar hem de başlar keklik gibi ötmeye. Çevrede ne kadar keklik varsa toplanır ozanın başına. Kimi sazına konar, kimi omzuna tünür, kimi öter, kimi seke seke yürür. Silifke'nin keklik oyunu bu şekilde oluşmuştur. Kaşık sesleri, kekliğin ötüşünü; kıvrak figürler, kekliğin seke seke yürüyüşünü gösterir.”

Bu parçada yer alan altı çizili kelimelerin anlamını yazınız.

Örnek:

Kazanım: Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

“Dedemin dedesi yüz sene önce gelmiş bu köye. Burayı yurt tutmuş kendine ve ailesine. Biz de her yaz dedemleri ziyaret etmek için gideriz. Gitmişken oradaki arkadaşlarımla çaya girerim, hep birlikte hayvanlarla oynarız. Dedemin kuzularıyla oynamayı çok severim. Kısacası sadece tatillerde gidebilsem de dedemin köyünde olmak beni çok mutlu eder.”

Bu metinde yer alan eş sesli sözcüklerden birini bulunuz. Bulduğunuz sözcüğü metinde içinde ver alan anlamının dışında olacak şekilde cümle içerisinde kullanınız.

2.5.2 Matematik Dersi ve Açık Uçlu Maddeler

Matematik dersinde açık uçlu maddeler öğrencinin problem durumuna Matematik dilini kullanarak, çözüm aşamalarını takip ederek, tamamen özgün yanıtlar verme imkanı sağladığı için öğretme ve öğrenme aşamasında avantajları oldukça fazladır (Umay, 2003). Matematik dersinde açık uçlu maddeler, öğrencilerin problem durumuna doğru çözüm yolunu uygulayıp uygulamadığını, bilgiyi farklı durumlara uyarlama becerisini ve çözüm yönteminde nasıl bir yol izlediğini belirlemeye imkan tanır (İ. Yıldız & Uyanık, 2004).

Aşağıda Matematik dersine yönelik 2023-2024 yılı MEB örnek senaryolarından alınan açık uçlu madde örnekleri verilmiştir.

Örnek:

Kazanım: Ters ve doğru orantı ile alakalı problemleri çözer.

“Kümeşte tavuk besleyen Mehmet, tavuklarına her gün aynı miktarda yem vererek, verdiği yemin tavuklarına 40 gün yettiğini görmüştür. Mehmet, yemi tavuklarına vermeye başlamış ve 10. günün sonunda yeni tavuklar alarak tavuk sayısını 2 katına çıkarmıştır.”

Buna göre, 10. günün sonunda kalan yem miktarı tavuklara kaç gün yeter?

Örnek:

Kazanım: Yüzdeyle alakalı problemleri çözer.

Bir mağazada satılan eteğin etiket fiyatı üzerinden %28 indirim yapılmıştır.

Eteğin fiyatında 100 TL indirim olduğuna göre eteğin etiket fiyatı kaç Türk lirasıdır?

2.5.3 Fen Bilimleri ve Açık Uçlu Maddeler

Teknoloji ve bilimde yaşanan gelişimler, toplum ve bireyin farklılaşan gereksinimleri, öğretme, öğrenme, düşünce ve teorilerdeki gelişme ve yenilikler kişilerden istenen görevleri de direkt etkisi altına almıştır. Söz konusu gelişim bilgiyi ortaya çıkaran, yaşamda fonksiyonel şekilde kullanabilen, empati yapabilen, iletişim becerilerine sahip, kararlı, girişimci, eleştirel düşünen ve problem çözebilen özelliklerdeki bir insanı ifade etmektedir. Yukarıda yer alan nitelikleri barındıran insanların yetişmesi için hizmet verecek öğretim programları direkt bilgiyi veren bir yapı dışında kişilerin karakteristik özelliklerine dikkat eden, beceri ve değer kazandırma amaçlı, anlaşılır ve yalın şekilde hazırlanmaktadır. Bu derslerden biri

de Fen Bilgisi dersidir. Fen Bilgisi müfredatında bulunan girişimcilik, mühendislik ve fen dersleri öğrencilerin günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları gereksinim ve sıkıntıları ifade ettiği görülmüştür. Fen Bilgisi dersi sayesinde de öğrenciler günlük hayatında karşı karşıya kaldıkları sorunları yorumlayarak çözebilmektedir. Açık uçlu maddeler de bu tarz sorunlara yardımcı olacak niteliktedir. Aşağıda Fen Bilimleri dersine yönelik 2023-2024 yılı MEB örnek senaryolarından alınan açık uçlu madde örnekleri verilmiştir.

Örnek:

Kazanım: Tasarladığı deneyler sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarını hesaplar.

Bir öğretmen yaptığı deneyde N,M,L ve K maddeleri ile ilgili elde ettiği verileri kullanarak aşağıdaki tabloyu oluşturmuştur.

Madde	Hacim (cm ³)	Kütle (g)
K	10	20
L	5	10
M	20	80
N	10	30

- Tablodaki maddelerin yoğunluklarını hesaplayınız.
- Bu maddelerden hangileri aynı tür olabilir? Nedenini açıklayınız.

Örnek:

Kazanım: Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder.

Bir öğretmen sesin yayılması konusunu anlatmak için aşağıdaki düzenekleri kurup bir deney yapmıştır.



K düzeneği

L düzeneği

M düzeneği

Öğretmenin yapmış olduğu bu deneyde sesin yayılması ile alakalı hangi sonuca ulaşılır?

2.5.4 Din Kültürü Dersi ve Açık Uçlu Maddeler

Ortaöğretim Din Kültürü dersi öğretim programında yer alan aktiviteler birer örnek ve öneri niteliğinde olmaktadır. Öğretmen söz konusu aktiviteleri çıkarmalarla, eklemelerle ve direkt şekilde yapabilmektedir. Din kültürü dersi öğretmenlerinin kendilerinin yapacakları aktivitelerinde öğrenci merkezli olması, becerileri ve değerleri geliştirici özellikte olması gerekmektedir. Burada açık uçlu maddelerden faydalanması öğretmen adına yararlı olacak ve öğrenciler dersleri hem severek öğrenecek hem de bilgiyi daha anlamlı şekilde edineceklerdir. Bireyin irade ve akıl sahibi olmasıyla sorumlu ve özgür bir varlık olması arasındaki ilişkiyi din açıklamaktadır. Aşağıda Din Kültürü dersine yönelik 2023-2024 yılı MEB örnek senaryolarından alınan açık uçlu madde örnekleri verilmiştir.

Örnek:

Kazanım: İslam dininin can, nesil, akıl, mal ve din emniyetiyle ilgili ortaya koyduğu ilke ve hedefleri analiz eder.

“Ey Allah’ın kulları, tedavi olunuz. Zira Allah her hastalık için şifa yaratmıştır.”

Bu hadisi İslam’ın, canın korunması ilkesi bakımından açıklayınız.

Örnek:

Kazanım: Asr suresini okur, anlamını söyler.

Aşağıda Asr suresinin anlamı verilmiştir:

“Ant olsun zamana ki insan gerçekten ziyan içindedir. Ancak iman edip de salih ameller işleyenler, birbirlerine hakkı tavsiye edenler, birbirlerine sabrı tavsiye edenler başka. Onlar ziyanda değillerdir.”

Yukarda yer alan mesaja göre bireyin ömrünü nasıl değerlendirmesi gerektiğini açıklayınız.

2.5.5 İngilizce Dersi ve Açık Uçlu Maddeler

Son yirmi yılda İngilizce dersinde ilköğretim seviyesinde 4, ortaöğretim seviyesinde 6 kez öğretim programı değişikliği yapılmıştır. Tüm bu değişimlere karşın öğrencilerin kendi öğrenim seviyelerinde pek gelişme kaydedemediği, zamanla da öğrendiklerini unuttuğu saptanmıştır. İngilizce dersinde talep edinilen başarıyı yakalamak için İngilizce öğretiminde devamlılık ve süreklilik olması gerekmektedir. Bu problemlerin ortadan kalması adına MEB İngilizce dersi için 2023-2024 öğretim yılı adına faaliyete geçirilen "*Çoklu Yabancı Dil Eğitim*

Modeli"nde, yabancı dil ders saati arttırılmıştır. İngilizce dersinin dışında ikinci yabancı dil olarak Almanca eğitimi de yer almıştır. Ayrıca bu yenilikte, İngilizce dersinin sınav puanı, konuşma sınavının “%25”i, dinleme sınavının yüzde “%25”i ve yazılı sınavın yüzde “%50”si alınarak hesaplanacaktır. Açık uçlu maddeler İngilizce dersi için de önemli olmaktadır. Açık uçlu maddeler öğrencilerin İngilizce derslerini daha iyi kavramasını sağlamaktadır. Aşağıda İngilizce dersine yönelik 2023-2024 yılı MEB örnek senaryolarından alınan açık uçlu madde örnekleri verilmiştir.

Örnek:

Kazanım: “*Giving explanations/reasons*”.

Jane : Would you like to come to a rock concert with us tonight?

Kevin: That would be great, but my friends are going to visit me this evening.

Read the dialogue above. What is Kevin’s excuse for refusing the invitation?

.....

Cevap: Kevin’in arkadaşlarının ya da misafirlerinin geleceğini anlatan bütün cümleler doğru sayılacaktır. Verilmesi gereken cümlelerin İngilizce gramerine uygun olacak şekilde yanıtlanması gerekmektedir. Noktalama ve yazım yanlışlarına bakılmayacaktır.

Doğru cevaba örnekler:

- a) He is going to meet with friends at home.
- b) His friends are going to visit him.
- c) He is having friends over.
- d) He has some guests.

Örnek:

Kazanım: Students will be able to understand simple texts about daily routines and preferences.

Read the text below and answer the questions.

“Nora and her family have different preferences for TV programmes. She finds documentaries interesting and educational. Her sister, Rose, always watches sports programmes. Her father, Jack, enjoys watching quiz shows. He thinks they are exciting. Her mother, Emily, follows the news every day.”

- a) **How often does Emily watch the news?**
- b) **What kind of TV programmes does Rose prefer?**

c) **What does Nora think about documentaries?**

2.5.6 Sosyal Bilgiler Dersi ve Açık Uçlu Maddeler

Sosyal Bilgiler dersi ortaokullarda yer alan temel derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programlarında yer alan hedef kazanımlar öğrencilerin sosyalleşmesi, milli ve evrensel değerlerin tanınması, öğrencilerde farkındalık yaratarak günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm bulmaları gibi bir çok amacı içinde bulundurmaktadır. Bu amaçlara ulaşılmasında ölçme değerlendirme uygulamaları önem arz etmektedir. Yeni sınav sistemi ile Sosyal Bilgiler dersinde de açık uçlu madde kullanımına geçilmiştir.

Aşağıda Sosyal Bilgiler dersine yönelik 2023-2024 yılı MEB örnek senaryolarından alınan açık uçlu madde örnekleri verilmiştir.

Örnek:

Kazanım: Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı'nın işgali, topraklarının paylaşılması ve durumu yönünden değerlendirilmektedir.

Rahmetli babam Hafız Ali, Birinci Dünya Savaşı'nda cepheye gittiği zamanda yedi aylıkmışım. Babamı hiç tanımadım, resmi bile yoktu. Annem anlatır dururdu: “*O günler çok zor günlerdi. Seferberlik ilan oldu. Babanı askere aldılar. İngiliz, Fransız ve Anzaklar Boğaz'ı geçip İstanbul'u vuracaklarmış. İşte baban da o cephede şehit düştü.*”

Yukarda yer alan metinden yola çıkarak Hafız Ali'nin şehit olduğu cephenin adını yazınız.

Cevap: Çanakkale Cephesi'nde Hafız Ali'nin şehit olduğunu ifade eden cümleler cevap olarak kabul edilecektir.

Doğru cevaba örnekler: Anafartalar, Seddül Bahir, Conkbayırı, Arıburnu, Gelibolu Savaşı, Çanakkale Savaşı, Çanakkale Cephesi

Örnek:

Kazanım: Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.

“*Akdeniz kıyı şeridinde yer alan Antalya; uzun ve sıcak geçen yaz mevsimi, doğal ve tarihî güzellikleri ile turistler için cazibe merkezidir. Bu nedenle pek çok kişi turizm sektöründe çalışmak için Antalya'ya gelmektedir.*”

Buna göre turizme bağı olarak Antalya'da gelişmesi beklenen mesleklerden üçünü yazınız.

2.6 İlgili Araştırmalar

2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tekindal (2000), uzun cevabı olan az sayıda madde içeren bir sınav ile kısa cevaplı çok sayıda madde içeren sınavları geçerlik ve güvenilirliklerini karşılaştırdığı çalışmada puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliğe etkisini de incelemiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir testin düzenlenmesiyle elde edilen çok sayıda madde içeren kısa cevaplı ve az sayıda madde içeren uzun cevaplı yazılı yoklamadır. Araştırma sonucuna göre puanlama anahtarının güvenilirliğe olumlu katkı sağladığı, birden fazla puanlayıcı ile puanlamanın güvenilirliği artırdığı ve kısa cevaplı çok madde içeren sınavın geçerlik ve güvenilirliğinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Birgin ve Gürbüz (2008), çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirmelerindeki bilgi düzeylerini incelerken, kapsam geçerliliği, sonuç kontrolü, açık ve anlaşılır maddeler sorma gibi uygulamaların ölçme araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğinin yüksek olmasında etkili olacağını tespit etmiştir.

Güneş ve diğerleri (2010), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarını, konu ile ilgili öz yeterlik algılarını, hizmet içi eğitim alma durumlarını ve yapılmış olan uygulamalar bakımından fikirlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin tamamlayıcı ve değerlendirme yöntemlerini geleneksel yöntemlere kıyasla oldukça az kullanmış oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin dikkat çeken bir kısmı, bahsi geçen konu hakkında hizmet içi eğitim almadıkları, eğitim alan öğretmenler ise söz konusu eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Yeşilyurt (2012) yapmış olduğu bir araştırmada 54 fen bilimleri öğretmenin katılımıyla derslerinde, öğrencilerin akademik başarısını ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanmış oldukları yöntemleri ve söz konusu yöntemleri kullanım esnasında karşı karşıya gelmiş oldukları zorlukları saptamayı hedeflemiştir. Araştırmacı tarafınca hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler elde edilmiştir. Araştırma neticesinde fen bilimleri öğretmenlerinin genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden

doğru-yanlış, eşleştirme, yazılı sınav, tamamlama-boşluk doldurma ve çoktan seçmeli cinsi maddelerini; tamamlayıcı tekniklerdense performansa dayalı işlemleri, ürün ve projeler seçki dosyaları kullanmış oldukları saptanmıştır.

Birgili (2014), çoktan seçmeli maddeler ve açık-uçlu maddelerin öğrenciler üzerinde görülen etkilerini bilişsel ve duyuşsal olarak karşılaştırdığı çalışmasını İstanbul ve Ankara ilindeki ortaokul son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Açık-uçlu maddelerin bilişsel stratejileri ve öz kontrol yeteneklerini oldukça fazla çalıştırmış olduğu yanı sıra öğrencilerin açık uçlu madde zerken oldukça fazla efor harcadığı neticesine varılmıştır. Bunun aksine öğrencilerin çoktan seçmeli maddelere yönelik oldukça fazla kaygı duydukları tespit edilmiştir.

Ortaokul ğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini açık uçlu ve çoktan seçmeli madde türlerinde kıyaslayan Temizkan ve Sallabaş (2015), Ankara ilinden rastgele seçilen 183 8. Sınıf ğrencisi ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırma neticesinde öğrenciler açık uçlu maddelerde okuduğunu anlama maddelerini zerken daha fazla zorlanmışlardır. oktan seçmeli olan okuduğunu anlama maddelerinde daha başarılı olmuşlardır.

Yazıcı ve Sözbilir (2016), ortaokul ğretmenlerinin lme değerlendirme yöntemlerine bakış açılarını ve lme değerlendirme yöntemi seçerken dikkat ettikleri kriterleri araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin lme değerlendirme yöntemine ilişkin hem olumlu hem olumsuz bakış açısına sahip olduğu ve yöntem seçiminde en fazla ğrenci seviyesi ile konuyu dikkate aldıkları sonucuna varmışlardır.

Özenç, Doğan ve akır (2017), sınıf ğretmenlerinin tamamlayıcı lme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında sınıf ğretmenlerinin tamamlayıcı lme değerlendirme yöntemlerine ilişkin ortak bir algı oluşturamadıkları ve kavramsal bir karmaşa yaşadıkları aynı zamanda bu yöntemlerin öğrencilerde zgven artmasını sağlama, tarafsız şekilde öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapabilme becerilerine katkı sağladığı sonucuna varmışlardır.

İnceçam ve diğerleri (2018), farklı alanlarda görev alan ortaokul ğretmenlerinin açık uçlu maddeleri hazırlama yeterliklerini incelemiştir. 167 öğretmenin katılımı ile çalışma tarama modeliyle yapılmıştır. Katılımcılardan 37 tanesi matematik öğretmenidir. Çalışmanın bulgularında genel kapsamda

katılımcıların açık-uçlu madde hazırlama esnasında yeterli olmadıkları saptanmıştır.

Koyuncu ve Özer-Özkan (2019), TEOG gibi geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu madde kullanılmasına ait sekizinci sınıf öğrencilerinin düşüncelerini ele almıştır. Nicel ve nitel araştırma modelinin birlikte kullanıldığı söz konusu çalışmada dokuz adet TEOG sınavına giren ve Türkiye genelinde sıralamada başarılı olan öğrencilerden toplanılan nitel verilere içerik analizi yapılmış ve ardından buradan hareket ile anket formu geliştirilmiş, 849 adet sekizinci sınıf öğrencisine yapılmıştır. Çalışmanın neticesinde açık uçlu maddelere ait, öğrencilerin bahsi geçen maddeler ile bilgilerinin ölçüleceğini garanti gördükleri fakat tarafsızlık, puanlama bakımından kaygılı olduklarını açıkladığını ifade etmiştir.

Tatlı (2019), 9. Sınıf coğrafya dersinde ders sonunda ölçme ve değerlendirme aracı olarak açık uçlu madde kullanılmasının ders öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 11 okulda görev yapan 17 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Anket yöntemiyle elde edilen veriler incelendiğinde açık uçlu maddenin öğretmenlerce sıklıkla kullanıldığı, madde seçiminin okul ve kazanıma göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Açık uçlu madde kavramına ilişkin öğretmenlerde algı karmaşası yaşandığı görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu madde hazırlama becerilerini araştıran Özen (2020), araştırmasında betimsel analiz tekniğini kullanmıştır. Araştırmada amaç, Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu madde hazırlama yeterliklerinin tespit edilmesi, açık uçlu maddeleri kullanma sıklığının tespit edilmesi ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerisi geliştirilmesidir. Araştırmada 13 Türkçe öğretmeninde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Katılan öğretmenlerin 2018-2019 ve 2019-2020 yıllarında açık uçlu maddelerden oluşan sınav kağıtları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda açık uçlu maddeleri hazırlama ve puanlamada öğretmenlerin problem yaşadığı, hazırladıkları sınavlarda kullandıkları açık uçlu maddelerin basit düzeyde ve alt düzey becerileri ölçtüğü tespit edilmiştir.

Çevik (2022), ortaokul matematik öğretmenlerinin açık uçlu maddelere ilişkin bilgilerini incelediği çalışmasını 40 ortaokul öğretmeninden iki aşamalı anket uygulayarak topladığı verilerle fenomenolojik desende yürütmüştür.

Çalışmada içerik analizi ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin açık uçlu maddeyi tanımlarken zorlandıkları, matematiksel terimler dışında terimler kullandıkları, kapalı uçlu madde ile açık uçlu maddenin ayırt edilemediği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin açık uçlu maddeyi tanımlarken kavramlaştırmakta zorlandıkları, açık uçlu madde örnekleri sunamadıkları tespit edilmiştir.

Türkçe dersi bağlamında yapılan araştırmalarda bu dersi yürüten öğretmenlerin açık uçlu madde içeren sınavları diğer tekniklere kıyasla daha çok tercih ettiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Ünlü vd., 2014; Karatay & Dilekçi, 2019; Aydın & Uçgun, 2020; Dölek & Demirel, 2022)

Öğretmenlerin sınavlara yönelik ölçüm tekniğini seçerken öğrenci yeterlikleri, geçerlik ve güvenilirlik, öğretim ünitelerinin uygulamaya uygunluğu, konunun grup çalışmasına uygunluğu, konuya ilişkin fazla materyal bulunması, sahip oldukları bilgi ve tecrübe gibi kriterlere dikkat ettiklerini gösteren çalışmalar mevcuttur (Şaşmaz vd., 2007; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Nazlıçiçek & Akarsu, 2008; Birgin & Gürbüz, 2008)

Öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinde kendilerini yeterli bilgiye sahip gördükleri, tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinde kendilerini yeterli bilgiye sahip görmediklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Pektaş, 2010; Yeşilyurt & Yaraş, 2011; Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

1992 yılında Sullivan ve Clarke yapmış oldukları çalışmada açık uçlu maddeler hazırlayarak katılımcılara sunmuştur. Hazırladıkları maddeler birçok yanıtla sahip maddelerden oluşmaktadır. Söz konusu olan çalışmayı aşamalara bölmüşlerdir. Birinci kısımda altıncı sınıfta olan öğrencilere maddeler sormuşlar ve grup çalışmasının etkisini kontrol etmişlerdir. Katılım sağlayan öğrencilerin genelinin tek cevapla sınırlı kaldığı, birden fazla cevap verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte grup halinde çalışmanın yapılmasının yanıtlara etki etmediği saptanmıştır. İkinci kısımda ise yaş ve tecrübenin cevaplar üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Uygulama sonucunda yaş ve tecrübeye bağlı olarak cevapların daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

1998 yılında Boaler'ın yapmış olduğu çalışmada, matematik dersinde sınıf içerisinde verilen maddelerle öğretim fikirleri arasında bağlantının olduğunu savunmuştur. Bir okulda açık uçlu matematik maddeleri diğer okulda geleneksel ders kitabına uygun olacak şekilde matematik maddeleri incelenmiştir. Açık uçlu matematik maddeleri ile öğrencilerin kavramsal boyutta bilgi öğrendikleri saptanmıştır. Geleneksel ders kitabına uygun şekilde öğrenciler tarafından maddeler çözüldüğünde mekanik ve prosedürel bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaya göre öğrencilerin açık uçlu maddeleri daha çok sevdiğini, dersleri severek işledikleri görülmüştür. Geleneksel ders kitabına uygun şekilde ders işleyen öğrenciler ise algılamada zorlandıklarını ve derslerin sıkıcı geçtiğini dile getirmişlerdir. Açık uçlu maddelerin öğrencilerde daha fazla başarı kazanımı sağladıkları saptanmıştır.

2006 yılında Zhu ve Fan yapmış oldukları çalışmada yedi ve sekizinci sınıf okul kitaplarında açık uçlu maddelere ne kadar yer verildiğine bakmışlardır. Yapmış oldukları çalışma sonucunda Amerika Birleşik Devletleri'nin okul kitaplarında %92,6, Çin'in okul kitaplarındaysa %97,7 açık uçlu maddelerin bulunduğu tespit edilmiştir (Cai, 1995). Açık uçlu maddelere ders kitaplarında yer verilmezse öğrencilerin tek cevaba odaklanacağını ifade etmişlerdir.

Herskovitz ve Klavir (2008) yapmış olduğu çalışmada, beşinci sınıfı okuyan 164 öğrenciye birçok cevaba sahip olan açık uçlu madde sormuştur. *“25,23,20 ve 15 sayıların içerisinde bulunan hangi sayı diğer sayılara göre farklıdır? Nedenini söyleyiniz.”* maddesi sorulmuştur. Verilen yanıtlar, içerisinde sadece bir tane asal sayı yanıtı verilmiştir. Bu cevap dışında, üç ve beşin katı olan sadece bir sayının bulunmaması gibi birden fazla yanıtı yer verilmiştir. Uzmanlar, öğretmenlere açık uçlu maddeleri hazırlarken yaratıcılık, karmaşıklık, esneklik ve akışkanlık gibi özgün fikirlere uygun olacak şekilde malzemeleri kullanmalarını söylemişlerdir.

Viseu ve Oliveira (2017) yapmış olduğu çalışmada açık uçlu maddelerin matematik dersinde nasıl etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda söz konusu olan düşüncenin öğrenci odaklı olduğu ve öğrencilerin bu derse katılımını daha aktif hale getirerek başarıyı artırdığı saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde kullanılan yöntem hakkında bilgi verilmiştir. Öncelikle çalışmada esas alınan modelden ve bu modelin felsefi alt yapısından bahsedilmiştir. Devamında çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirliğe dair bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılan veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemiyle toplanırken araştırma fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, doğrudan aktarılmasında sıkıntı yaşanan durumların algısını, tecrübesini, duygularını ve olaya bakışını tümüyle tespit etmek amacı ile verilerin toplandığı ve analiz edildiği nitel araştırma desendir (Patton, 2002). Dolayısıyla fenomenolojik araştırmalar, saptanmış ya da çeşitli olay veya durumun farklı veri toplama teknikleri kullanılarak (gözlem, görüşme ve doküman) detaylı bir şekilde ele alındığı ve temaların ortaya çıkarıldığı bir modeldir. Fenomenolojik yaklaşımla araştırmalarını gerçekleştirenler çoğunlukla bilinen ancak detaylı şekilde incelenmeyen durumu göstermeyi ve ifade etmeyi hedeflemektedir (Christensen vd., 2011).

3.2 Çalışma Grubu

Bu çalışmada Bolu ili Merkez ilçesinde görev yapan Din Kültürü, Fen Bilgisi, İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarından seçilen 18 ortaokul öğretmeninden veri toplanmıştır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme ile seçilmiştir. Kullanışlı ya da kolay ulaşılabilir örnekleme, hızlı, kolay erişilebilir ve tümüyle mevcut öğelere yöneliktir (Patton, 2005). Bu yöntem katılımcılara kolay ulaşılabilmesi için tercih edilmiştir. Maddi açıdan uygunluk ve kolaylığın önemli olmasıyla beraber, araştırmaya dahil edilecek kısıtlı öğelerden en kapsamlı ve detaylı bilgiye nasıl ulaşılabileceğini planlı bir şekilde belirlenmesine önem verilmelidir (Vogt vd. , 2012). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 3.1' de verilmiştir.

Tablo 3. 1: Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı

f

Branş	Din kültürü ve ahlak bilgisi	3
	Fen bilimleri	3
	İngilizce	3
	Matematik	3
	Sosyal Bilgiler	3
	Türkçe	3
Kıdem Yılı	0-10 yıl	6
	11-20 yıl	6
	21 yıl ve üstü	6
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	5

Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (n=3), Fen Bilimleri (n=3), İngilizce (n=3), Matematik (n=3), Sosyal Bilgiler (n=3) Türkçe (n=3) branşında görev yapmaktadır. Her branştan eşit sayıda katılımcı seçilmiştir. 0-10 yıl arasında (n=6), 11-20 yıl arasında (n=6), 21 yıl ve üstünde (n=6) kıdeme sahip eşit sayıda öğretmen vardır. Kadın katılımcılar (n=13), erkek katılımcılara (n=5) göre daha fazladır.

3.3 Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veri toplanırken görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler içerisinde en yaygın kullanılanı ise görüşmedir (A. Yıldırım & H. Şimşek, 2011). Görüşme veri elde etme tekniği olarak, çalışmaya konu olan kişi ile araştırmacının arasında gerçekleşen hedefli ve kontrollü sözel bir iletişim şeklidir (Karataş, 2017). Çalışmada elde edilen veriler görüşmeyle elde edilmiştir. Çalışmada katılımcıların konuya ilişkin algı, tecrübe, duygu ve olaylara bakış açıları derinlemesine incelenmek istendiğinden bu yöntem seçilmiştir. Görüşme yolu ile verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacının amacına uygun olarak farklı branştaki öğretmenlerin açık uçlu madde kullanımının kendi branşlarına uygunluğu , ders ve öğrenci açısından açık uçlu madde kullanımının avantaj ve dezavantajları , açık uçlu madde kullanımına ilişkin yeterlikleri, MEB'in yeni sınav yönetmeliği ile tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik oluşturulmuştur. Görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile hem önceden hazırlanan sorular kullanılır hem de görüşmenin gidişatına göre yeni sorular sorma fırsatı elde edilir. (A. Yıldırım & H.

Şimşek, 2011). Bu nedenle görüşme sırasında gelen cevaplar doğrultusunda ek sorular sorulabilir. Görüşme soruları hazırlanırken net ve anlaşılır nitelikte olmasına, katılımcıyı yönlendiren sorular olmamasına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının çalışmanın amacına uygun olup olmadığını, uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla 6 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ile görüşmeler yapılmadan önce üç farklı branş öğretmeni ile deneme görüşmesi yapılmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda amacına uygun olmayan anlaşılamayan sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali Ek 1’de sunulmuştur.

Araştırmada yapılan görüşmeler için 2024/79 sayılı 01.03.2024 tarihli etik kurul izni alınmış ve Ek-2’de yer verilmiştir. Çalışma ile ilgili veriler öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara gidilerek yüz yüze toplanmıştır. Görüşmelerin sakin bir ortamda yapılmasına özen gösterilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler görüşme sırasında öğretmenlerin izinleri doğrultusunda sesli kayıt altına alınmıştır. Görüşme öncesinde tüm öğretmenlere katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri anda çalışmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri, kimlik bilgilerinin gizli kalacağı hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edilmiştir. Araştırmacı görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara uygun şekilde görüşmeyi yürütmüştür. Fakat gelen cevaplar doğrultusunda daha ayrıntılı bilgiye erişmek adına ilave sorular da sorulmuştur. Görüşmeler sohbet ortamı içerisinde uygun ve yeterli zaman ayrılarak yürütülmüştür. Görüşmeler esnasında yönlendirme yapılmamasına dikkat edilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi sırasında içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinde esas hedef, elde edilen verileri ifade edebilecek bağlantı ve sözcüklere erişmektir (Guba & Lincoln, 1982; s. 328). İçerik analizinde esasen gerçekleştirilen uygulama, benzer verileri birtakım temalar ve sözcükler kapsamında birleştirmek daha sonra ise verileri okuyan kişilerin kavrayabileceği bir şekilde düzenleyerek ifade etmektir (A. Yıldırım & H. Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerdeki ses kayıtları

tekrar tekrar dinlenerek veriler öncelikle yazılı doküman haline getirilmiştir. Veriler yazılı hale getirilirken her öğretmen K1, K2, ...” şeklinde kodlanmıştır. Sonrasında çok kez okuma ve detaylı inceleme ile veriler kodlanmıştır. Elde edilen kodlardan temalara ulaşılmıştır. Kod ve temalar düzenlenerek özetlenmiş tablo haline getirilerek yorumlanmıştır. En sonunda ise analizi gerçekleştirilen durumların hazırlanan kategorilere yönelik olarak yinelenme yüzdeleri ve frekansları tespit edilmiştir. Bu kategoriler ve frekans değerleri tablolar şeklinde sunulmuş ve bunlara yönelik olarak yorumlamalar yapılmıştır.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir çalışmada geçerlik araştırma konusu olan olguyu var olan şekliyle değiştirmeden ve mümkün olduğunca tarafsız bir şekilde gözlemesidir (Kirk & Miller, 1986). Araştırmacının devamlı olarak araştırma aşamalarını ve kendisini eleştirel bir bakış açısı ile sorgulaması, elde edilen veri ve sonuçların gerçeği yansıtmayı yansıtmadığını kontrol etmesi beklenmektedir (A. Yıldırım & H. Şimşek, 2011). Güvenirlik, araştırma sonuçlarının başka araştırmacılar tarafından benzer ortamlarda tekrar edildiğinde benzer sonuçlar elde edilip edilmemesiyle ilgilidir (LeCompte & Goetz, 1982). Ravitch ve Carl (2019) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği belirlemeye yönelik 4 ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütler; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirliktir. İnandırıcılık ve aktarılabirlik geçerlik ile ilişkili iken, tutarlılık ve doğrulanabilirlik güvenirlik kavramı ile ilişkilidir.

İnandırıcılık araştırmadan elde edilen bulguların gerçek ile örtüşme ve uyumu, araştırmacının asıl ölçülmek istenen şeyi gözlemleyip ölçüp ölçmemesi ile ilgilidir (Merriam, 2009; s.213; Lincoln & Guba, 1985; s.290). Braun ve Clarke’a göre (2013, s.280) aktarılabirlik araştırmanın genelleştirilebilmesiyle bir başka deyişle bir araştırmanın sonuçlarının daha büyük ya da farklı kişi veya gruplara uygulanabilmesiyle ilgilidir. Tutarlılık ifadesiyle ilişkili olarak güvenirlik veri toplama sürecinde çoğu katılımcı için benzer şekilde cevaplama derecesi olarak söylenebilir (Kirk & Miller, 1986; s.19). Lincoln ve Guba’ya göre (1985; s. 324) doğrulanabilirlik, klasik tanımıyla nesnellik, araştırmada bulguların araştırmacının kişisel yargılarından uzak araştırma konusunun eseri olmasıdır.

Çalışmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmasında belirtilen 4 ölçüte dikkat edilmiştir. İnanırcılık (iç geçerlik) bağlamında geçerliliği sağlamak için katılımcılar ile uzun süreli bir etkileşim kurulmuştur. Her katılımcı ile yaklaşık 40 dakika olacak şekilde derinlemesine samimi bir iletişim ortamı sağlanmıştır. Katılımcıların kendilerine güven duymaları ve sorulara içten yanıt vermeleri için görüşme öncesinde katılımcılar ile zaman geçirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma ile ilgili detaylı bilgi verilmiş, akıllarına takılan tüm noktalara açıklık getirilmiştir. Katılımcılara soruları sorarken herhangi bir yönlendirme yapılmamasına özen gösterilmiştir. Geçerliliği artırmak için görüşmeler katılımcıların doğal ortamlarında yüz yüze yapılmış, görüşme formundaki sorulara gelen cevaplara göre ek sorular ile derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerine bulgular bölümünde alıntılama yaparak doğrudan yer verilmiştir.

Aktarılabirlik (dış geçerlik) anlamında geçerliliği sağlamak için çalışma grubu araştırma konusu ile doğrudan ilgili olan ve açık uçlu maddeye geçiş sürecini deneyimleyen kişilerden seçilmiştir. Araştırma konusuna yakın ve yakın olan katılımcılar ile daha zengin ve gerçek bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda dış geçerliliği sağlamak için araştırma sürecinde yapılan tüm işlemler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulgular ve sonuçlar ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır. Ayrıca geçerliği sağlamak için veri toplama aracı ile ilgili görüşmelere başlanmadan önce uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar 6 akademisyenden oluşmaktadır. Gelen uzman görüşleri doğrultusunda veri toplama aracında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama aracı ile esas görüşmeler yapılmadan üç branş öğretmeni ile deneme görüşmesi yapılmış ve görüşmeler sonucu amacına uygun olmayan, anlaşılır olmayan sorular düzenlenmiştir. Bu öğretmenler çalışma grubu dışından seçilmiştir.

Doğrulanabilirlik anlamında güvenilirliği sağlamak için araştırmacı ön kabul ve ön yargılarından uzak bir şekilde rolünün farkında olarak görüşmeleri yürütmeye dikkat emiştir. Tüm görüşmelerin ses kayıtları dijital ortamda kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek veri kaybı olmadan eksiksiz olarak raporlaştırılmıştır. Veriler bulgular bölümüne aktarılırken yorum eklenmeden doğrudan tablolandırılmıştır.

Tutarlılık anlamında güvenilirliği sağlamak veriler analiz edilirken literatürde var olan kavramsal çerçeveden yararlanılmış karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin kodlanması ve temalar oluşturulmasında araştırmacı bir başka uzmandan görüş almıştır. Görüşler doğrultusunda uzlaşma sağlanamayan kodlar çıkartılmıştır. Ayrıca katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutularak katılımcılara da kodlar atanmıştır.



4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara alt problemler bağlamında yer verilmiştir. Her bir alt probleme ilişkin kod ve temalar tablolarla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Devamında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin Sınıf İçi Ölçmelerde Kullandıkları Teknikler ve Seçme Kriterleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçmelerde kullandıkları teknikler ve bu teknikleri seçme kriterleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4. 1 : Katılımcıların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullandıkları tekniklere ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yapılandırmaya Dayalı Testler	Sözlü sınav	9	50,00
	Yazılı sınav	18	100,00
Seçmeye Dayalı Testler	Kısa cevaplı testler	11	61,11
	Doğru-yanlış testleri	12	66,66
	Çoktan seçmeli testler	17	94,44
	Eşleştirme testleri	9	50,00
Tamamlayıcı Teknikler	Gözlem	3	16,66
	Tanılayıcı dallanmış ağaç	2	11,11
	Performans değerlendirme	8	44,44
	Proje	13	72,22
	Dereceli puanlama anahtarı	5	27,77
	Kavram haritaları	7	38,88
	Görüşme	2	11,11
	Kelime ilişkilendirme testi	2	11,11
Diğer	2	11,11	

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullandıkları tekniklere ilişkin bulgular incelendiğinde sözlü sınav (n=9), yazılı sınav (n=18), kısa cevaplı testler (n=11), doğru-yanlış testleri (n=2), çoktan seçmeli testler (n=17), eşleştirme testleri (n=9), tanılayıcı dallanmış ağaç (n=2), gözlem (n=3),

performans değerlendirme (n=8), proje (n=13), dereceli puanlama anahtarı (n=5), kavram haritaları (n=7), kelime ilişkilendirme testi (n=2), görüşme (n=2) ve diğer (sunum, boşluk doldurma) (n=2) cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Tablo 4. 2 : Katılımcıların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullandıkları tekniklerin branşlara dağılımına ilişkin bulgular

	Matematik	Türkçe	Fen Bilimleri	İngilizce	Sosyal Bilgiler	Din Kültürü
Sözlü Sınav	-	3	1	3	1	1
Yazılı sınav	3	3	3	3	3	3
Kısa cevaplı	1	1	2	2	3	2
Doğru-yanlış testleri	-	-	-	-	2	-
Çoktan seçmeli testler	3	3	3	3	2	3
Eşleştirme testleri	-	2	1	1	3	2
Kelime ilişkilendirme testi	-	2	-	-	-	-
Gözlem	-	-	3	-	-	-
Tanılayıcı dallanmış ağaç	-	1	-	-	-	-
Performans değerlendirme	3	1	3	1	-	-
Proje	3	3	3	1	2	1
Dereceli puanlama anahtarı	1	1		1	1	1
Kavram haritaları	-	2	2	-	-	3
Görüşme	-	-	-	2	-	-
Diğer	1	-	-	1	-	-

Bu teknikler branşlar bazında değerlendirildiğinde Türkçe ve İngilizce ders öğretmenlerinin derslerinde sözlü sınavı daha sık kullandıkları görülmüştür. Din Kültürü ve Ahlak bilgisi ders öğretmenlerinin de sure ezberlerinde sözlü sınavı tercih ettikleri görülmüştür. Kavram haritalarını Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri ve Türkçe ders öğretmenlerinin daha sık tercih ettikleri görülmüştür. Sosyal Bilgiler ders öğretmenlerinin genellikle kısa cevaplı, çoktan seçmeli, yazılı sınav ve doğru-yanlış tercih ettikleri görülmüştür. Tablo 4.2 incelendiğinde açık uçlu madde (n=18) araştırmaya katılan tüm katılımcılar tarafından seçilmiştir. Fakat yapılan açıklamalar dikkate alındığında tüm branşlar açık uçlu maddeyi dersine uygun bulmamaktadır. En çok tercih edilen diğer teknik ise çoktan seçmeli testler

olmuştur. Kelime ilişkilendirme ve tanılayıcı dallanmış ağacı sadece Türkçe ders öğretmenlerinin tercih ettiği görülmüştür. Görüşme tekniğini sadece İngilizce ders öğretmenleri tarafından tercih edilmiştir. Gözlem ise sadece Fen Bilimleri ders öğretmenleri tarafından tercih edilmiştir.

Öğretmenler sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamalarında kullandıkları teknikleri ifade ederken bu teknikleri seçmelerinde etkili olan kriterleri belirtmişlerdir. Bu kriterler Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 3 : Katılımcıların kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçme kriterlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde(%)
Temel kriterler	Konuya uygunluk	9	50,00
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	12	66,66
	Zaman yeterliliği	8	44,44
	Ders içeriğine uygunluk	6	33,33
	Uygulama Kolaylığı	4	22,22
	Sınıf Mevcudu	5	27,77
	Kazanımın düzeyi	8	44,44
	Zorunlu seçim	10	55,55
	Hedef kazanımların önemi	Etkili olduğunu düşünme	7
Ders ve kazanımın birlikte önemli olması		5	27,77
Kazanımın tek başına etkili olması		6	33,33
Ders içeriği ile uyum	Sürecin önemli olması	4	22,22
	Geri bildirimlerin önemli olması	7	38,88
	Farklı tekniklerin bir arada kullanımına uygun olması	12	66,66
	Uygulamaya dönük olması	5	27,77

Temel kriterler temasına ulaşılan kodlar incelendiğinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi (n=12), konuya uygunluk (n=9), zaman yeterliliği (n=8), ders içeriğine uygunluk (n=6), uygulama kolaylığı (n=4), sınıf mevcudu (n=5), kazanımın düzeyi (n=8) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin verdiği

cevaplardan ölçme tekniğini seçerken önem verdikleri temel kriterlerin bunlar olduğu tespit edilerek belirlenen bu kodlar temel kriterler teması altında birleştirilmiştir.

Temel kriterler teması altında ele alınan ilk kod konuya uygunluk (n=9) kodudur. Katılımcıların %50'si ölçme tekniği seçerken konuya uygunluğu dikkate aldığını ifade etmişlerdir. Teknik seçiminde konuya uygunluğun önemli olduğunu belirten katılımcıların görüşleri incelendiğinde bir dersin konularının farklı becerileri ölçecek şekilde planlandığını, ezbere dayalı teorik bilgilerin olduğu konularda farklı, güncel konularda farklı teknik seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K11: Bunu bir süreç olarak düşünürsek bunun zaten ilk adımı konulara uymasındır. Konuya uygun olmayan hiçbir maddeyi soramam sınavda. Yani ölçme ve değerlendirme bu sürecin sonu başlangıcı konulardır.

K8: Ölçme değerlendirme tekniğinin konularla uyumlu olması gerekir. Bazı konularda teorik bilgiler ağırlıkta iken bazı konularda güncel ve yorumlamaya dayalı bilgiler yer alıyor. Teorik bilgi ölçerken çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi teknikleri kullanırım. Ama yoruma dayalı bilgilerin olduğu konularda açık uçlu madde kullanırım.

Temel kriterler teması altında ele alınan diğer kod öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi (n=12) kodudur. Katılımcıların %66,66'sı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmayan sınavların geçerliliğinin düşük olacağı ifade edilmiştir. Hazırbulunuşluğu düşük olan öğrencilere daha kolay anlaşılabilir ve kolay yanıtlanan teknikleri seçtiklerini söylemişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre seçiyorum. Düzeye uygun olmayan ölçme tekniği asla kullanmam. Öğrenci başarısı düşük mü yüksek mi ilk bunu belirlerim.

K5: Öğrencilerin seviyesine çok dikkat ederim. Yani hazırbulunuşluk düzeyleri. Ben derslere başlamadan önce mutlaka hazırbulunuşluğu ölçen bir test yaparım. Hem ders planımı hem de ölçmeleri buna uygun planlarım.

K10: Öğrenci seviyesini dikkate alırım. Şimdi çalıştığım okulun öğrenci seviyesi başarı anlamında düşük olduğu için öğrencilere daha kolay gelen doğru-yanlış, eşleştirme gibi teknikleri tercih ediyorum.

K12: *Öğrenci seviyesi önemli. Öğrenci seviyesi derken öğrencilerin hazır bulunuşluğunu kast ediyorum. Sınav maddeleri orta güçlükte olmalı diyoruz. Bunu da belirleyen durum öğrenci seviyesidir. Bu şekilde öğrenci seviyesi dikkate alınmaz ise geçerlik ve güvenilirlik düşer.*

Temel kriterler teması altında incelenen diğer kod ise zaman yeterliliği (n=8) kodudur. Katılımcıların %44,44'ü teknik seçiminde zamanın önemli olduğunu ders saatlerinin yetersiz olmasından kaynaklı bir ders saatinde bitecek şekilde teknik seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K14: *Haftalık ders saatim çok az. Sınav yaparken çok uzun zaman kaybedersem kazanımları yetiştirmekte sorun yaşayabilirim. Bu nedenle süre benim için önemli.*

K1: *Bazen zaman da önemli. Zaman açısından ders saattim yetmiyorsa onu da dikkate alırım.*

K4: *Farklı becerileri ölçmek için farklı uygulamaları aynı anda yapıyoruz. Böyle olunca süre de önemli bir kriter oluyor.*

Temel kriterler teması altında ele alınan diğer kod ders içeriğine uygunluk (n=6) kodudur. Katılımcıların %33,33'ü ölçme tekniği seçerken ders içeriğine uygunluğunu dikkate aldığını ifade etmişlerdir. Ders içeriğine uygunluğu dikkate alan katılımcılar her dersin içeriğine uygun farklı teknik seçilmesi gerektiğini, bazı derslerin ifade gücünü ölçerken bazı derslerin uygulamaya dönük olması gibi farklılıklar olduğunu bu durumun teknik seçiminde önemli bir kriter olduğunu belirtmişlerdir. Ders içeriğine uygunluk koduna ulaşılan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K1: *Din Kültürü dersinde kavramlar, tanımlar çok önemli. Ezberler var, öğrencilere farklı gelen kavramlar var. Kavram haritalarını çok seviyorum. Sayfalarca kavramı tek bir sayfada düzende göstermek hem eğlenceli oluyor hem kalıcı öğrenmeler oluyor.*

K10: *Benim dersim Fen Bilimleri uygulamaya çok müsait bir ders. Geleneksel yöntemlerden ziyade performans, proje, kavram haritaları bunlara çok uygun bir ders olduğu için bunlara sıklıkla yer veririm.*

K13: *İngilizce dersinde konuşma, dinleme ve dilbilgisi konularını ayrı ölçmem gerekir. Buna göre teknik seçiyorum.*

K17: *Matematik sayısal bir ders. Problem çözüme, işlem yeteneği, aşamalı düşünme gibi bir çok beceriyi gerektiriyor. Bu becerileri en uygun ölçebileceğim teknik uygun olur.*

Temel kriterler teması altında ele alınan diğer kod uygulama kolaylığı (n=4) kodudur. Katılımcıların %22,22'si teknik seçiminde uygulama kolaylığına önem verdiklerini uygulaması ve puanlaması zor teknikler yerine daha kolay ve değerlendirmesi net teknikleri seçtiklerini belirtmiştir. Bu koda ilişkin bir katılımcı *“Kullandığım tekniğin öğrenci açısından zor olmayan açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim. Tamamen ucu açık maddelerden oluşan bir teknik yerine daha net cevaba ulaştığı teknikleri tercih ederim.”* (K5) derken diğer bir katılımcı *“Bence teknik seçiminde uygulanabilir olması önemli. Yani uygularken öğrenci ve öğretmen tarafından kolay olan teknikleri ben tercih ederim.”* (K17) demiştir.

Temel kriterler teması altında incelenen diğer kod sınıf mevcudu (n=5) kodudur. Katılımcıların %27,77'si teknik seçiminde sınıf mevcudunun önemli olduğunu, kalabalık sınıflarda daha az zaman alan ve kolay uygulanan tekniklerin seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili bir katılımcı *“Sınıf mevcudu kalabalık ise daha pratik hızlı olan kısa cevaplı, doğru yanlış gibi teknikler tercih ederim.”* (K11) derken başka bir katılımcı *“Sınıf mevcudu önemlidir. Kalabalık sınıfta zaman daha fazla uzayacağı için daha kısa süren teknikler seçerim.”* (K9) demiştir.

Temel kriterler teması altında ele alınan bir diğer kod kazanımın düzeyi (n=8) kodudur. Katılımcıların %44,44'ü kazanımın düzeyinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Kazanımın Bloom taksonomisine göre düzeyinin teknik seçiminde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bilgi ve kavrama düzeyi kazanımlar için doğru-yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli gibi teknikler seçtiklerini, daha üst bilişsel düzey kazanımlar için açık uçlu madde, sözlü sınav gibi teknikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcı *“Kazanımlar zaten teknik seçiminde belirleyicidir. Öğrenci seviyesi düşük olursa daha basit cevaplanan teknikler kullanırım.”* (K3) derken bir diğer katılımcı *“Hedef kazanıma göre biz teknik seçiyoruz. Hedef kazanımın düzeyi çok belirleyici. Hangi düzeyde ölçmeler yapacağız kazanıma göre belirliyorum.”* (K6) demiştir.

Temel kriterler teması altında ele alınan son kod ise zorunlu seçim (n=10) kodudur. Katılımcıların %55,55'i MEB tarafından çizilen sınırlar doğrultusunda

derslerinde bazı teknikleri kullanmak zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: Yeni sınav sistemi ile tüm branşlarda açık uçlu madde kullanılması zorunlu hale geldiğinden ve her yıl bir tane proje vermek zorunda olduğumuz için bu teknikleri kullanıyoruz. Aslında zorunluluk.

K15: Proje zaten her yıl bir tane vermek durumundayız. Bu nedenle mecburen kullanıyoruz.

Temel kriterler teması altında katılımcıların sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamalarında göz önüne aldıkları temel noktalar incelenmiştir. Katılımcılara ek soru olarak “Hedef kazanımların ölçme değerlendirme tekniği seçimindeki yeri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılar için teknik seçiminde hedef kazanımın hangi düzeyde önemli olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bu görüşler incelenerek etkili olduğunu düşünme (n=7), ders ve kazanımın birlikte önemli olması (n= 5), kazanımların tek başına etkili olması (n=6) şeklinde kodlanan cevaplar hedef kazanımların önemi teması altında ele alınmıştır. Katılımcıların %38,88’i hedef kazanımın etkili olduğunu fakat tek başına yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Hedef kazanım dışında öğretmen, okul, öğrenci seviyesi gibi farklı etkenlerin olduğunu söylemişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K2: Hedef kazanımlar teknik seçiminde tabii önemli ama teknik seçiminde aslında belirleyici öğretmen. Yani mesela Din Kültürü dersinde aynı kazanımlar var ama her öğretmen aynı teknik ile ölçme yapmıyor.

K18: Hedef kazanımlar teknik seçiminde etkilidir. Fakat tek başına belirleyici değildir. Her okulda aynı kazanımlar işlenir. Ama sınavlar farklılaşır. Çünkü öğrenci seviyesi ve üzerinde durulan noktalar farklıdır.

K4: Hedef kazanımların önemli olduğunu düşünüyorum. Kazanıma göre teknik farklılık gösterir. Tabii sadece kazanım değil bence belirleyici olan farklı etkenler var. Ders, öğrenci seviyesi, konu gibi.

Hedef kazanımların önemi teması altında ele alınan diğer kod ise ders ve kazanımın birlikte önemli olması (n=5) kodudur. Katılımcıların %27,77’si hedef kazanımın tek başına etkili olmadığını, ders ve hedef kazanımın birlikte göz önüne alınmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu koda ulaşılan bir katılımcı “*Kazanımlara uygun olmayan bir teknik ölçme sonuçlarında hata oluşmasına neden olabilir. Fakat sadece kazanım değil ders de önemli. Her ders kazanımı farklı bir*

amacı içinde barındırıyor. Sözel bir ders kazanımları ile sayısal bir ders kazanımları oldukça farklı. Teknikler de burada farklılaşabilir.” (K17) derken başka bir katılımcı “Matematik dersi ile Din Kültürü dersinin değerlendirmesini aynı teknikle yapmak söz konusu değil. Tabi ki burada ders ve kazanım önemli.” (K1) demiştir.

Hedef kazanımların önemi teması altında incelenen son kod kazanımların tek başına etkili olması (n=6) kodudur. Katılımcıların %33,33’ü hedef kazanımların teknik seçiminde tek başına etkili olduğunu ve öncelikli ele alınması gereken kriterin hedef kazanım olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca hedef kazanımlara uygun seçilmeyen tekniklerin geçerli ölçmeler yapmayacağını ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K13: Hedef kazanıma uygun olmayan bir teknik ile yapılan ölçmeler sağlıklı olmaz. Hedef kazanım bizim hem ders işleme yöntemimiz de hem de ölçme değerlendirme tekniğimizde temeli oluşturuyor.

K11: Yani ölçme ve değerlendirme bu sürecin sonu başlangıcı hedef kazanımlardır. Hedef ve kazanıma uygun olmayan bir ölçme tekniği bence zaten geçerli değildir.

K5: Hedef kazanım en önemlisi. Kazanım olmadan bir planlama yapamam. Kazanım olmazsa neyi ölçeceğim onu bile bilemem. Kazanıma uygun teknik seçmezsem zaten doğru bir ölçme yapamam.

Tablo 4.3’de katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde; sürecin önemli olması (n=4), geri bildirimlerin önemli olması (n=7), farklı tekniklerin bir arada kullanımına uygun olması (n=12), uygulamaya dönük olması (n=5) şeklinde kodlanan cevaplardan ders içeriği ile uyum temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında ele alınan ilk kod sürecin önemli olması (n=4) kodudur. Katılımcıların %22,22’si derslerinin sadece sonuç odaklı değil sürecin de önemli olduğunu, maddede ilerleme aşamalarını görmenin değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Maddenin çözüm aşamalarını görmenin kazanımın hangi düzeyde öğrenildiğini tespit etmede önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: Din Kültüründe süreç odaklı değerlendirmeler daha değerli. Ve sadece sonuç odaklı değil süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeye önem veren bir öğretmenim. Yani öğrenci bir kavramı yanlış biliyorsa bunu tespit edip düzeltmek lazım.

K18: *Matematik dersinde problem çözüme, analitik düşünme, işlem becerisi çok önemlidir. Biz öğrenci aşama aşama problemleri çözebiliriz. Ne düşünmüş nasıl bir yol izlemiş görmek isteriz. Bizim dersimiz de sonuç kadar süreç de çok önemlidir. Sonuç odaklı düşünmemiz mümkün olmaz.*

Ders içeriği ile uyum teması altında incelenen diğer kod geri bildirimlerin önemli olması (n=7) kodudur. Katılımcıların %38,88'i derslerinde geri bildirim vermenin gerekli olduğunu, eksiklerin zamanında tespit edilip geri bildirim vermenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Geri bildirimler verme koduna ulaşılan katılımcılardan biri "*Matematik dersinde işlem adımları çok önemli. Öğrencinin adım adım nasıl ilerlediğini seçtiğim teknikle görebilmem lazım. Buna göre ne eksik yada ne anlaşılmamış tespit edebilirim.*" (K17) derken diğer bir katılımcı "*Benim dersimde öğrenci bir metin yazacak ve o metinle bir çok bilgisini aynı anda görebilirim. Hem kuralları bilecek hem de uygulayacak. Bu noktada benim öğrenciye yapacağım geri bildirimler ile eksikler düzelmeye başlayacak. Geri bildirim verebilmem lazım.*"(K5) demiştir.

Ders içeriği ile uyum temasına altında ele alınan diğer kod farklı tekniklerin bir arada kullanımına uygun olma (n=12) kodudur. Katılımcıların %66,66'sı farklı tekniklerin bir arada kullanılmasını gerektiğini tek bir teknik ile ölçme yapmanın derslerinde uygun olmadığını, teknik yönünden daha zengin sınavların uygun olacağını ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K6: *Türkçe dersi kazanımlarını dikkate aldığımızda çok yönlü teknikler gerekli. Yorumlama, yazma, konuşma çok farklı becerileri ölçmemiz lazım.*

K14: *İngilizce dersi bir dil dersi. Kelime bilgisi, cümle kurabilmesi, doğru telaffuz edebilmesi gibi çok farklı beceriye sahip olması gerekir. Bu kadar farklı beceri olunca tek bir teknik kullanılması uygun değil.*

K15: *Dersimin içeriğinde konuşma, dinleme, kelime bilgisi, cümle kurma farklı beceriler aynı anda var. Hepsini farklı teknikle ölçeriz. Tek bir teknik İngilizce dersi için yeterli olmaz.*

K13: *Dersimde çok yönlü kazanımlar var ve çok yönlü ölçme yapmamız gerekiyor.*

Ders içeriği ile uyum teması altında ele alınan son kod uygulamaya dönük olma (n=5) kodudur. Katılımcıların %27,77'si derslerinin uygulamaya dönük olduğunu teorik bilginin dışında öğrenilen kazanımların uygulanmasının önemli olduğunu tekniği seçerken bunu dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca

uygulanan bilginin daha kalıcı öğrenmelere katkı sağlayacağını derslerinde bunu dikkate aldıklarını söylemişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K12: *Fen dersi tabiatı itibariyle uygulamaya çok dönük bir ders olduğundan bilgi ve kavrama düzeyinden ziyade uygulama ve analiz basamakları daha uygun oluyor. Bu nedenle bu basamaklarda ölçmeler yapmamızı sağlayan teknikleri tercih etmenin daha doğru olacağını düşünüyorum.*

K16: *Dersimde işlem adımlarını görmek, problem çözme kabiliyetini görmek ve bilgiyi uygulamaya dökmek önemli. Ezbere bilgi ile ilerlenebilen bir ders olmadığı için yaratıcılık önemli. Öğrenci bilgiyi farklı maddelerde yada günlük hayatta uygulayabilmeli. Buna uygun teknik seçmek lazım.*

K10: *Dersimin teorik ve uygulamalı boyutları var. Teorik bilgi öğrenildikten sonra bunu hayatımıza uygulayabilmeliyiz. Sadece bilgi boyutunda kalırsak çok soyut olur ve öğrenci anlamlandıramaz. Kalıcı olmaz.*

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Ortaokul Öğretmenlerinin MEB'in Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yönetmeliği İle Okullarda Yapılan Tüm Sınavlarda Açık Uçlu Madde Kullanımına Geçilmesine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin 24.09.2023 tarihinde yayımlanan ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ile okullarda yapılan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde tablo 4.4'de elde edilen kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Tablo 4. 4 : Katılımcıların okullarda tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçme süreci hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde(%)
Geçiş sürecine ilişkin düşünceler	Anı olmasını olumsuz bulma	8	44,44
	Uzun vadede olumlu olacağını düşünme	7	38,88
	Zamanla üst düzey becerilerin gelişeceğini düşünme	7	38,88
	Uygulamada sorun yaşamama	3	16,66

	Sınırlandırmayı olumlu bulmama	6	33,33
Geçiş Sürecinin Planlanmasına İlişkin Öneriler	Kademeli geçiş	13	72,22
	Öğretmenlerin görüşlerini alma	14	77,77
	Planlı bir çalışma süreci yürütme	10	55,55
	Paylaşımlarla süreci zenginleştirme	2	11,11
	Bakanlık tarafından sürecin yürütülmesi	4	22,22
Öğretmenlerin rolüne ilişkin düşünceler	Süreçte etkisi olmama	13	72,22
	Süreçte uygulayıcı olma	6	33,33
	Sürecin iyileştirilmesine katkı sağlama	4	22,22
	Değersiz hissetme	4	22,22

Tablo 4.4’de öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin 24.09.2023 tarihindeki ölçme ve değerlendirme yönetmelik değişikliği ile okullarda yapılan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler incelendiğinde ani olmasını olumsuz bulma (n=8), uzun vadede olumlu olacağını düşünme (n=7), zamanla üst düzey becerilerin gelişeceğini düşünme (n=7), uygulamada sorun yaşamama (n=3), sınırlandırmayı olumlu bulmama (n=6) kodlarına ulaşılmış bu kodlar “geçiş sürecine ilişkin düşünceler” teması altında ele alınmıştır. Bu tema altında ulaşılan ilk kod “ani olmasını olumsuz bulma” (n=8) kodudur. Katılımcıların %44,44’ü sürecin çok ani gerçekleştiğini, süreç hakkında bilgi sahibi olmadıklarını hem öğrenciler hem de kendileri için olumsuzluk oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca seçme sınavlarının çoktan seçmeli sistemde yapılmaya devam ederken okulda yapılacak sınavların açık uçlu olmasını doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K7: Çok ani ve habersiz bir geçiş oldu. İlk aşamada ne yapacağız nasıl yapacağız bir kargaşa hakim oldu. Hem öğrenciler hem bizler stres yaşadık. Böyle bir süreçte bizlerin önce tam anlamda bilgi sahibi olması gerekirdi.

K11: Ben bu geçişin hızlı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin hani bir önceki sene çoktan seçmeli, LGS çoktan seçmeli, her türlü sınav çoktan seçmeli. Yani alt düzeyden itibaren çoktan seçmeli düzene alışmışlardı. Sınava hazırlanan 8. Sınıf öğrencileri için de bu durum dezavantaj oldu.

K9: *MEB açık uçlu madde sistemine geçiş yaptı birden bire. Öğretmenlerin fikri hiç alınmadı. Çok ani bir karar oldu.*

K16: *Direk, ani bir geçiş yapıldı. Bu şekilde bir anda açık uçluya geçmek öğrencilerde bocalamaya neden olabilir. Biz bile ilk sınavları yapmadan önce stres olduk ve zorlandık.*

K10: *Kimse konu hakkında bilgi sahibi değil. Çok fazla fikir kalabalığı oldu. Bilgi kirliliği oldu. Ne yapacağını nasıl ilerleyeceğini çoğu kişi bilemedi. Süreç çok belirsiz oldu.*

Geçiş sürecine ilişkin düşünceler teması altında ulaşılan bir diğer kod “uzun vadede olumlu olacağını düşünme” (n=7) kodudur. Bu koda ulaşılmasına katkı sağlayan katılımcılar geçişin şu anda olumsuz olmasına karşılık verimli şekilde uygulanırsa uzun vadede eğitim sistemi açısından olumlu olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %38,88’i bu görüşü desteklemektedir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “*Birden geçilmesi öğrenciler açısından olumsuz oldu. Ama uzun vadede olumlu olacağını düşünüyorum. Çünkü öğrencilerimiz internet, tablet, bilgisayar derken ifade yeteneklerinde zayıflamışlardı. Zamanla düşünsel olarak ilerleyeceklerini ve yaratıcı olacaklarını düşünüyorum.*” (K1) derken başka bir katılımcı “*Bu süreci destekliyorum fakat şu anda bir panik ve stres ortamı var. Çok düşük puan alan öğrenciler olduğu için tepkiler de var. Zamanla öğrenciler alışmaya başlayacak ve sürecin olumlu etkilerini göreceğiz.*” (K18) demiştir.

Geçiş sürecine ilişkin düşünceler teması altında incelenen diğer kod “zamanla üst düzey becerilerin gelişeceğini düşünme” (n=7) kodudur. Katılımcıların %38,88’i zamanla öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişeceğini, açık uçlu maddenin zaten kullanılması gerektiğini, öğrenciye önemli katkılarının olacağını ifade etmiştir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K6: *Öğrencilerin ifade edebilme gücü kazanması ve yeterliliğinin farkına varabilmesi Türkçe dersi için olumlu bir süreçtir. Ezbercilikten uzak düşünme, düşündüğünü ifade edebilme ve bunu kelime dağarcığı ile yazıya dökebilme yeteneği kazandırır.*

K8: *Diğer yöntemlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünmüyorum. Açık uçlu maddelerin daha fazla yaratıcı düşünebilme, üst düzey bilişsel düşünebilme gibi süreçleri daha fazla kullanmasına fayda sağlayacağını düşündüğüm için bu süreci faydalı buluyorum.*

K12: *Bu süreci olumlu ve faydalı buluyorum. Branşımdaki becerileri artırmak, bilgiyi uygulama ve daha üst seviyelere taşımak adına açık uçlu maddeler oldukça faydalı.*

K18: *Olmaması gereken bir süreçti. Zaten bence çoktan seçmeli gibi teknikler daha alt düzey ölçmeler yapıyoruz. Üst düzey becerileri ölçemiyoruz.*

“Geçiş sürecine ilişkin düşünceler” teması altında ele alınan diğer kod “uygulamada sorun yaşamama” (n=3) kodudur. Katılımcıların %16,66’sı açık uçlu maddeye geçiş sürecini olumlu bulduklarını ve uygulamada hiç sorun teşkil etmediğini ifade etmişlerdir. MEB’in yayımlamış olduğu örnek senaryoların ve açıklamaların yol gösterici nitelikte ve yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcı “ *Okul bazında ve il genelinde ortak sınavlar öğretmenleri bir araya getirip ortak maddeler hazırlama ve bütün öğrencilere aynı sınav uygulaması ile eşitlik sağlandı. Güzel ve sorunsuz bir süreç oldu.*” (K12) derken başka bir katılımcı “ *Kendi dersim adına süreci çok olumlu buluyorum, MEB’in yayımladığı örnek madde ve senaryolar ile kolay bir şekilde sürecin altından kalktık.*” (K8) demiştir.

Geçiş sürecine ilişkin düşünceler teması altında ele alınan son kod “sınırlandırmayı olumlu bulmama” (n=6) kodudur. Katılımcıların %33,33’ü süreçte sınavların MEB tarafından belirlenen senaryolara uygun ve açık uçlu maddelerden oluşacak şekilde kesin sınırlandırmalara gidilmesini olumlu bulmadığını, süreçte öğretmenin belirleyici olması gerektiğini ifade etmiştir. Her kazanım için açık uçlu maddenin uygun olmadığı, açık uçlu madde kullanılacaksa sınavın belirli bir yüzdesi açık uçlu kalan bölüm öğretmenin seçeceği teknik ile yapılmalıdır şeklinde görüşler gelmiştir. Bakanlık bu şekilde kesin sınırlar çizmek yerine yol gösterici önerilerde bulunursa öğretmenler tarafından daha uygun olacağı ifade edilmiştir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K14: *Açık uçlu maddeyi sınavlarımızda zaten kullanıyorduk fakat diğer teknikler ile beraber kullanıyorduk. Sınavların tamamen açık uçlu olacak şekilde sınırlandırılması ve sürecin uygulayıcı olarak bizlere pay bırakılmaması olmasını doğru bulmuyorum.*

K4: *Açık uçlu maddelerin bazı kazanımlar ve konular için uygun ama tüm kazanımları sadece açık uçlu ile ölçmek zor. En azından bunun bir yüzdesi olabilirdi. Sınavın %50 si açık uçlu %50 si öğretmen inisiyatifine bırakılabilirdi.*

K10: *Ben yazılı ve açık uçlu sınavları kullanıyordum. Dersimde kullanılması uygun. Fakat tamamen açık uçlu diye bizi sınırlandırmalarını doğru bulmuyorum. Açık uçlu da evet olmalı ama başka teknikler ile desteklense daha doğru olur diye düşünüyorum.*

K2: *Süreçte tamamen açık uçlu olacak şekilde sınırlandırmayı doğru bulmuyorum. Aynı zamanda senaryolara uyma zorunluluğunu da doğru bulmuyorum. Senaryolar çok sınırlandırıcı ve kapsam çok düşük.*

Öğretmenlerin açık uçlu maddeye geçiş sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde ulaşılan diğer bir tema “geçiş sürecinin planlanmasına ilişkin öneriler” olmuştur. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kademeli geçiş (n=13), öğretmenlerin görüşlerini alma (n=14), sürecin bakanlık tarafından yürütülmesi (n=4), MEB paylaşımları ile süreci zenginleştirme (n=2) kodlarına ulaşılmış ve bu kodlar “geçiş sürecinin planlanmasına ilişkin öneriler” teması altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin %72,22’si kademeli geçişi, %77,77’si öğretmen görüşlerini dikkate almayı önermişlerdir. Öğretmenler sürecin çok ani gerçekleşmesinden kaynaklı sorunlar yaşandığını kademeli olarak ilkökul düzeyinden itibaren öğrenciler açık uçlu maddeye alışırda daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Bir uyum sürecinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin alınarak sürecin planlanmasının daha verimli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına olanak tanıyacağını ifade etmişlerdir. Her branşta değil branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uygun bulunan branşlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesi önerilmiştir. Bu iki koda ulaşılan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K12: *Süreç hakkında bizler tam anlamı ile bilgi sahibi olduktan sonra süreç başlamalıydı. Sürecin aşamalılık gerektirdiğini ve alt yapısının sağlam olması gerektiğini düşünüyorum.*

K15: *Bence bu karar uygulanmadan önce deneme uygulamaları yapılabilirdi. Yada her branş için uygun mu uygulanabilirliği noktasında görüşler alınabilirdi.*

K13: *MEB ilk başlarda tüm ülkede uygulamadan önce pilot uygulama yapabilirdi. Sonuçlarını gördükten sonra tüm ülke geneli uygulamaya geçilebilirdi. Bu şekilde ani değil bir geçiş süreci olmalıydı.*

K17: *Daha fazla süreçte varlığımızı hissetmek isterdik. Bir görüş alınabilirdi. Kademeli bir geçiş olmasını beklerdim.*

K6: *Ben ani bir şekilde sadece ortaokula uygulanması yerine ilköğretim başta olmak üzere kısa ve öz olarak tüm kademeleri kapsamasını tüm derslerinde ilköğretimde bu şekilde yapılmasını, sisteme öğrencilerin en erken dönemde alışmasını önerirdim.*

K3: *MEB karar alma sürecinde öğretmenlerin görüşüne yer vermeliydi. Her branşta değil öğretmen görüşlerine göre uygun olan branşlarda açık uçluya geçmeliydi. O da bu şekilde çok hızlı bir şekilde değil.*

“Geçiş sürecine ilişkin öneriler” temasına ulaşılmasını sağlayan diğer kodumuz “Bakanlık tarafından sürecin yürütülmesi” (n=4) kodudur. Katılımcıların %22,22’si sınav hazırlama, uygulama ve puanlama tüm aşamalarının bakanlık tarafından yürütülmesinin daha sağlıklı bir süreç olacağını, şu anda var olan sistem ile farklı okullardaki uygulamalarda bir eşitlik durumu oluşmadığını; maddelerin eşit güçlükte hazırlanmaması, puanlamada objektiflik sağlanmaması, öğrencilerin düzeylerinin eşit olmaması, okulların imkanlarının eşit olmaması gibi eşitsizlik durumlarının halen devam ettiğini ifade etmişlerdir. Her okul kendi uygulamasını yaptığı sürece bakanlık senaryolar gönderse bile sınavlarda her öğrenci için bir fırsat eşitliği sağlanamayacağını söylemişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K14: *Benim önerim açık uçluya geçiş yapılıyorsa o halde sınav hazırlama okuma tamamen bakanlık yapmalıydı. Bu şekilde ülke genelinde bir ortaklık sağlanmış olmazdı. Yine sınavları biz okuduk biz puanladık.*

K4: *Eğer bu şekilde bir uygulama olacaksa tüm sınıf düzeylerinde maddeler ve cevap anahtarı bakanlık tarafından hazırlanmalı ve sınavlar komisyon tarafından puanlanmalı. Şu anda objektiflik sağlanamaz, Okulların şartları da eşit değil.*

K5: *Bu noktada şöyle bir yol olmalıydı. Bakanlık bu geçişi yaptıysa maddeleri de kendileri hazırlamalı, puanlamayı da kendileri yapmalıydı. Yada bize sınırlar iyi çizilmeliydi. Örnek senaryolar var fakat yeterli değil. Puanlama anahtarını herkes kendisi oluşturuyor. Bunu yapmak yerine maddeler ortak olmalı ve puanlama anahtarı da tüm hatları ile oluşturulmuş gönderilmeliydi.*

“Geçiş sürecine ilişkin öneriler” temasına altında incelenen diğer kod “paylaşımlarla süreci zenginleştirme” (n=2) kodudur. Katılımcıların %11,11’i açık uçlu madde kullanımına geçiş sürecine ilişkin MEB’in yaptığı paylaşımları ve senaryoları yetersiz bulmuş, sürecin hem bakanlık hem de zümre işbirliği

çalışmaları ile zenginleştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “*Geçiş süreci bir plan ve program dahilinde daha sistematik olabilirdi. Yayımlanan maddeler ve senaryolar yetersiz kaldı. Sürece bizleri de katarak, paylaşımlar ile zenginleştirerek ilerlersek daha verimli olur.*” (K10). derken başka bir katılımcı “*Açık uçlu maddelerden oluşan bir sınav hazırlama noktasında bakanlık tarafından madde havuzları oluşturulabilirdi, zümre çalışmaları artırılabilirdi. Örnek senaryoların kapsamı çok düşük ve eksik kaldı.*” (K11) demiştir.

Öğretmenlerin açık uçlu madde kullanımına geçiş sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde süreçte etkisi olmama (n=13), süreçte uygulayıcı olma (n=6), sürecin iyileştirilmesine katkı sağlama (n=4), değersiz hissetme (n=4) kodlarına ulaşılmış, bu kodlar “öğretmenin rolüne ilişkin düşünceler” teması altında incelenmiştir. “Öğretmenin rolüne ilişkin düşünceler” teması altında ele alınan ilk kod “süreçte etkisi olmama” (n=13) kodudur. Katılımcıların %72,22’si yeni sınav sistemine geçişte hiçbir etkileri olmadığını, sürecin tamamen bakanlık tarafından planlanıp yürütüldüğünü, öğretmenlerin sürecin en önemli paydaşı olduğunu ve öğretmen görüşlerinin çok değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini bir katılımcı “*Ben kendi rolümü hiç hissetmedim. Dahil olmadığım bir süreçti. Hiçbir etkimiz olmadı.*” (K1) şeklinde ifade ederken bir başka katılımcı “*Öğretmenlerin karar almada hiçbir rolü olmadı. Uygulama tamamen öğretmene bırakıldı. Öğretmen süreçte çok önemliydi. Uygulama öğretmene bırakılıyorsa karar alma sürecinde öğretmene fikri sorulmalıydı.*” (K13) diyerek ifade etmiştir.

“Öğretmenin rolüne ilişkin düşünceler” teması altında ele alınan diğer kod “süreçte uygulayıcı olma” (n=6) kodudur. Katılımcıların %33,33’ü öğretmenin süreçte uygulayıcı rolüne dikkat çekmiş ve yeni sınav sisteminde öğretmenin çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Bakanlığın yeni sistemde öğretmene sadece uygulama boyutunda yer verdiğini ve sistemi en iyi bilen yetkin kişiler öğretmenler olduğundan dolayı uygulamayı da en iyi şekilde öğretmenin yapacağını ifade etmişlerdir. Fakat sadece uygulamada değil karar alma ve diğer süreçlerde de etkin olmak istediklerini, görüşlerinin alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K15: *Öğretmenler eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri. Uygulamada en önemli faktör. Ama ülkemizde eğitim sistemine ait planlamalar*

hakkında öğretmenler aktif olarak işin içine katılmıyor. Biz şu anda sadece uygulama noktasında varız.

“Öğretmenin rolüne ilişkin düşünceler” teması altında ele alınan diğer kod “sürecin iyileştirilmesine katkı sağlama” (n=4) kodudur. Katılımcıların %22,22’si öğretmenlerin rolüne ilişkin sürecin iyileştirilmesine katkı sağlamada öğretmen görüşlerinin önemli olduğunu ve mutlaka sahada olan öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda süreçte iyileştirilmeye gidilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “ *Öğretmenler aktif olan, sınıf iklimini çok iyi gözlemleyen, tecrübeli insanlar. Bu süreçte en aktif rolü oynayacak olanlar öğretmenler. Uygulamada, sahada ne eksik var ne sıkıntı var bizler sürece hakimiz. Bizlerin görüşleri dahilinde süreç düzenlenmeli.* (K11) derken başka bir katılımcı “*Bu alınan kararların sürece aktarılması ve uygulanması öğretmen tarafından gerçekleşecek. Bu nedenle süreç içerisinde de bu süreç ne gibi olumlu olumsuz yönleri var geri bildirimler anlamında fikirlerinin alınması gerekir. Geri bildirimlerin sürecin iyileştirilmesi için kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum.*” (K8) demiştir.

“Öğretmenin rolüne ilişkin düşünceler” teması altında ele alınan diğer kod “sürecin iyileştirilmesine katkı sağlama” (n=4) kodudur. Katılımcıların %22,22’si ise öğretmenin süreçte olan rolüne ilişkin kendilerini değersiz hissettiklerini tamamen sistemin dışında kaldıklarını “ *Uygulayıcı biz olduğumuz bir sürecin karar alma aşamasında dışarda bırakıldık. Hal böyle olunca insan kendini ait değil gibi hissediyor.*” (K14) ve “ *Öğretmenlere gereken değer hissettirilirse planlanan her girişim daha etkili olur. Bizler kendimizi değersiz saygınlığımızı yitirmiş hissediyoruz.*” (K2) şeklinde ifade etmişlerdir.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde İçeren Bir Sınavın Derslerine Uygunluğu Hakkındaki Düşünceleri

Katılımcıların açık uçlu madde içeren bir sınavın derslerine uygunluğuna yönelik görüşleri değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 5: Katılımcıların açık uçlu madde içeren bir sınavın derslerine uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans(n)	Yüzde(%)
Uygun Bulma	Öğrencileri seçeneklerle sınırlandırmama	3	16,66
	Farklı çözüm yolları üretme	6	33,33
	Kazanımın uygulamaya geçirilmesi	5	27,77
	Üst düzey becerileri ölçme	7	38,88
	İfade etme becerisini ölçme	4	22,22
	Aynı anda birden fazla beceriyi ölçme	3	16,66
	Süreci görebilme	5	27,77
Çalışma grubunda uygun bulan toplam kişi sayısı		12	66,66
Uygun Bulmama	Dersinin tek tekniğe uygun olmaması	3	16,66
	Ders saatlerinin yetersiz olması	2	11,11
	Her kazanıma uygun olmaması	3	16,66
	Kapsamın düşük olması	2	11,11
	Öğrencinin bilgiyi doğru aktaramaması	4	22,22
Çalışma grubunda uygun bulmayan toplam kişi sayısı		6	33,33

Katılımcıların derslerinin açık uçlu madde kullanımına uygunluğu hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların %66,66'sı derslerinde açık uçlu madde kullanımını uygun bulurken %33,33'ü uygun bulmamıştır. Katılımcıların açık uçlu madde içeren bir sınavın derslerine uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular branş bazında incelendiğinde uygun bulan katılımcıların (n=12) Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri olduğu, uygun bulmayan katılımcıların (n=6) İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak bilgisi branşları olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencileri seçeneklerle sınırlandırmama (n=3), farklı çözüm yolları üretme (n=6), kazanımın uygulamaya geçirilmesi (n=5), üst düzey becerileri ölçme (n=7), ifade etme becerisini ölçme (n=4), aynı anda birden fazla beceriyi ölçme (n=3), süreci görebilme (n=5) kodları “uygun bulma” teması altında incelenmiştir. “Uygun

bulma” teması altında ilk incelenen kod “ üst düzey becerileri ölçme” kodudur. Katılımcılardan açık uçlu madde kullanımını dersine uygun bulanların %58,33’ü açık uçlu madde ile hazırlanan sınavların üst düzey becerileri geliştirdiğini ve analiz, sentez düzeyinde ölçmelerin açık uçlu madde ile yapılabildiğini ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bir katılımcı *“Açık uçlu madde ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, sentez ve değerlendirme basamaklarında olan kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesi açısından çok önemli ve yararlı olmaktadır.”* (K7) derken başka bir katılımcı *“Matematik dersinde biz uygulama ve daha üst düzey becerileri ölçmek istiyoruz. Bu nedenle açık uçlu ile üst düzey beceriler ölçülebilir.”* (K16) demiştir. Konu hakkında bir diğer katılımcı *“Aslında açık uçlu maddeler düşünme becerileri açısından üst düzey bölümleri ölçen bir teknik. Sadece yazılı sınavlar, testler bilgiyi ölçme düzeyinde kaldıkları için açıkçası ben açık uçlu madde sorulmasından yanayım.”* (K11) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

“Uygun bulma” temasına ulaşılan diğer kod “farklı çözüm yolları üretme” (n=6) kodudur. Açık uçlu madde kullanımını dersine uygun bulan katılımcıların %50’si açık uçlu maddelerin farklı çözüm yolları bulmaya imkan tanıdığını, derslerinde bazı maddelerin tek çözüm yolu olmadığını ve öğrencilerin özgür olmasının çok yaratıcı fikirler ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Bazen cevap anahtarı hazırlanırken düşünilemeyen fakat öğrenciden gelen cevaplar ile cevap anahtarına eklenen farklı fikirler ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir;

K12: *Öğrenci açık uçluda düşüncelerini ifade ederken maddenin sınırlarını çizerken de özgür kendi bilgi birikimine yorum gücünü ifade becerisini de katarak maddeleri cevaplıyor. Farklı çözüm yolları gelişiyor. Maddelerin bazen tek cevabı olmayabilir. Öğrenciden gelen cevap benim cevap anahtarında olmayabilir ama doğru olabilir.*

K18: *Matematik dersinde bilgiyi bilmek yeterli olmaz. Öğrendiği bilgiyi farklı problem durumlarına uygulayabilmesi gerekir. Maddelerin tek bir çözüm yolu yoktur. Farklı yollar ile sorular çözülebilir. Açık uçlu maddeler ile bahsettiğim tüm durumları kontrol edebiliriz.*

“Uygun bulma” temasına ulaşılan diğer kod “kazanımın uygulamaya geçirilmesi” (n=5) kodudur. Açık uçlu madde kullanımını dersine uygun bulan katılımcıların %41,66’sı kazanımın uygulamaya geçirilmesinde açık uçlu

maddelerin etkili olduğunu, teorik bilgi öğrenildikten sonra farklı problem durumlarına uygulama imkanı sağladığını ve bu uygulamaların daha kalıcı öğrenmelere katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bir katılımcı “*Dersimde güncel konularla ilgili çok fazla kazanım var. Bunlar teknoloji bağımlılığından tutun meslek seçimine nüfustan tutun kent köy hayatına çok fazla günlük hayatla ilişkili konular var. Öğrenciler bilgileri öğrenmekle kalmıyor. Bunları hayatlarına da uyguluyorlar. Açık uçlu buna en uygun teknik.*” (K8) şeklinde görüş belirtirken başka bir katılımcı “*Açık uçlu madde uygulamalı etkinlikler yapmalarını sağlamak için uygun. Fen bilimleri dersi öğrenciler hayatlarındaki yerini görür birkaç uygulama da yaparsa gerçekten eğlenceli oluyor. Açık uçlu maddede öğrenciye deney malzemeleri verip deneyin aşamalarını yazmasını isteyebiliriz. Öğrenci uygulamış olur. Hem de daha kalıcı olur.*” (K10) şeklinde görüş belirtmiştir.

“Uygun bulma” teması altında incelenen diğer kod “ifade etme becerisini ölçme” (n=4) kodudur. Açık uçlu madde kullanımını dersine uygun bulan katılımcıların %33,33’ü derslerinde ifade etme becerisinin önemli olduğunu ve bu beceriyi ölçmeye en uygun tekniğin açık uçlu madde olduğunu ifade ederken katılımcıların %25’i aynı anda birden fazla beceriyi ölçmeye imkan tanıdığı için açık uçlu maddeyi derslerine uygun bulmuştur. Bu kodlara ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K5: *Çok fazla becerini aynı anda ölçülmesine imkan tanıyor açık uçlu maddeler. Türkçe dersinde biz öğrencinin yorumlama, kendini ifade etme, yazma becerilerini de görmek istiyoruz.*

K6: *Öğrencinin Türkçe dersinde kazanması gereken tüm beceriler açık uçlu ile ölçülebilir. Tek bir maddenin içerisinde okuduğunu anlama, noktalama, yazım, kendini ifade etme hepsini ölçebiliriz.*

K13: *Dersim dil dersi olduğu için öğrencinin kendini ifade etmesi, cümle kurabilmesi çok önemli. Seçenekli olan durumlarda öğrenci cümle kurmadan sadece belli kurallar ezberleyerek bile bazen maddeleri cevaplayabiliyor.*

“Öğrencileri seçeneklerle sınırlandırmama” (n=3) ve “süreci görebilme” (n=5) kodları “uygun bulma” teması altında incelenmiştir. Açık uçlu maddeyi derslerine uygun bulan katılımcıların %25’i öğrenciler seçeneklerle sınırlandırılmadığı bir başka ifadeyle daha özgür bırakıldığı için uygun bulduğunu ifade ederken katılımcıların %41,66’sı derslerinde maddelerin çözüm aşamalarının

önemli olduğunu açık uçlu maddelerin buna imkan tanıdığı için uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğrencileri seçeneklerle sınırlandırmama koduna ilişkin bir katılımcı “ *Türkçe çok ucu açık bir deniz. Her yerden her konudan madde hazırlanabilir. Ve açık uçlu maddelerde cevaplar da haliyle sınırsız olabilir. Öğrenci evet daha özgür.*” (K6) derken bir diğer katılımcı “ *Açık uçlu madde ile çocuğu dolayısıyla yaratıcılığını kısıtlamamış oluyoruz. Öğrenci sınırlarını kendisi belirliyor. Matematik dersinde bu önemli.*” (K16) demiştir. Süreci görebilme koduna ilişkin katılımcılardan biri “*Dersimde aslında uygulama önemli ama uygulama aşamaları da önemli. Öğrenci nasıl bir yol izlemiş, nasıl ilerlemiş bunu görürsem daha etkili öğrenmeler sağlarım. Açık uçlu buna da imkan sağlar.*” (K10) derken diğer bir katılımcı “ *Sadece sonuca bakarak öğrenme gerçekleşmiş diyemeyiz. Matematik süreç odaklı ilerleyen bir ders. Hem de açık uçlu sınavlarda şöyle bir olumlu durum daha var. Öğrenci bir işlem hatası yaparak yanlış sonucu bulsa bile adımları gidişatı doğru olduğu için maddeden puan alacaktır.*” (K17) demiştir.

Katılımcıların açık uçlu madde kullanımının derslerine uygunluğu hakkındaki düşünceleri değerlendirildiğine dersinin tek tekniğe uygun olmaması (n=3), her kazanıma uygun olmaması (n=3), ders saatlerinin yetersiz olması (n=2), kapsamın düşük olması (n=2), öğrencinin bilgiyi doğru aktaramaması (n=3) kodları “uygun bulmama” teması altında incelenmiştir. “Uygun bulmama” temasına ulaşılmasını sağlayan kodlar aşağıda incelenmiştir.

İlk olarak “dersinin tek tekniğe uygun olmaması” (n=3) kodu ve “her kazanıma uygun olmaması” (n=3) kodları ele alınmıştır. Açık uçlu maddeyi dersine uygun bulmayan katılımcıların %50’si derslerinde çok farklı beceriler olduğunu, tek teknik yani sadece açık uçlu madde ile bu becerilerin ölçülemeyeceğini ifade etmişlerdir. Uygun bulmayan katılımcıların %50’si ise açık uçlu maddenin her kazanıma uygun olmadığını, bazı kazanımlar için açık uçlu maddeyi uygun bulurken bazı kazanımlar için uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki koda ulaşılan katılımcı görüşleri birbiriyle örtüşmektedir. Bu nedenle bu iki koda ulaşılan görüşler birlikte verilmiştir. Bu kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K3: *Dersimin öğrenme çıktılarında oldukça fazla bilgi, kavram ve tanımlar var. Bunlar için de açık uçlu madde olmadan başka teknikler ile ölçme yapabiliriz. Açık uçlu ile ben sadece yorumlama gerektiren kazanımları sorabilirim. Kavramlar ve tanımlar için açık uçlu maddeye gerek yok. Yada sadece açık uçlu değil de teknikler artırılmalı.*

K4: *Bazı kazanımlar için uygun olurken, anlama ve kavrama gibi düzeylerde açık uçlu sormak gereksiz diye düşünüyorum. Dersimde farklı beceriler iç içe yer alıyor. Tek teknik ile ölçmek yerine farklı teknikler ile ölçülmeli.*

K15: *Yani açık uçlu maddeler İngilizce için yazma, kelime bilgisi ve dilbilgisi için uygun olabilir. Ama konuşma ve dinleme becerileri için uygun değil. Daha fazla teknik bence daha uygun benim dersimde.*

Ders saatlerinin yetersiz olması koduna ulaşılan iki katılımcıdan biri “*Açık uçluyu olumsuz gördüğüm durum uygulama sürecinde ders saatlerinin çok yetersiz kalması. Açık uçluyu uygulamak daha fazla zaman alıyor. Öğrenciler çok fazla soruyor, açıklama yapılmasını bekliyor.*” (K13) şeklinde görüş belirtmiştir. Kapsamın düşük olması koduna ulaşılan iki katılımcıdan biri ise “*Dersimde kapsam geçerliği sağlamak kısmında açık uçlu maddeler yetersiz kalabiliyor. Belki de bu kapsam geçerliğini sağlayacak şekilde açık uçlu madde hazırlama konusunda öğretmen yetersiz kalabiliyor (K12).*” demiştir.

“Uygun bulmama” teması altında incelenen son kod ise “öğrencinin bilgiyi doğru aktaramaması” kodudur. Açık uçlu maddeyi dersine uygun bulmayan katılımcıların %66,66’sı ise öğrencinin bilgiyi doğru aktaramadığını, bazen öğrenci cevabı bilse bile yazım yanlışı, yanlış hatırlama, telaffuz sorunu gibi nedenlerden dolayı öğrenci puan alamadığı için uygun bulmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar özellikle bazı derslerde Türkçe olmayan hatırlanması zor kavramlar olduğunda öğrenciler konuyu bilse dahi hatırlayamadıkları için yazamadıkları yada cevaba yakın yanlış bir kelime yazdıkları için puan alamadıkları durumlar olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde dil derslerinde okunuş-yazılış farkından dolayı oluşan yazım hataları nedeniyle öğrencinin kazanımı öğrenip öğrenmediği hakkında net bilgi vermediğini söylemişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K2: *Öğrenciye yabancı gelen, aklına getiremediği terimler ve ifadeler var. Bu tarz bilgileri açık uçlu ile sorarsam çok zorlanıyorlar. Terimleri hatırlayamıyorlar. Öğrenci kazanımı öğrenmedi diyemem o anda aklına gelmiyor.*

K3: *Dersimdeki kavramlar öğrencilerin alışkın olmadığı telaffuzu zor akılda kalması zor kavramlar. Sure ve anlam ezberleri var. Bunları açık uçlu madde ile sorduğumuzda öğrenci hatırlayamıyor. Kavramı duysa bilse de aklına gelmiyor.*

K14: *Dersimde kelimelerin okunuşu ve yazılışı farklı olduğu için çok zorlanıyorlar. Kelimenin okunuşunu bilse bile yazarken tamamen yanlış bir kelime yazabiliyor. Bu durumda öğrenci kazanıma hakim mi değil mi bilemiyoruz.*

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde Kullanımının Yararları Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların açık uçlu madde kullanımının yararlarına yönelik görüşleri değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6: Katılımcıların açık uçlu madde kullanımının yararları hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde(%)
Yarar	Özgürlük sağlama	6	33,33
	Yaratıcılık	6	33,33
	Yorumlama gücü	9	50,00
	İfade etme gücü	9	50,00
	Problem çözme becerisi	3	16,66
	Üst düzey düşünme	7	38,88
	Analiz yapma	4	22,22
	Kalıcı öğrenme	4	22,22
	Çıkarımda bulunma	2	11,11
Öğrenmeleri doğru ölçmeye etkisi	Diğerleri kadar nesnel olamama	4	22,22
	Şans faktörü olmaması	8	44,44
	Kapsamlı ve detaylı ölçme	6	33,33

Görüşme yapılan katılımcılara, açık uçlu madde kullanılmasının yararları sorulduğunda katılımcıların %33,33’ü özgürlük sağladığını, %33,33’ü yaratıcılığı geliştirdiğini, %50’si yorumlama gücünü artırdığını, %50’si ifade etme gücünü artırdığını, %16,66’sı problem çözme becerisini geliştirdiğini, %38,88’i üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini, %22,22’si analiz yapabilmeyi sağladığını, %22,22’si kalıcı öğrenmeler sağladığını, %11,11’i çıkarımda bulunmaya imkan tanıdığını ifade etmiştir. Bu kodlardan “yarar” temasına ulaşılmıştır. Görüşler incelendiğinde açık uçlu madde kullanımının yararlarına ilişkin en çok yorumlama (n=9) ve ifade etme (n=9) kodlarının söylendiği görülmektedir. En az ise çıkarım yapma (n=2) kodu tekrarlanmıştır. Bu bölümde ele alınan kodlara ulaşılan katılımcı

görüşleri bir bütün olarak ele alınmıştır. Katılımcılar tarafından ortak tekrar edilen benzer ifadeler yer almaktadır. Farklı branşlardan seçilen ve verilen kodlara ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: *Öğrenci daha özgür. Yeni fikirler ortaya çıkar. Öğrencinin yorumlama gücü gelişir. İfade etme gücü gelişir.*

K6: *Öğrendiğini kendi cümleleri ile ifade edebilme, öğrendiklerini kendi düşünceleri ile sentezleyebilme yeteneği kazandırır.*

K7: *Öğrencinin yorumlama, çıkarım yapma, bilgi düzeyinde öğrenmelerden daha ileri öğrenmelere geçmesi gibi katkılar sağlar. Her öğrenci aynı bilgiye sahip olsa bile farklı şekillerde ifade edebilir. Öğrenci daha özgür olur. Sınırları çizilmiş modo mod düşüncelerden sıyrılarak daha üst düzeyde düşünmeye başlar. Farklı bakış açıları gelişir.*

K11: *Yorumlama kabiliyeti gelişir. Uygulamalı öğretim açısından çok iyi. Öğrenciyi bilgiyi öğrenir ve uygularsa daha kalıcı öğrenme gerçekleşir. Öğrencilerin cevapları kendilerinin yapılandırmasını sağlar. Farklı şekillerde ifade etme becerisi gelişir. Kendini daha iyi ifade eden öğrenciler gelişir.*

K13: *Öğrencileri ezber bilgilerden kurtararak kendi cümleleri ile ifade yeteneğini destekler. Öğrendiği bilgiyi konuşmaya döker ve kullanırsa kalıcı öğrenir. Daha üst düzey ve yaratıcı düşünmesini sağlar.*

K18: *Öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri gelişir. Analiz yapma, problem çözmeye, çıkarım yapma, değerlendirme, yaratıcılık gibi.*

Tablo 4.6 incelendiğinde diğerleri kadar nesnel olamama (n=4), şans faktörü olmaması (n=8), kapsamlı ve detaylı ölçme (n=6) kodlarından yola çıkarak “öğrenmeleri doğru ölçmeye etkisi” temasına ulaşılmıştır. Bu kodları oluşturan katılımcı görüşlerinde açık uçlu maddelerin diğer tekniklere göre daha doğru ölçmeler yapıp yapmayacağına ilişkin ifadeler yer verildiği için öğrenmeleri doğru ölçmeye etkisi teması oluşturulmuştur. Bu tema altında ele alınan ilk kod “şans faktörü olmaması” (n=8) kodudur. Katılımcıların %44,44’ü açık uçlu madde ile şans başarısı ortadan kalkacağı için bilen ile bilmeyenin daha net ayrılacağını ve daha doğru ölçmeler yapılacağını belirtmiştir. Bu kodu oluşturan bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

K3: *Daha doğru ölçmeler şu anlamda yapar; dediğim gibi şans faktörü olmadığı için kopya ihtimali olmadığı için gerçekten bilen öğrenci net bir şekilde ayırt edilir.*

K11: *Daha doğru ölçmeler yaptığını düşünüyorum tabi ki. Çoktan seçmeli sınavlarda şans başarısının olmasından dolayı bilen ile bilmeyeni net ayırt edemiyorduk. Öğrenci çağrışım yaptığı için yakın geldiği için bir seçenek işaretlemiş oluyor. Ve doğru çıktığında tam puan alıyor.*

K13: *Açık uçlu madde kullanıldığında öğrencinin şans faktörünü kullanarak yada rastgele cevap verme ihtimali ortadan kalkıyor. Kendi bilgilerinin ve bilgi dağarcığını kullanarak yorum yapıyor.*

“Öğrenmeleri doğru ölçmeye etkisi” teması altında incelenen diğer kod “kapsamlı ve detaylı ölçme” (n=6) kodudur. Katılımcıların %33,33’ü daha kapsamlı ve detaylı ölçmeler yaptığı için açık uçlu maddenin öğrenmeleri daha doğru ölçtüğünü ifade etmiştir. Bir madde ile çok fazla beceriyi aynı anda ölçebildiklerini, aynı zamanda bir maddede gidiş yolundan hangi kazanım ne düzeyde öğrenilmiş tespit edilebileceğini ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli gibi tekniklerde işlem adımları doğru sonuç yanlış ise puan alınmadığını, bu durumun hatalı ölçmelere neden olacağını söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “*Daha doğru ölçmeler sağlayacağını düşünüyorum. Örneğin noktalama işaretlerini kullanır kazanımını ölçmek istiyorum. Çoktan seçmelide bunu madde olarak sorarsam bir yada iki noktalama işaretini ölçebilirim. Yada öğrenci şık eleme yaparak doğru cevaba tek noktalamayı bilerek ulaşabilir. Ama açık uçluda tek bir madde ile tüm noktalama işaretlerini ölçebilirim. Neyi ne kadar biliyor hangi noktalamayı biliyor hangisini bilmiyor net olarak belirlerim.*” (K5) şeklinde görüş belirtirken başka bir katılımcı “*Kesinlikle daha doğru ölçmeler yapar. Açık uçluda işlem adımlarını net olarak gördüğümüz için sonuç yanlış olsa bile öğrenci işlem adımlarından puan alır. Yani tüm adımlar doğru olup son adımda işlem hatası yapmış olması hatalı ölçme demek bence. Öğrenci her şeyi doğru yapmış zaten.*” (K18) demiştir.

Katılımcıların %22,22’si “diğerleri kadar nesnel olamama” koduna katkı sağlamıştır. Katılımcılar diğer teknikler kadar nesnel olamadığı, puanlamada objektiflik sağlamanın diğer tekniklere göre daha zor olması nedeniyle açık uçlu maddelerin daha doğru ölçmeler yapmadığını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında katılımcılar “*Yani açık uçlu maddeleri puanlarken diğerleri kadar nesnel olamayacağız. Bunu kesinlikle söyleyebilirim. Puanlama daha bizim inisiyatifimize kaldı. Net cevabı olmayan ucu açık olan birden fazla cevabı olan maddeler olabiliyor. Hatta sınavları okurken benim anahtarda hazırlamadığım bir durumu*

öğrenciler yazmış olabiliyor. Bu anlamda tam anlamı ile objektiflik olmadığı için daha doğru ölçer diyemem.” (K1) ve “Açık uçlu maddelerin cevaplarında Türkçe dersinde öznellik ağırlıktadır. Bu da değerlendirmeyi zorlaştırır ve daha öznel sonuçlar elde edilir.” (K4) şeklinde görüş belirtmişlerdir

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Katılımcıların Açık Uçlu Madde Hazırlanmasındaki Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların açık uçlu madde hazırlanmasındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7 : Katılımcıların açık uçlu madde hazırlanmasındaki yeterliklerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde(%)
Yetkin Hissetme	Alınan Eğitimler	4	22,22
	Sınav Deneyimleri	3	16,66
	Örnek Senaryolardan Yararlanma	2	11,11
Toplam		5	27,77
Kısmen Yeterli Bulma	Diğer tekniklere göre daha yeterli bulma	4	22,22
	Zümre işbirliği	3	16,66
	Eğitim eksikliği	3	16,66
Toplam		6	33,33
Yeterli Görmeme	Madde hazırlamada zorlanma	4	22,22
	Sınavların kapsamını belirlemede zorlanma	2	11,11
	Eğitim eksikliği	2	11,11
Toplam		7	38,88
Yeterliğin artırılması	Yüz yüze ve zorunlu eğitimler	14	77,77
	Daha fazla örnek madde	5	27,77
	Çalıştaylar olmalı	3	16,66
	Daha fazla zümre çalışması	5	27,77
	Okullarda uzmanlar ile uygulama imkanı	6	33,33

Katılımcıların açık uçlu madde hazırlanmasındaki yeterliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde “yetkin hissetme” (n=5), “kısmen yeterli bulma” (n=6), “yeterli görmeme” (n=7) temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların %38,88’i açık uçlu madde hazırlama konusunda kendini yeterli görmezken %33,33’ü kısmen yeterli görmektedir. Kendini açık uçlu madde hazırlamada yetkin görenler katılımcıların %27,77’sidir. Kendini yeterli görmeyen katılımcılar madde hazırlamada zorlanma (n=4), maddelerin kapsamını belirlemede zorlanma (n=2), eğitim eksikliği (n=2) ifadelerini gerekçe göstermişlerdir.

Kendinin yeterli görmeyen katılımcıların %57,14’ü açık uçlu madde hazırlamada zorlandıklarını, %28,57’si ise madde hazırlarken kapsamı belirlemede zorlandığını ifade etmiştir. Bu kodlara ilişkin bir katılımcı “*Kendimi yeterli görmüyorum. Açık uçlu madde hazırlama ve rubrik hazırlamada zorlanıyorum.*” (K4) derken diğer bir katılımcı “*Açık uçlu madde hazırlama konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Maddeleri hazırlarken zorlandığımı hissediyorum. Maddelerin kapsamını belirlerken, ifadeleri yazarken zorlandığım durumlar oluyor.*” (K17) demiştir. Bu konuya ilişkin başka bir katılımcı “*Yeterli görmüyorum. Açık uçlu madde hazırlarken zorlanıyorum. Sürekli araştırma ve fikir alışverişi ile süreci tamamlıyorum. Özellikle maddelerin kapsamını belirlerken problem yaşıyorum.*” (K10) şeklinde görüş belirtmiştir. Kendini yeterli görmeyen katılımcıların %28,57’si eğitim eksikliğinden kaynaklı kendilerini yetersiz gördüklerini “*Yeterli görmüyorum. Çünkü bize konu ile ilgili olarak ne seminer ne bilgilendirme yapılmadı.*” (K14) ifadesiyle açıklamışlardır.

Kendini kısmen yeterli bulan katılımcıların bu görüşte olmalarını diğer tekniklere göre daha yeterli bulma (n=4), zümre işbirliği (n=3), eğitim eksikliği (n=3) kodları ile açıklamışlardır. Kendini kısmen yeterli bulan katılımcıların %66,66’sı kendilerinin bu konuya ilişkin kapsamlı bilgiye sahip olmadıklarını fakat açık uçlu madde hazırlamanın daha fazla uzmanlık ve aşamalar gerektirmesinden dolayı çoktan seçmeli madde ile kıyasladıklarında daha yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcılar “*Kendimi diğer tekniklere göre daha yeterli buluyorum. Çünkü daha rahat zorlanmadan madde hazırlayabiliyorum. Hem öğrenciler hem de ben sürecin içinde oluyorum. Çoktan seçmeli hazırlamak çok daha zordu. Çeldiricidir şudur budur. Bayağı bir uzmanlık istiyordu. Ama ben açık uçluda daha yetkin hissediyorum.*” (K1) ve “*Kendimi kısmen yeterli görüyorum. Bana göre açık uçlu madde hazırlanması çoktan seçmeliye göre çok daha kolay.*”

*Zaten eskiden de tüm sınavlar açık uçlu idi. Ben çoktan seçmeli yazarken daha fazla zorlanıyordum.” (K9) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kendisini kısmen yeterli bulan katılımcıların %50’si zümre olarak ortak sınav hazırladıkları yada zümreleri ile fikir alışverişinde bulunarak kendilerini geliştirdikleri için süreci daha kolay yürüttüklerini ve bilgi sahibi olduklarını söylemişlerdir. Görüşlerini “ *Kısmen yeterli görüyorum. Tam bilgi sahibi ve uzman değilim ama zümrelerime danışarak, fikir alışverişleri yaparak uygun maddeler hazırladığımı düşünüyorum. Zümre işbirliği önemli.” (K18) şeklinde ifade etmişlerdir. Kısmen yeterli görenlerin %50’si ise sınavı hazırlamakta sorun yaşamadıklarını fakat yeterli eğitimi almadıkları için kendilerini bu şekilde gördüklerini ifade etmişlerdir. Konu hakkında bir katılımcı “*Kısmen yeterli görüyorum. Bunun özel bir eğitimini almadığım için çok yeterliyim diyemem. Ama bulunduğum okulun öğrenci seviyesine uygun, öğrenciyi yıldırmayacak şekilde maddeler de hazırlayabildiğimi düşünüyorum.” (K6) demiştir.***

Kendini yetkin hisseden katılımcıların %80’i açık uçlu madde hazırlama konusunda gerekli eğitimi aldıklarını ve konuya hakim olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “*Yeterli görüyorum. Çünkü ölçme ve değerlendirme dersini sadece lisans düzeyinde almayıp daha sonra yüksek lisans ve doktora eğitimimde de aldım. Bu konuda yeterli eğitimleri aldığımı düşünüyorum. Daha sonra bakanlık tarafından açılan gönüllü açık uçlu madde hazırlama eğitimlerine katıldım. Uygulamalı eğitimler aldım.” (K8) derken diğer bir katılımcı “*Bu konuya ilişkin eğitimler aldım. Açık uçlu madde hazırlama uygulamalı olarak da eğitimlere katıldım. Yeterli hissediyorum.” (K11) demiştir. Açık uçlu madde hazırlamada kendini yetkin hissedenenlerin %60’ı hazırlamış ve uygulamış oldukları sınav deneyimlerinin geri bildirimlerin olumlu olmasından dolayı kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Bu konu hakkında “*Hazırlanması konusunda yeterli görüyorum. Çünkü şimdiye kadar sınavları hazırlarken sorunsuz bir şekilde hazırladım. Öğrencilerin sınavlarından ve yorumlarından anladığım kadarı ile eksiklik olmadı.” (K2) ve “Yeterli görüyorum. Çünkü 3 tane sınav hazırladık. Geri bildirimleri incelediğimde öğrenciler ve puanlar açısından gayet başarılı sorunsuz sınavlar oldu. Öğrenciler maddeleri zorlanmadan cevapladı” (K3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kendini yetkin hissedenenlerin %40’ı ise bakanlık tarafından yayımlanan örnek senaryo ve maddelerden yararlanarak rahatlıkla madde hazırlayabildiği için kendini yeterli***

gördüğünü ifade etmiştir. Bu koda ilişkin görüş bildiren iki katılımcıdan biri “*Kendimi yeterli görüyorum. Bakanlığın yayımlamış olduğu örnek senaryolar ve maddeler yol gösterici oldu. Gayet rahatlıkla madde hazırlayabildim.*” (K13)

“Yeterliğin artırılması” teması altında yüz yüze ve zorunlu eğitimler olmalı (n=14), daha fazla örnek madde olmalı (n=5), çalıştaylar olmalı (n=3), daha fazla zümre çalışması olmalı (n=5), okullarda uzmanlar ile uygulama imkanı olmalı (n=6) kodları incelenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%77,77) açık uçlu madde hazırlama yeterliklerinin artırılması için yüz yüze ve zorunlu hizmetiçi eğitimler olması gerektiğini, isteğe bağlı ve uzaktan yapılan eğitimlerin verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: *Uzaktan yapılan eğitimlere karşıyım. Uygulama olmadan öğrenme olmaz. Yüz yüze zorunlu eğitimler olmalı.*

K16: *Eğitimler düzenleyebilir fakat zorunlu eğitimler. Eğitimler açılıyor genellikle isteğe bağlı oluyor. Çoğu öğretmen de okul dışı ek zaman kaybı olarak gördüğü için yada aman boş ver uğraşmayalım mantığı ile hareket ettiği için eğitimlere katılmıyor.*

“Yeterliğin artırılması” temasına ilişkin, katılımcıların %27,77’si açık uçlu madde hazırlama yeterliliğinin artırılması için MEB tarafından daha fazla örnek madde hazırlanması gerektiğini, yayımlanan örnek maddelerin yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir: “*Çok sayıda örnek maddeler ve yönergeler verilebilirdi. Bir açık uçlu madde havuzu oluşturulabilirdi. Örnek senaryolar verildi ama bence çok yetersizdi. Biz sadece o maddelerle bir yol kat etmedik.*” (K5) Katılımcıların %27,77’si yeterliğin artması için daha fazla zümre çalışması olması gerektiğini, zümre çalışmalarının dönemde bir kez yerine ayda bir olacak şekilde düzenlenmesini ve zümrelerde açık uçlu madde hazırlanma çalışmalarının da yapılmasını önermiştir. Bu kod hakkında katılımcılardan bazıları “*Zümreler ile zorunlu toplantılar planlayabilir. İl zümrelerinin dönemde bir kez değil ayda bir kez açık uçlu sınav çalışması şeklinde yapabilir.*” (K7) ve “*Zümrelerle işbirliğine daha fazla teşvik planlamaları yapılmalı. Zümre işbirliği artırılmalı.*” (K17) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların %33,33’ü okullara uzmanlar gönderilerek uzmanlarla birlikte açık uçlu madde hazırlama eğitimleri ve uygulamalarının yapılmasının yeterliliği artırmak için faydalı olacağını söylemişlerdir. Uygulama olmadan eğitimlerin

yetersiz kaldığını ve okul içi çalışmaların daha verimli olacağını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K11: *Okullara uzmanlar göndererek uygulamalı eğitimler planlayabilir. Okul içinde uygulama imkanı olması bizler için çok faydalı olur.*

K13: *Eğitimler için okullara uzmanlar gelerek bizi eğitime alabilir. Okul saatleri dışında okulda eğitim olması daha cazip olur. Hatta açık uçlu madde hazırlama kampları yapıp uygulamalı eğitimler daha güzel olur.*

Katılımcıların %16,66'sı açık uçlu madde hazırlama yeterliğini artırmak için çalıştaylar yapılmasını önermişlerdir. Görüş bildiren bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Çalıştaylar düzenlenebilir. Öğretmenler sürece daha fazla katılma ve uygulama imkanı bulur çalıştaylar ile. Sürecin içine girmiş oluruz.*” (K11)

4.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Katılımcıların Açık Uçlu Madde İçeren Sınavların Geçerlik ve Güvenirliklerine Kanıt Sağlamaya Yönelik Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların açık uçlu madde içeren sınavların geçerlik ve güvenirliklerine kanıt sağlamaya yönelik yaptıklarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8 : Katılımcıların açık uçlu madde içeren sınavların geçerlik ve güvenirliklerine kanıt sağlamaya yönelik yaptıklarına ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde (%)
Açık uçlu madde hazırlama süreci	Cevabı net maddeler sorma	7	38,88
	Açık ve anlaşılır maddeler sorma	9	50,00
	Sayfa düzenine dikkat etme	9	50,00
	Kapsama dikkat etme	8	44,44
	Ayırt edicilik	5	27,77
	Fikir alışverişinde bulunma	2	11,11
	Amacına uygun olması	8	44,44
Uygulama süreci	Maddelerin zorluğunu seviyeye uygun seçme	5	27,77
	Ortamı uygun hale getirme	3	16,66
	Kopya, ipucu durumlarına engel olma	4	22,22
	Süreyi planlama	2	11,11

Değerlendirme süreci	Objektif puanlama	8	44,44
	Puanlama anahtarına göre puanlama	7	38,88
	Hataları en aza indirme	4	22,22

Katılımcıların açık uçlu madde içeren sınavların geçerlik ve güvenilirliklerine kanıt sağlamaya yönelik yaptıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, cevabı net maddeler sorma (n=7), açık ve anlaşılır maddeler sorma (n=9), sayfa düzenine dikkat etme (n=8), kapsama dikkat etme (n=7), ayırt edicilik (n=5), fikir alışverişinde bulunma (n=2), amacına uygun olması (n=7), maddelerin zorluğunu seviyeye uygun seçme (n=4) kodları “açık uçlu madde hazırlama süreci” teması altında ele alınmıştır. Bu kodlar katılımcıların açık uçlu madde içeren bir sınavda maddeleri hazırlama aşamasında dikkat ettikleri kriterlerdir. Bu bulgular incelendiğinde katılımcıların en çok açık ve anlaşılır maddeler sorma (n=9), sayfa düzenine dikkat etme (n=9), ikinci olarak ise amacına uygun maddeler sorma (n=8), kapsama dikkat etme (n=8) kodlarını tekrar ettikleri görülmüştür. Bu kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K4: Maddelerin açık ve anlaşılır olmasına gayret gösteriyorum. Kağıdın düzenine dikkat ediyorum. Kapsamı geniş tutmaya, kazanımları kapsamasına dikkat ediyorum.

K6: Konuyu kapsayan, öğrenci seviyesine ve amacına uygun ve gerçekten kazanımı ölçen maddeler hazırlamaya çalışıyorum.

K17: Maddelerin kazanımları ne derece doğru ölçüp ölçmediğine bakarım. Kazanımları ne derece kapsadığına bakarım. Testin düzeni, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.

K18: Maddeleri açık, anlaşılır olacak şekilde hazırlıyorum. Olumsuz ifadelerin altını çiziyorum. Her maddede tek bir kazanım ölçmeye çalışıyorum. Amacına uygun olan maddeler hazırlıyorum. Kapsam geçerliliğini sağlamaya çalışıyorum. Yazıma noktalamaya sayfa düzenine dikkat ediyorum.

“Açık uçlu madde hazırlama süreci” temasına ilişkin katılımcıların %38,88’i maddeleri hazırlarken geçerlik ve güvenilirliğe kanıt sağlamak için cevabı net olan, sınırları çizilmiş olan maddeler sorduklarını ifade etmişlerdir. Maddelerin cevabı net olan şekilde seçilmediğinde puanlamada objektiflik sağlanamayacağını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “*Maddenin açık ve net olmasına, cevabın da net olmasını sağlamaya çalışıyorum. Herkesin aynı şekilde anlaması*

gerekir. Benim dersimde sınırları iyi çizmezsem puanlamada objektif olamam. Uçsuz bucaksız cevaplar gelebilir.” (K5) derken başka bir katılımcı “Maddelerin açık ve net olmasına, tek bir doğru cevabının olmasına dikkat ederim.” (K14) demiştir.

“Açık uçlu madde hazırlama süreci” temasına ilişkin katılımcıların %27,77’si madde hazırlamada geçerlik ve güvenilirliğe kanıt sağlamak için maddelerin ayırt edici olması gerektiğini, bilen ile bilmeyeni ayırt etmesi gerektiğini söylerken %27,77’si ise maddelerin öğrencilerin seviyesine uygun zorlukta olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kodlara ulaşılan katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K6: Gerçekten kazanımı ölçen maddeler hazırlamaya çalışıyorum. Hazırladığım sınav öğrenci seviyesine uygun olmalı. Başarısı düşük bir sınıfa daha kolay maddeler hazırlıyorum. Yani sınıfa göre orta güçlükte olmasını ayarlıyorum.

K8: Kazanımları kapsamasına ve gerçekten kazanımı ölçüyor olmasına bilen ve bilmeyeni ayırt etmesine dikkat ediyorum. Orta güçlükte olmasına dikkat ediyorum.

K10: Maddelerin gerçekten kazanımı ölçtüğüne dikkat ediyorum. Maddeler bilen ile bilmeyeni ayırt ediyor mu buna bakıyorum. Zorluk düzeyine dikkat ediyorum.

“Açık uçlu madde hazırlama süreci” temasına ilişkin katılımcıların %11,11’i soruları hazırlarken zümreleri ile işbirliği içinde olduğunu ve olası hataları bu şekilde belirleyerek düzelttiğini ifade etmiştir. Bu konu hakkında görüş belirten iki katılımcıdan birinin görüşü şu şekildedir: “*Soruları hazırlarken zümrelerimin mutlaka fikrini alıyorum. Hatalar varsa düzeltmeye çalışıyorum.*”(K10)

Katılımcıların açık uçlu madde içeren sınavların geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamaya yönelik yaptıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ortamı uygun hale getirme (n=3), kopya, ipucu durumlarına engel olma (n=4), süreyi planlama (n=2) kodları “uygulama süreci” teması altında ele alınmıştır. Belirlen bu kodlar açık uçlu madde içeren bir sınavın uygulanmasında dikkat edilecek noktalarıdır. Katılımcıların geçerlik ve güvenilirliğe kanıt sağlamaya ilişkin görüşlerine bakıldığında sınavların uygulama aşamasına az katılımcının (n=4) değindiği görülmektedir. “Uygulama süreci” temasına ulaşılan bu kodlar aynı katılımcılar tarafından tekrarlanmıştır. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K3: *Sınav esnasında ses olmamasına dikkat ediyorum. Kopya ihtimaline karşılık tedbirler alıyorum. Farklı kitapçık, oturma düzeni gibi. Yetiştirme sorunu olmaması için süreyi uygun hale getiriyorum.*

K7: *Sınav esnasında kopya, ipucu gibi durumlar oluşmamasına dikkat ediyorum. Oturma düzenini uygun hale getiriyorum.*

Katılımcıların açık uçlu madde içeren testlerin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamaya yönelik yaptıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde, objektif puanlama (n=8), puanlama anahtarına göre puanlama (n=7), hataları en aza indirme (n=4) kodlarından yola çıkarak “değerlendirme süreci” temasına ulaşılmıştır. Bu kodlar açık uçlu madde içeren bir testin değerlendirme aşamasında dikkat edilmesi gereken kriterlerdir. Katılımcıların %44,44’ü objektif puanlamaya dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Objektifliği sağlamak için isimleri kapatarak kağıtları değerlendirme, madde madde puanlama yapma, yazı güzelliğine puan vermeme, her aşamayı puanlama gibi kriterlere dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Objektiflik ile yakından ilişkili olarak katılımcılar mutlaka bir cevap anahtarı oluşturarak anahtara uygun puanlama yapmaya (n=7) özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu kodlara ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: *Puanlama anahtarı oluştururum. Anahtara uyarım. Yazı güzelliği, kağıt düzenini puanlamada dikkate almam. Hepsinin ilk maddelerini sonra ikinci maddelerini... şeklinde puanlarım.*

K11: *Her öğrenciye aynı puanlamayı yapmaya özen gösteriyorum. Hata olmaması için özellikle değerlendirmede çok dikkat ediyorum. Sınav öncesinde mutlaka net bir cevap anahtarı oluşturuyorum. Neye ne kadar puan vereceğim öncesinde belirliyorum. Öğrenci isimlerini kapatarak puanlama yapıyorum.*

K13: *Güvenirlilik sağlamak için puanlama hatası yapmamaya dikkat ederim. Puanlama anahtarını dikkatli hazırlarım. Kriterlere dikkat ederim.*

“Değerlendirme süreci” temasına ilişkin olarak, açık uçlu madde içeren bir testin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamak için katılımcıların %22,22’si sınavları puanlarken hataları en aza indirmeye çalıştıklarını, hata olmaması için farklı puanlayıcıların puanlaması ve maddeleri iki kez puanlama gibi yöntemler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “*Maddelerde ve puanlamada hata olmamasına dikkat ediyorum. Özellikle puanlamada birden fazla kez maddeleri puanlayarak kontrol ediyorum.*” (K2) derken diğer bir katılımcı “

Hataları en aza indirmek için kağıdı en az iki puanlayıcı okumalı. Puanlama çok önemli.” (K16) demiştir.

4.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Açık Uçlu Madde Kullanılarak Hazırlanan Bir Sınavı Hazırlama, Uygulama ve Puanlama Açısından Yaşanan Problemler

Araştırmanın yedinci alt problemi “Açık Uçlu Madde Kullanılarak Hazırlanan Bir Sınavı Hazırlama, Uygulama ve Puanlama Sürecinde Ne Tür Problemlerle Karşılaşılmaktadır?” şeklindedir. Bu bölüme ilişkin bulgular hazırlama, uygulama ve puanlama ayrı ayrı ele alınmıştır. Açık uçlu sınav hazırlama sürecine ilişkin yaşanabilecek problemlere ilişkin görüşler değerlendirilmiş ve oluşan tema ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9 : “Açık Uçlu Madde Kullanılarak Hazırlanan Bir Sınavı Hazırlama Sürecinde Ne Tür Problemlerle Karşılaşılmaktadır?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde(%)
Hazırlama sürecinin yürütülmesi	Maddeleri kazanımlara orantılı dağıtma	8	44,44
	Karmaşık olmayan maddeler hazırlama	5	27,77
	Sayfa düzeni ve yazıma dikkat etme	3	16,66
	Örnek senaryolardan yararlanma	3	16,66
	Zümrelerden yardım alma	2	11,11
	Açık uçlu madde havuzu oluşturma	2	11,11
	Öğrenci seviyesini dikkate alma	4	22,22
Çalışma grubu içindeki toplam durum		10	55,55
Hazırlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar	Maddeye uygun ifade ve şekil bulmada zorlanma	2	11,11
	Kapsamı belirlemenin zor olması	3	16,16
	Ciddi bir süreç olması	3	16,16
	İyi planlanmazsa hatalar olabilmesi	2	11,11
	Teknoloji konusunda eksiklik	3	16,16
	Geçerli ve güvenilir madde hazırlamanın zor olması	3	16,16
Çalışma grubu içindeki toplam durum		8	44,44

Katılımcılara açık uçlu madde içeren sınav hazırlama sürecinde ne tür problemlerle karşılaştığı sorulmuş, katılımcıların %55,55'i olumsuzluk yaşamadıklarını, %44,44'ü ise hazırlama sürecinde olumsuzluk yaşadığını ifade etmiştir. Maddeleri kazanımlara orantılı dağıtma (n=8), karmaşık olmayan maddeler hazırlama (n=5), sayfa düzeni ve yazıma dikkat etme (n=3), örnek senaryolardan yararlanma (n=3), zümrelerden yardım alma (n=2), açık uçlu madde havuzu oluşturma (n=2), öğrenci seviyesini dikkate alma (n=4) kodları "hazırlama sürecinin yürütülmesi" teması altında ele alınmıştır. Olumsuzluk yaşamadığını ifade eden katılımcılara açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlama sürecini nasıl yürüttükleri sorulmuş, elde edilen verilerden yola çıkarak verilen kodlara ulaşılmıştır. Olumsuzluk yaşamayan katılımcıların çoğu (%80) öncelikle sınavda yer alacak kazanımları belirlediklerini, kazanımın plandaki ağırlığına göre kazanımları maddelere orantılı olacak şekilde dağıttıklarını ifade etmişlerdir. Eğer bir kazanıma yıllık planda daha fazla ders saatinde yer verilmişse o kazanımdan daha fazla madde, daha az ders saatinde yer verilmişse daha az madde olacak şekilde sınava planladıklarını söylemişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: Öncelikle hangi kazanımdan sorumlu onu seçiyorum. Maddeleri kazanımlara orantılı dağıtmaya çalışıyorum. Her kazanımı sormaya çalışıyorum.

K16: Önce yazılıya kadar işlemiş olduğum tüm kazanımları tespit ederim. Önüme koyarım. Kaç madde soracağımı belirlerim. Her kazanımdan madde olmasına gayret gösteririm. Ağırlıklı olan kazanımlar varsa onlardan daha fazla madde ekleyebilirim.

"Hazırlama sürecinin yürütülmesi" temasına ilişkin olarak, açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlamada sorun yaşamayan katılımcıların %50'si sınavı hazırlarken karmaşık olmayan, tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılacak maddeler seçtiğini ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcılar "Maddeyi hazırladığımda ben doğru olduğunu ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum. Fakat öğrenci okuduğunda farklı anlamlar çıkabiliyor. Madde tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılmalı, maddenin sınırları net ve belirgin olmalı." (K10) ve "Maddede yer alan ifadeleri ve yönergelerini daha basit öğrencilerin anlayacağı şekilde planlıyorum." (K15) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

"Hazırlama sürecini yürütme" teması altındaki diğer bir kod ise sayfa düzeni ve yazıya dikkat etme (n=3) kodudur. Açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlama

noktasında olumsuzluk yaşamayan katılımcıların %30'u sınavı hazırlarken sayfa düzeni ve yazıya dikkat ettiklerini; şekiller varsa renkli olmasına, yazıların okunaklı olmasına, çözüm için gerekli boşlukların yer almasına önem verdiklerini söylemişlerdir. Bu konu hakkında görüş bildiren 3 katılımcıdan biri “ *Maddelerin görseli önemli. Sayfaya yerleştirirken hizalamaya, yazıların okunmasına önem veririm. Resim varsa görünür olmasına, renkler maddeyi etkiliyorsa renkli olmasına dikkat ederim.*” (K14)

“Hazırlama sürecini yürütme” temasına ilişkin, açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlama sürecinde sorun yaşamayan katılımcıların %30'u örnek senaryolardan yararlandıklarını, bu senaryoların kapsam hakkında yol gösterici ve süreci kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “*Sınavları şu şekilde hazırlıyorum. Bakanlığın örnek senaryolarını inceliyorum. Bu senaryolar ile kapsamı belirliyorum. Kapsamı çizdikten sonra en çok üstünde durduğumuz kavramlar ile ilgili maddeler hazırlıyorum.*” (K3) demiştir.

Açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlama sürecinde sorun yaşamayan katılımcıların %40'ı öğrenci seviyesini dikkate alarak sınav hazırladıklarını, seviyeye uygun hazırlanan sınavlarda problem yaşanmayacağını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bir katılımcı “ *Her sınıfın sınıf seviyesine uygun, kazanım işlendikten sonra öğrenciden alınan dönütlere göre sınavı hazırlıyorum. Kazanımı işledikten sonra konu taraması yapıyorum ve öğrenciler neyi ne kadar öğrendi her kazanım sonrası belirleyerek gerekli tekrarları yapıyorum. Aynı zamanda seviyeyi de görüyorum ve sınav hazırlarken düzeye uygun maddeler hazırlıyorum. Sorun olmuyor (K6).*” demiştir.

“Hazırlama sürecini yürütme” teması altındaki en az tekrar edilen kodlar zümrelerden yardım alma (n=2) ve açık uçlu madde havuzu oluşturma (n=2) kodlarıdır. Açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlama sürecinde sorun yaşamayan katılımcıların %20'si maddeleri hazırlarken zümreler ortak hazırladıkları için sorun olmadığını, %20'si ise yıllardır oluşturdukları bir madde havuzları olduğunu ve buradan madde seçtikleri için sorun yaşamadığını ifade etmişlerdir. Bu kodlara ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

K2: *Mutlaka zümrelerimle işbirliği içinde onların da kontrol etmesini sağlıyorum. Ortak hazırladığımız için herhangi bir problem olmuyor.*

K13: *Sınav hazırlama sürecini zümre arkadaşlarımla birlikte ortak hazırlıyoruz. Dediğim gibi bir açık uçlu madde havuzumuz var. Maddeleri oradan*

seçiyoruz. 4 öğretmen farklı şekillerde görüşler bildiriyoruz ve ortak karar alıyoruz. Kazanımları belirleyip yazdıktan sonra havuzdan maddeleri seçiyoruz.

Katılımcıların %44,44'ü açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlama sürecinde sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Maddeye uygun ifade ve şekil bulmada zorlanma (n=2), kapsamı belirlemenin zor olması (n=3), ciddi bir süreç olması (n=3), iyi planlanmazsa hatalar olabilmesi (n=2), teknoloji konusunda eksiklik (n=3), geçerli ve güvenilir soru hazırlama (n=3) kodları “hazırlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” teması altında ele alınmıştır.

“Hazırlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” temasına ilişkin, maddeye uygun ifade ve şekil bulmakta zorlanan iki katılımcıdan biri görüşlerini “Sınavlarımı hazırlarken açık uçlu maddelerde direk bilgi sormayı tercih etmiyorum. Daha çok görselli şemalı maddeleri öğrenci yorumlasın, kendi bilgisini uygulasin istiyorum. Bu nedenle bu şekilleri hazırlamada, görselleri yerleştirmede sorun yaşıyorum. Uygun şekli bulmak ona uygun madde ifadesini planlamak ve kurgulamakta zorluk çekiyorum.” (K11) şeklinde ifade etmiştir.

“Hazırlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” teması altındaki diğer bir kod ise kapsamı belirlemenin zor olması (n=3) kodudur. Katılımcılar açık uçlu madde içeren bir sınavda daha az madde sorabildikleri için sınav kapsamını belirlemede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini bir katılımcı “Diğer zorlandığım kısım açık uçluda madde sayısını daha az tutabiliyoruz. Bu durumda bazı kazanımları sınavda soramıyoruz. Hangi kazanımdan sormalyım kapsam nasıl olmalı belirlerken zorlanıyorum.” (K7) şeklinde ifade etmiştir.

“Hazırlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” teması altında ele alınan ciddi bir süreç olması (n=3) ve iyi planlanmazsa hatalar olabilmesi (n=2) kodları ortak katılımcı görüşleri ile oluşturulmuştur. Bu katılımcılar açık uçlu madde içeren bir sınav hazırlamanın çok ciddi bir süreç olduğunu ve iyi planlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kodlara ulaşılan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K8: Açık uçlu madde hazırlama süreci ince düşünülmesi gereken üzerinde kafa yorulması gereken bir süreç. Zaman alan bir süreç. Olumsuz sonuçlar olmasını engellemek için maddelerin hazırlanma aşamasında çok hassas davranılmalı. Maddeler özenli hazırlanmazsa ölçmeler hatalı olacaktır. Bu tarz hatalı ölçmelerin önüne geçmek için en önemli adım hazırlanma aşaması.

K10: Açık uçlu madde hazırlamak çok ciddi bir süreç. Gerçekten iyi planlanmazsa maddeler üzerinde çalışılmazsa hatalı ölçmeler olacaktır.

“Hazırlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” temasına ilişkin, açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlamada olumsuzluk yaşayan katılımcıların %37,50’si teknoloji konusunda eksik oldukları için sınav hazırlamada zorlandıklarını, %37,50’si ise geçerli ve güvenilir madde hazırlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Teknoloji konusunda eksik olduğunu ifade eden katılımcılar maddeleri hazırladıktan sonra dijital ortama aktarma, resim ve yazıları düzene oturtma noktalarında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu konu hakkında “*Sadece şekilli maddelerde doğru şekli bulmak zor oluyor eğer bilgisayar üzerinde şekil oluşturma ile ilgili bilgi sahibi değilsen. Yani en çok maddeyi yazmada değil maddeye uygun şekil bulmakta ve şekilleri düzenlemekte zorlanıyorum. Bilgisayar ortamına maddeleri aktarmak çok zor.*” (K12) demiştir. Sınavda maddelerin geçerli ve güvenilir olduğunu tespit etmekte zorlanan katılımcılar sınavları hazırlarken belirli süreçler uygulanması gerektiğini, bu süreçlere hakim olmadıklarını ve uygulamadıklarını, bu nedenle maddelerin geçerli ve güvenilir olması konusunda endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir: “*Maddelerin geçerlik ve güvenilirliği düşük olabilir. Sınavın tamamı kazanımları kapsamaya yeterli olmayabilir. Maddelerin madde hazırlama aşamalarından geçmemiş olması sıkıntı oluşturabilir. Ön deneme uygulaması vs yapmıyoruz. Madde hazırlama süreçleri işleme lazım.*” (K17)

Açık uçlu sınav uygulama sürecine ilişkin yaşanabilecek problemlere ilişkin görüşler değerlendirilmiş ve oluşan tema ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4. 10: “Açık Uçlu Madde İçeren Bir Sınavı Uygulama Sürecinde Ne Tür Problemlerle Karşılaşılmaktadır?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde(%)
Uygulama sürecinin yürütülmesi	Sınav ortamını uygun hale getirme	5	27,77
	Maddeleri açıklama	7	38,88
	Ders saatinde bitecek şekilde planlama	5	27,77
	Açık ve anlaşılır olursa sorun yaşamama	8	44,44
Çalışma grubu içindeki toplam durum		9	50,00
	Öğrencilerin süre sorunu yaşayabilmeleri	8	44,44

Uygulama sürecinde yaşanan olumsuzluklar	Sürekli açıklama yapma gereği ile verimsiz sınav ortamı oluşması	9	50,00
Çalışma grubu içindeki toplam durum		9	50,00

Katılımcılara açık uçlu madde içeren sınavı uygulama sürecinde ne tür problemlerle karşılaştığı sorulmuş, katılımcıların %50'si olumsuzluk yaşamadıklarını, %50'si ise uygulama sürecinde olumsuzluk yaşadığını ifade etmiştir. Uygulama sürecinde olumsuzluk yaşamayan katılımcılara süreci nasıl yürüttükleri sorulmuş, elde edilen veriler kodlanarak “uygulama sürecinin yürütülmesi” teması oluşturulmuştur. Sınav ortamını uygun hale getirme (n=5), maddeleri açıklama (n=7), ders saatinde bitecek şekilde planlama (n=5), açık ve anlaşılır olursa sorun yaşamama (n=8) kodları bu tema altında ele alınmıştır.

“Uygulama sürecinin yürütülmesi” teması altında ele alınan ilk kod sınav ortamını uygun hale getirme (n=5) kodudur. Bu koda ilişkin katılımcılar sınıf oturma düzenini uygun hale getirdiklerini, gürültü oluşacak durumları ortadan kaldırdıklarını, kopya ihtimaline karşı gerekli tedbirleri aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K8: Uygulamada bir sorun yaşayacağımı düşünmüyorum. Oturma düzeni, sınıfın şartlarını uygun hale getiriyorum. Kopya ihtimaline karşın gerekli tedbiri alıyorum. Farklı kitapçık türü gibi.

K16: Uygulama aşamasında kopya ihtimali oluşabilir. O noktada iki farklı grup olacak şekilde sınav hazırlıyorum. Oturma planını ve sınıfın ortamını uygun hale getiriyorum. Sessiz ve aydınlık bir ortam sağlıyorum. Onun dışında uygulama noktasında başka bir sıkıntı olmuyor.

“Uygulama sürecinin yürütülmesi” temasına ilişkin olarak, katılımcıların %44,44’ü sınavda yer alan maddeler açık ve anlaşılır olduğunda, %38,88’i ise sınav başlamadan önce gerekli açıklamaları yaptıklarında açık uçlu madde içeren bir sınavı uygulama sürecinde sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “ Ben başta zaten tüm maddeleri tek tek açıklıyorum. Gereken bir bilgi var ise yardımcı oluyor. Maddeler de anlaşılır olacak şekilde planlıyorum. Bir sorun yaşanmıyor.” (K1) derken diğer bir katılımcı “ Uygulama sürecinde olumsuzluk yaşamıyorum. Sınav uygun şekilde hazırlandıktan sonra uygularken

maddelerin yönergeleri de açık ve anlaşılır ise öğrenci tarafında kolayca cevaplanıyor.” (K10) demiştir.

“Uygulama sürecinin yürütülmesi” temasına ilişkin olarak, katılımcıların %27,77’si açık uçlu madde içeren bir sınavı uygulama sürecinde sınavı bir ders saatinde bitecek şekilde planladıklarını, sınavın süresinin yeterli olması durumunda uygulamada problem yaşamadığını belirtmiştir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir: “ Öğrencilere gerekli açıklamaları yapıp, süreyi yeterli verdiğim takdirde bir sorun yaşanmıyor. Öğrenciler sınavı rahatlıkla bitirebiliyor.” (K17)

Açık uçlu madde içeren bir sınavı uygulama sürecinde olumsuzluk yaşayan katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin süre sorunu yaşamaları (n=8), sürekli açıklama yapma gereği ile verimsiz sınav ortamı oluşması (n=9) kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlardan yola çıkarak “uygulama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” teması oluşturulmuştur. Bu tema altında ele alınan öğrencilerin süre sorunu yaşamaları (n=8) kodu açık uçlu madde içeren bir sınavı uygulama sürecinde karşılaşılan olumsuz bir durum olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar açık uçlu madde içeren sınavlarda öğrencilerin ya maddeleri doğru anlayamamaktan yada cevabın ucu açık olduğu için maddenin sınırlarını çizememekten kaynaklı zaman kaybettiklerini ve süreyi planlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Gerekli süre içerisinde sınav tamamlanmadığı için problem yaşadıklarını söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K6: Öğrenciler kapsam iyi belirlenmediğinde aklına konuyla ilgili ne gelirse yazıyor. Gereksiz bilgi ve zaman kaybı oluyor. Yada maddeyi doğru anlayamıyor. Bir maddeye takılıp kalıyor, süreyi planlayamıyor. Bunlar uygulamada sıkıntı oluyor.

K18: Uygulama esnasında olumsuzluk öğrencilerin sürekli soru sorması, belirli bir maddeye takılarak süreyi planlayamaması oluyor. Açık uçlu da öğrenciler çok zaman kaybediyor. Hep ek süre istiyorlar ama seçme sınavlarında böyle bir şansları yok. Alışmak zorundalar.

“Uygulama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” teması altında ele alınan sürekli açıklama yapma gereği ile verimsiz sınav ortamı oluşması (n=9) kodu açık uçlu madde içeren bir sınavı uygulama sürecinde olumsuzluk yaşayan bütün katılımcıların ifade ettiği bir kod olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin sınavı

uygulama aşamasında sürekli sorular sorduklarını, ek açıklama yapma gereği oluştuğunu ve bu durumun sınavın geçerlik ve güvenilirliğini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcılar bir öğrenciye açıklama yaparken sınıfta gürültü olması, ipucu verilmesi, kopya ihtimali ortaya çıkması durumları oluştuğunu söylemişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

K11: *Bizim derste yer alan açık uçlu maddelerde tek bir cevabı olmayan yoruma açık durumlarda olduğu için maddenin sınırlarını belirleyemiyorlar. Ne demek istendiğini net anlayamıyorlar. Sürekli soru sormakla açıklama yapmakla çok zaman kaydediyoruz. Gereğinden fazla zaman kaybetmek süreyi yetiştirememeye aynı zamanda sınavın verimini de düşürüyor. Sürekli anlayamama ve açıklama problemi oluyor.*

K14: *Sınav uygularken sınavın çoğu açıklama yapmakla geçiyor. Açıklama yaptıkça ölçme amacından uzaklaşmaya başlıyor. Açıklama yaptıkça ipucu durumları oluşuyor. Sınav gerçeği yansıtmıyor. Sınıfta gürültü oluyor. Birine bir şey söylesem diğer öğrenci duyuyor.*

Açık uçlu madde içeren sınavı puanlama sürecine ilişkin yaşanabilecek problemlere ilişkin görüşler değerlendirilmiş ve oluşan tema ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11 : “Açık Uçlu Madde İçeren Bir Sınavı Puanlama Sürecinde Ne Tür Problemlerle Karşılaşılmaktadır?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde (%)
Puanlama Sürecini Yürütme	Anahtara bire bir uyma	3	16,66
	Cevabın sınırlarını net belirleme	3	16,66
Çalışma grubu içindeki toplam durum		3	16,66
Puanlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar	Objektifliğin zor olması	9	50,00
	Öğrencinin yazı ve sayfa düzeni	6	33,33
	İnsiyatif kullanma	5	27,77
	Öğrencilerin ifade eksiklikleri	4	22,22
	Zaman alıcı olması	6	33,33
Çalışma grubu içindeki toplam durum		15	83,33

Katılımcıların %83,33'ü açık uçlu madde içeren sınavı puanlama sürecinde olumsuzluk yaşadığını, katılımcıların %16,66'sı açık uçlu madde içeren bir sınavı puanlamada problem yaşamadıklarını belirtmiştir. Herhangi bir olumsuzluk yaşamayan katılımcılara süreci nasıl yürüttükleri sorulduğunda olumsuzluk yaşamayan tüm katılımcıların görüşlerinden iki koda ulaşılmıştır. Bu kodlar: anahtara bire bir uyma (n=3), cevabın sınırlarını net belirleme (n=3). Bu kodlardan yola çıkarak “puanlama sürecini yürütme” teması oluşturulmuştur. Bu kodlar olumsuzluk yaşamayan katılımcıların hepsi tarafından tekrarlanmıştır. Bu kodlara ulaşılan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K3: Ben dediğim gibi puanlama yaparken zorlanmayacağım, sınırları belirlenmiş maddeler soruyorum. Cevap anahtarında da her aşamanın puanlaması belli ve net olduğu için sorun olmuyor.

K15: Puanlamada sıkıntı yaşamıyorum. Cevap anahtarım önceden belli oluyor. Neye kaç puan vereceğim yada vermeyeceğim belli oluyor. Maddelerin cevabı da tek ve kesin olarak hazırlandığı için herhangi bir problem yaşamıyorum. Önemli olan maddelerin sınırı ve puanlama anahtarı ve ölçütlerin net belirlenmesi.

Objektifliğin zor olması (n=9), öğrencinin yazı ve sayfa düzeni (n=6), inisiyatif kullanma (n=5), öğrencilerin ifade eksiklikleri (n=4) kodları “puanlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” teması altında incelenmiştir. Bu tema altında ele alınan ilk kod objektifliğin zor olması (n=9) kodudur. Olumsuzluk yaşayan katılımcıların %60'ı açık uçlu madde içeren sınavları puanlamada objektifliğin zor olduğunu, her ne kadar puanlama anahtarı olsa bile tek bir puanlayıcıdan kaynaklı hatalar olabileceğini ve tam anlamı ile tarafsız puanlar olmayacağını ifade etmişlerdir. Bu koda ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K11: Maddeler hep yoruma dayalı olduğundan dolayı puanlama cevap anahtarı ne kadar belli olsa da neye ne kadar puan vereceğimizi belirlese de bazen cevaba çok yakın cevaplar oluyor. Puan versem mi vermesem mi çok kararsız kalıyorum. Değerlendirme aşamasında maddeleri uygun şekilde ve objektif puanlamada zorlanıyorum.

K13: Öğrencilerin yanıtları farklılık göstereceği için ve yorum da işin içine gireceği için objektif olmakta zorluk çekebilirim. Puanlama anahtarı olsa bile bazen düşünemediğimiz cevaplar ile karşı karşıya kalabiliyoruz. Bu durumda hangi öğrenciye ne verdim tek tek kontrol edip eşit puan vermeye çalışıyorum fakat tabi ne kadar objektif olur bilemiyorum.

“Puanlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” teması altında ele alınan bir diğer kod öğrencinin yazı ve sayfa düzenidir. Katılımcılar bazı öğrencilerin sınav kağıdını çok dağınık kullandıklarını ve yazılarının okunaklı olmadığını, bundan kaynaklı puanlamada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcı “ *Öğrenciler kağıdı çok dağınık kullandığı için öğretmen tarafından anlaşılabilir. Artık cevap nerede arıyoruz. Bu da diğer bir olumsuzluk (K4).* ” derken diğer bir katılımcı “ *Öğrenciler çok dağınık işlem yapıyor. Ne nereye ait anlaşılıyor. Cevap hangisi anlaşılıyor. Yazıları çok kötü olabiliyor. Bunları anlamak doğruluğunu kontrol etmek puanlamak zaman alıcı.* ” (K18) demiştir.

“Puanlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” temasıyla ilişkili olarak, açık uçlu madde içeren bir sınavı puanlamada olumsuzluk yaşayan katılımcıların %33,33’ü sınavı puanlama esnasında inisiyatif kullanmak zorunda oldukları için vicdanen rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Haksızlık yapmamak kaygısı ile sürekli geri dönüşler olmasından dolayı çok fazla zaman kaybettiklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında bir katılımcı “ *Aynı zamanda vicdanen sürekli kağıtları baştan kontrol etmek zorunda kalıyorum. Tarafsız olsak bile tam anlamı ile doğru puanlama olmayabilir.* ” (K2) derken diğer bir katılımcı “ *Kriterleri net belirliyorum ama sürekli geri dönme durumları yaşıyorum. Herkesin aynı maddesini puanlıyorum ama ona rağmen hala o ne yazmıştı ne verdim buna kaç vereyim gibi içsel sorgulamalar yapıyorum. Sonrasında dediğim gibi hem anahtara bakarak hem öğrencilerin puanlarını karşılaştırarak kendi vicdanımla puanlıyorum. Vicdani kanaat durumu puanlamada beni zorluyor.* ” (K5) demiştir.

“Puanlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” temasına ilişkin, açık uçlu maddeleri puanlamada sorun yaşayan katılımcıların %26,66’sı öğrencilerin maddeleri yanıtlarken anlamca düşük cümleler kurduklarını, ne demek istediklerinin anlaşılmadığını, bu nedenle puanlamada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu konu hakkında bir katılımcı “ *Öğrencilerin yazısı okunamadığı gibi eksik cümleler de çok oluyor. Cümlede öğrenci ne demek istemiş, doğru mu değil mi anlamaya çabalamak zorunda kalıyoruz. Bu değerlendirme açısından olumsuz bir durum. Anlayamadığım durumda puan vermiyorum.* ” (K2) şeklinde görüş bildirmiştir.

“Puanlama sürecinde yaşanan olumsuzluklar” teması altında ele alınan diğer kod ise zaman alıcı olması (n=6) kodudur. Katılımcılar açık uçlu maddeleri

puanlamanın uzun sürdüğünü ve çok fazla zaman aldığını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

K7: *Puanlamada olumsuzluk yaşıyorum. Daha fazla zaman alıcı oluyor. Maddeler yoruma dayalı ve cevapların ucu açık. Tüm kağıtları puanlamak oldukça uzun sürüyor. Madde madde ilerle, yanıtları karşılaştır. Uzun iş.*

K9: *Puanlamada olumsuzluk yaşanabilir. Maddeler yoruma açık ve uzun cevaplı ise çok fazla zaman alır. Bizim dersimizde öyle oluyor.*

4.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Okullarda Yapılan Tüm Sınavlarda Açık Uçlu Madde Kullanımına Geçilmesinin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğrenci açısından okullarda yapılan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesi nasıl değerlendirilmektedir?” şeklindedir. Açık uçlu madde kullanılmasına geçiş süreci öğrenci açısından değerlendirilmiş ve oluşan tema ve kodlara ilişkin bulgular tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12 : Katılımcıların açık uçlu madde kullanımına geçilmesini öğrenci açısından değerlendirmelerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (n)	Yüzde(%)
Genel görüşler	Olumsuz bulma	6	33,33
	Zamanla olumlu olacağını düşünme	6	33,33
	Hem olumlu hem olumsuz yönleri bulunma	4	22,22
	Olumlu bulma	2	11,11
Öğrenciye Katkıları	Özgüveni artırma	4	22,22
	Üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesi	14	77,77
	İfade gücünü gelişmesi	11	61,11
	Çalışmaya teşvik etme	4	22,22
Öğrenci açısından olumsuzluklar	Başarısızlık hissi oluşturabilme	5	27,77
	Sınav kaygısının artması	13	72,22
	Sayfa düzeni ve yazıdan dolayı puan alamama	12	66,66
	Süre planlamasında zorlanma	10	55,55

Katılımcıların açık uçlu madde kullanımına geçilmesini öğrenci açısından değerlendirmelerine ilişkin bulgular incelendiğinde; olumsuz bulma (n=6), zamanla olumlu olacağını düşünme (n=6), hem olumlu hem olumsuz yönleri bulunma (n=4), olumlu bulma (n=2) kodları “genel görüşler” teması altında ele alınmıştır. Katılımcıların %33,33’ü bu sürece geçişi öğrenci açısından olumsuz bulmuştur. Sürecin ani gelişmesi, öğrencilerin açık uçlu madde içeren sınavlara alışkın olmamaları, uyum sorunu yaşamaları, yaşanan yoğun stres ve kaygıyı gerekçe göstermişlerdir. Katılımcıların %33,33’ü bu sürecin öğrenci açısından hem olumlu hem olumsuz yönleri olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci açısından olumlu ve olumsuz durumlar “öğrenciye katkıları” ve “öğrenci açısından olumsuzluklar” temalarında tek tek ele alınmıştır. Katılımcıların %22,22’si ise sürecin şu anda olumlu olmasa bile öğrenciler uyum sağladıktan sonra olumluya döneceğini ifade etmiştir. Açık uçlu madde içeren sınavların öğrenci açısından olumlu olacağını düşünen katılımcı sayısı (%11,11) oldukça azdır. Bu görüşlere ulaşılan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K2: Öğrenci açısından iyi ve kötü yönleri var. Öğrenciler sınav açık uçlu olduğu için daha fazla ciddiye alıp daha fazla çalışıyor. Daha çalışma düzeni kazanıyor. Yorumlama becerileri de gelişiyor. Analiz, çıkarım yapma becerileri gelişiyor. Kötü yanı ise başarısız olan öğrencinin tamamen dibe vurması. Artık başarısızlığı kabullenmeler başlıyor. Başarısız öğrenci dersten kopuyor. Çalışmıyor. İyi olan çok çalışkan öğrenciler de sınavı çok önemseydiği için bazı şeyleri o heyecanla hatırlayamıyor.

K3: Olumsuz buluyorum. Yoğun bir sınav kaygısı oluştu. Öğrenciler çok panik oluyor. Endişe duyuyor. Yapamama korkusu yüksek. Bu kadar yoğun not kaygısı ile başarı elde edileceğini sanmıyorum.

K8: Öğrenci açısından faydalı olacaktır. Yani maddeler tüm öğrenciler tarafından anlaşılır olursa puanlama ve uygulamada olacak sıkıntılar engellenirse karşımıza üst düzey beceriler kazanmış öğrenciler çıkacaktır. Öğrenci daha fazla çalışır.

K9: Uzun vadede öğrenciler uyum sağladıktan sonra olumlu yanları olacaktır ama şu anda gördüğüm daha çok olumsuz yönleri. Öğrenciler seçenek üzerinden ilerlemeye çok alışkın oldukları için zorlanıyorlar. Alışmaya başlayacaklardır.

K11: *Öğrencilerimiz için alışık oldukları çoktan seçmeli sistemden başka bir sisteme geçilmesi çok zorlayıcı oldu. İlkokuldan bu zamana çok uzun zamandır çoktan seçmeli sistem ile geldiler. Şimdi bir anda açık uçluya geçilmesi öğrenciyi zorladı. Çok düşük puanlar alanlar oldu. Öğrenci açısından dediğim gibi ben dezavantajlı görüyorum.*

Özgüveni artırma (n=4), üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesi (n=14), ifade gücünün gelişmesi (n=11), çalışmaya teşvik etmesi (n=4) kodları “öğrenciye katkıları” teması altında ele alınmıştır. Katılımcıların %77,77’si açık uçlu madde içeren sınavlar gerektiği şekilde hazırlanıp uygulanırsa öğrencilerde üst düzey zihinsel becerilerin gelişeceğini ifade etmiştir. Problem çözme, analitik düşünme, yorumlama, eleştirel düşünme gibi beceriler için açık uçlu maddelerin olumlu katkı sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı katılımcı görüşleri şunlardır:

K12: *Açık uçlu maddelere cevap vermek bilmek ve bildiğini ifade gücü gerektirir. Hatta sözel derslerde bu muhakeme yeteneği de gerektirir. Öğrenciyi alıştıran ve hazırta konmaktan alıkoyan bu sistem kesinlikle öğrencinin yararına olacaktır. Öğrenci bu sistem doğru uygulanırsa bildiğini ifade etme, muhakeme, daha fazla çalışma gibi kendine olumlu katkılar sağlayacaktır.*

K8: *Üst düzey düşünme becerisi, yaratıcılık, kendini ifade etme, ölçme sürecine aktif bir şekilde katılma, özgüven, kendini özgün bir şekilde ifade etme gibi olumlu katkıları olacaktır. Şans faktörü ortadan kalkacak öğrencilerin başarısı artacaktır.*

“Öğrenciye katkıları” temasına ilişkin, katılımcıların %61,11’i açık uçlu madde içeren sınavların uygulanması ile öğrencilerin kendilerini ifade etme gücünün gelişeceğini ifade etmiştir. Seçenekli sınavlar ile öğrencilerin yazmayı unuttuklarını, şık olmadan mantık yürütme yapamadıklarını kısacası ifade etme becerilerinin zayıfladığını söylemişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcı “*Öğrenciler düzgün ve tam cümle kurmayı öğrenir. Kendini ifade etme ve yazma yeteneği gelişir. Dil bilgisi kurallarını uyguladıkları için kalıcı öğrenme artar.*” (K5) derken diğer bir katılımcı “*Daha yorum yapabilen, eleştirel düşünen, kendini ifade eden öğrenciler yetişir. Öğrenci kendini özgürce ifade eder.*” (K1) demiştir.

“Öğrenciye katkıları” teması altında ele alınan bir diğer kod özgüveni artırma (n=4) kodudur. Katılımcılar açık uçlu madde içeren sınavları konuya gerçekten hakim olan, kendini ve bildiğini ifade edebilen öğrencilerin yapabileceğini söylemişlerdir. Öğrenci açık uçlu madde içeren bir sınavda yüksek

puan alıyorsa özgüveninin artacağını ve diğer sınav türlerinde de başarılı olacağını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bir katılımcı “*Olumlu yanları kendine güvenen, ifade eden öğrenciler gelişir.*” (K1) şeklinde görüş bildirmiştir.

“Öğrenciye katkıları” temasıyla ilişkili olarak, katılımcıların %22,22’si açık uçlu madde içeren sınavların daha fazla çalışmaya teşvik edeceğini, seçenek olmadığı için öğrencinin konuya tam hakim olması gerektiğinden daha ciddi ve disiplinli çalışacağını belirtmiştir. Bu konu hakkında bazı katılımcılar “*Açık uçlu maddeler öğrenciyi daha çok çalışmaya sevk edecektir. Sınavda şans faktörü olmadığı için öğrenciler düşük not almamak adına daha çok çalışacaktır.*” (K17) ve “*Öğrenciler sınav açık uçlu olduğu için daha fazla ciddiye alıp daha fazla çalışıyor. Daha çalışma düzeni kazanıyor.*” (K1) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Başarısızlık hissi oluşturma (n=5), sınav kaygısının artması (n=13), sayfa düzeni ve yazıdan dolayı puan alamama (n=12), süre planlanmasında zorlanma (n=10) kodları “öğrenci açısından olumsuzluklar” teması altında ele alınmıştır.

Katılımcıların %27,77’si açık uçlu madde içeren sınavlarda başarısı düşük olan öğrencilerin maddelere hiç yanıt verememeleri ve çok düşük puanlar almaları nedeniyle kendilerini başarısız kabul ederek çalışmayı tamamen bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak başarısızlık hissi oluşturma (n=5) koduna ulaşılmıştır. Bu konu hakkında bir katılımcı “*Başarı düzeyi düşük olan öğrenciler sınav kağıdını tamamen boş bıraktıkları için çok zayıf not alıyorlar. Özgüven kaybı yaşanıyor. Ben başaramıyorum duygusu oluşur. Bu nedenle öğrenci olumsuz etkilenir.*” (K9) derken “*Olumsuz yönü başarısız olan öğrencinin tamamen dibe vurması. Artık başarısızlığı kabullenmeler başlıyor. Başarısız öğrenci dersten kopuyor. Çalışmıyor.*” (K2) demiştir.

“Öğrenci açısından olumsuzluklar” teması altında ele alınan, sınav kaygısının artması (n=13), sayfa düzeni ve yazıdan dolayı puan alamama (n=12), süre planlanmasında zorlanma (n=10) kodları katılımcılar tarafından sık tekrar edilmiştir. Açık uçlu madde içeren sınavlara geçişi öğrenci açısından olumsuz bulan katılımcılar açık uçlu maddelere öğrenciler alışkın olmadıkları için zorlandıklarını ve yoğun bir korku, panik havası oluştuğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar seçenekli sınavlarda sayfa düzeni, yazı puanlamada etkili olmazken açık uçlu maddelerde sayfa düzeni ve yazının puanlamada etkili olmasının öğrenciler için olumsuzluk teşkil edeceğini söylemişlerdir. Bazı öğrencilerin cevabı doğru olsa bile dağınık yazması, yazısının okunaklı olmaması gibi nedenlerden dolayı düşük

puanlar aldığı belirtilmiştir. Süre planlanmasında zorlanma koduna ilişkin katılımcılar açık uçluda öğrenci cevabın sınırlarını çizemediği, maddeyle ilgili aklına geleni yazmak istediği için süreyi yetiştiremediği için düşük puanlar alma durumlarının oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K6: *Öğrenciler yoğun bir sınav kaygısı ve stres yaşıyor. Açık uçlu da cevaplar çok dağılabiliyor. Öğrenci bildiklerini yazarken zaman kaybediyor. Yazısı okunamıyor veya ne demek istediği anlaşılmıyor. Düşük puan alıyor. Kaygı ve stresten dolayı bildiğini yazamıyor.*

K7: *Çok yoğun stres ve kaygı oluşmasına neden oluyor. Bu da bazen bilen öğrencinin bile cevap vermemesine yol açıyor. Yada öğrenci ne biliyorsa yazmak istediği için çok zaman kaybediyor. Süreyi yetiştiremiyor.*

K14: *Bir anda açık uçlu sınava geçince öğrenciler kendini çok daha fazla yetersiz hissetti. Çok düşük puanlar ortaya çıktı. Sınav onlar için daha zor hale geldi. Kendilerine güvenleri azaldı. Korku ve panik yaşamaya başladılar.*

K16: *Öğrenciyi daha fazla stres altına sokuyor. Açık uçlu da öğrencide özgüven daha düşük oluyor. Panik oluyor. Çünkü çoktan seçmeli ve diğerlerinde şans başarısı ihtimali var. Ama tabii zamanla alışacaklardır. Şu anda ilk geçiş aşamasında bunları tespit ettim. Ayrıca açık uçlunun puanlaması da öğrenci açısından olumsuzluk oluşturur. Yazısı okunaklı olmayan dağınık işlem yapan ve sürekli zihinden işlem yapan öğrenciler düşük puan alabilir.*

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçmelerde kullandıkları teknikler ve bu teknikleri seçme kriterleri, MEB'in yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ile okullarda yapılan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesine yönelik görüşleri, açık uçlu madde içeren bir sınavın derslerine uygunluğu, açık uçlu madde içeren bir sınavı hazırlama, uygulama ve puanlama açısından yeterlikleri, sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması için yapılması gerekenler, açık uçlu madde kullanılarak hazırlanan bir sınavı hazırlama, uygulama ve puanlama açısından ne tür problemlerle karşılaşılacağı ve okullarda yapılan tüm sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesinin öğrenci açısından nasıl değerlendirilmesine ilişkin elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

5.1 Öğretmenlerin Sınıf İçi Ölçmelerde Kullandıkları Teknikler ve Seçme Kriterlerine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada hesaplanan frekans ve yüzde değerlerine göre öğretmenlerin en çok tercih ettikleri teknikler açık uçlu ve çoktan seçmeli maddeler olmuştur. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Aydın, 2019; Akar, 2019; Şanlı & Pınar, 2017; D. Ç. Yıldız, 2015). Öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirme yapıldığında Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin açık uçlu madde tekniğini daha çok tercih ettiği söylenebilir. Bunun sebebi ise Matematik öğretmenlerinin süreç odaklı olması ve işlem adımlarını görmek istemeleri, Türkçe öğretmenlerinin ise ana dil olan Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerisini ve noktalama kurallarının uygulanma durumunu görebilmesidir. Sosyal Bilgiler ders öğretmenlerinin kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış tekniğini seçmelerindeki sebep ise kolay puanlamadır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralellik gösteren, branş öğretmenlerinin çoktan seçmeli ve açık uçlu teknikleri daha çok tercih ettikleri gözlemlenmiştir (Dölek & Demirel, 2022). Güneş (2014), açık uçlu madde tekniğinin öğrencilerin karmaşık ve daha üst düzey düşünme süreçlerini uygulamalarına olanak sağladığını belirtmektedir. Ünlü ve diğerleri (2014), Karatay ve Dilekçi (2019), Aydın ve Uçgun'un (2020) yaptıkları araştırmalar sonrasında Türkçe dersi sınavlarında çoktan seçmeli tekniğin en sık kullanılan ölçme değerlendirme yöntemi olduğuna dair bulgular, çalışmanın

bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarına göre projeyi tercih eden öğretmenler ise Fen Bilimleri dersi dışında her dönem bir proje verilmek zorunda olduğu için verdiklerini söylemişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda literatür incelendiğinde Esen ve Güneş (2012) araştırma bulgularında öğretmenlerin proje ve performans değerlendirmenin amacına uygun olarak hazırlandığında yararlı bulduklarını, öğrencilere proje ve performans vermelerindeki en büyük etkenin araştırma becerilerini geliştirmek olduğunu ve bu durumun yenilenen öğretim programının amaçları ile örtüştüğü görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini seçerken dikkat ettikleri kriterler olmuştur. Öğretmenler ölçme tekniklerinde özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate almışlardır. Öğretmenler konu, kazanım ve derse uygunluk kriterlerinin de ölçme değerlendirme tekniğini seçmede etkili olduğunu düşünürken, bilgi ve kavrama düzeyi kazanımlar için doğru-yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli gibi teknikleri tercih etmektedirler. Yazıcı ve Sözbilir (2016) ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açılarını inceledikleri araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme seçim kriterlerinde en fazla hazırbulunuşluk (%86.9) ve işlenen konuyu (%81) göz önünde bulundurduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler ölçme değerlendirme tekniklerini seçerken derse uygunluğuna dikkat ederek, her dersin içeriğine uygun farklı teknik seçileceğini, bazı derslerin ifade gücünü ölçerken bazı derslerin uygulamaya dönük olması gibi farklılıklar olduğunu bu durumun teknik seçiminde önemli bir kriter olduğunu belirtmişlerdir. Şaşmaz ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınavlara yönelik ölçüm tekniklerini seçerken öğretim ünitelerinin uygulamaya uygunluğunu, konunun grup çalışmasına uygunluğunu ve konuyla alakalı örnek materyallerin fazla olması gibi faktörleri dikkate aldıklarını tespit etmişlerdir. Bu konuyla alakalı literatür incelemesi sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme kriterlerini seçerken öğrencilerin yeterliklerini, sahip oldukları bilgi ve tecrübeleri, geçerliliği ve güvenilirliği gibi faktörleri dikkate aldıkları görülmüştür (Birgin & Gürbüz, 2008; Nazlıççek & Akarsu, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

5.2 Ortaokul Öğretmenlerinin Tüm Sınavlarda Açık Uçlu Madde Kullanımına Geçilmesine Yönelik Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada gerçekleştirilen betimsel istatistik sonrasında öğretmenlerin geçiş sürecine ilişkin düşünceler teması altında açık uçlu madde kullanımına geçilmesinin çok ani gerçekleştiğini, süreç hakkında bilgi sahibi olmadıklarını hem öğrenciler hem de kendileri için olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu olumsuzluklar içerisinde sürece dair bilgi eksikliği öğretmenler tarafından daha sık vurgulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde yer almaktadır. Birgin (2010) öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları şu şekilde açıklamıştır. Zaman yetersizliği, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliği, çalışmaların değerlendirilmesi ve yürütülmesi olarak özetlemiştir.

Sürecin yeni olması sebebiyle hala devam etmekte olan seçme sınavlarında çoktan seçmeli sistemin devam etmesi açısından okulda yapılacak sınavların açık uçlu olmasını doğru bulmadıklarını fakat uzun vadeye yayıldığında bu değişimin olumlu yönlerinin olacağını ve öğrenciler üzerinde üst düzey becerilerin gelişmesine imkân sağlayacağını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde Yazıcı ve Sözbilir (2016)'de yaptıkları çalışma sonucunda ölçme değerlendirme tekniklerinin hazırlanış ve değerlendirme sürecinin zorlu olması, zaman alıcı olması, uzmanlık ve tecrübe gerektiren ve özellikle öğrenciler açısından zor ve karmaşık olarak görülen bu sürecin öğretmenler açısından zamana yayılmasının daha uygun olacağı görüşündedir.

Açık uçlu madde kullanımına geçişte öğretmenler görüşlerinin alınmasının ve planlı bir çalışma süreciyle birlikte kademeli geçişin çok daha uygun olacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da, öğretmenlerin yeni sınav sistemine geçişte hiçbir etkilerinin olmadığını düşünmeleri ve sürecin Bakanlık tarafından daha aktif planlama ile yürütülmesi olmuştur. Bu süreçte öğretmenler en önemli paydaş olarak sadece uygulama aşamasında değil karar alma ve diğer aşamalarda da aktif olarak görüşlerinin alınmasını belirtmişlerdir.

5.3 Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde İçeren Bir Sınavın Derslerine Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada gerçekleştirilen betimsel istatistik sonrasında öğretmenlerin %66,66'sı derslerinde açık uçlu madde kullanımını uygun bulurken %33,33'ünün uygun bulmadığı tespit edilmiştir. Açık uçlu sınavların çeşitli dersler açısından uygun olup olmadığı öğretmenlerin branşlarına yönelik olarak incelenmiş ve branşı Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri olan öğretmenler açık uçlu sınavı uygun bulurken, İngilizce ile Din Kültürü ve Ahlak bilgisi branşındaki öğretmenler açık uçlu sınavı kendi derslerine uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin açık uçlu sınavı uygun bulmalarındaki en önemli etken öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştireceği, öğrencileri farklı çözüm yolları bulmalarına imkân tanıyacağı, teorik bilgiden sonra farklı problem durumlarına uygulama olanağı sağlayacağı ve bu uygulamaların daha kalıcı öğrenmelere katkısının olacağını düşünmektedirler. Literatür incelendiğinde Birgili (2014) araştırmasında açık-uçlu maddelerin bilişsel stratejileri ve öz kontrol yeteneklerini oldukça fazla çalıştırmış olduğunun yanı sıra öğrencilerin açık uçlu madde çözerken oldukça fazla zaman ve enerji harcadığı neticesine varmıştır. Bu çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Açık uçlu sınavları dersine uygun bulmayan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; ders içeriklerinin tek bir tekniğe, her kazanıma uygun olmayışı, öğrencinin bilgiyi aktarma sürecinde sorunlar yaşaması ve ders saatlerindeki yetersizliktir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun aksine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin geleneksel yöntemleri ve geleneksel yöntemler içerisinde yer alan yazılı sınavı daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Göktaş ve Arıbaş (2014) ortaokul matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, ölçme değerlendirme yöntemlerine karşı olan yaklaşımlarını, yeterlik algılarını ve kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok geleneksel değerlendirme tekniklerini, en az ise tamamlayıcı değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinden daha çok geleneksel değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Geleneksel yöntemler içerisinde yazılı sınavı sık tercih ettikleri belirlenmiştir. Her

ne kadar eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacağı konusunda tamamlayıcı yöntemlere ilişkin olumlu görüş bildirseler de, bu yöntemlerin uygulanmasının zor ve zaman alması, ayrıca öğrenci seviyesine uygun olmaması gibi nedenler öne sürerek olumsuz yaklaştıkları da tespit edilmiştir (Gömleksiz vd., 2011; Sağlam Arslan vd., 2009; Metin & Demiryürek, 2009; Duban & Küçükıılmaz, 2008; F. Yıldırım & Karakoç Öztürk, 2009).

5.4 Öğretmenlerin Açık Uçlu Madde Kullanımının Yararlarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğretmenlerin açık uçlu madde kullanımının yararlarına ilişkin görüşleri “yarar”, ve “öğrenmeleri doğru ölçmeye etkisi” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretmenler açık uçlu madde kullanımını en fazla yorumlama ve ifade etme gücünü artırma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, özgürlük ve yaratıcılık geliştirme konusunda yararlı bulmuşlardır. Literatür incelendiğinde Özen (2020) araştırmasında öğretmenlerin birçoğunun açık uçlu maddeleri üst düzey düşünme becerileri ölçmede yararlı bulunduğunu belirtirken, özellikle bu tip maddelerin öğrenciler üzerinde özgürlük fırsatı ve ifade gücünü artırması konusunda yararlı olacaklarını belirtmiştir. Bu sonuç çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Tekindal (2000) bu tip maddelerin öğrencilere cevap verme özgürlüğü tanınmasından sebep, zor ve karmaşık olarak tanımlanan zihinsel becerileri etkili biçimde ölçebileceklerini vurgulamıştır. Bu sayede öğrenciden özgün ve yaratıcı cevaplar vermesi beklenebilecektir.

Öğretmenlerin %44’ü açık uçlu madde ile şans başarısı ortadan kalkacağı için bilen ile bilmeyenin daha net ayrılacağını ve daha doğru ölçmeler yapılacağını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %33’ünde daha kapsamlı ve detaylı ölçmeler yaptığı için açık uçlu maddenin öğrenmeleri daha doğru ölçtüğünü ifade etmiştir.

5.5 Öğretmenlerin Açık Uçlu Madde Hazırlanmasındaki Yeterliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğretmenlerin açık uçlu madde hazırlanmasındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri “yekin hissetme”, “kısmen yeterli bulma”, “yeterli görmeme” ve “yeterliliğin artırılması” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. İlk olarak öğretmenlerin aldıkları eğitim, sınav deneyimleri ve örnek senaryolar ile

kendilerini bu duruma karşı yeterli olarak gördükleri anlaşılmıştır. Çalışma bulgularının aksine Demirkol (2018) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde kendilerini tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine göre daha yeterli bulduklarını saptamıştır. Akdağ (2011) yaptığı araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin kendilerini geleneksel ölçme değerlendirme konusunda yeterli, tamamlayıcı ölçme değerlendirme konusunda ise yetersiz algıladıklarını tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin müfredattaki geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda yeterli eğitim almadıklarını ve bu nedenle kendilerini yetersiz hissettiklerini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Özdemir, 2010; Bal & Doğanay, 2010).

Açık uçlu madde hazırlama konusunda kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin açık uçlu madde hazırlamada ve maddelerin kapsamını belirlemede zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%77,77) açık uçlu madde hazırlama yeterliklerinin artırılması için yüz yüze ve zorunlu hizmet içi eğitimler olması gerektiğini, isteğe bağlı ve uzaktan yapılan eğitimlerin verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Literatürde çalışmayı destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Literatürde geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen algılarının yetersiz olduğu çalışmalar mevcuttur (N. Şimşek, 2011; Çoban Torçuk, 2008; Şenel Çoruhlu vd., 2009).

5.6 Öğretmenlerin Açık Uçlu Madde İçeren Bir Testin Geçerlik ve Güvenirliğinin Yüksek Olmasına Yönelik Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları sonucunda açık uçlu madde içeren testlerin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması için öğretmenlerin en çok açık ve anlaşılır madde sorma (n=9), sayfa düzenine dikkat etme (n=9), amacına uygun maddeler sordukları (n=8) sonucuna ulaşılmıştır. Birgin ve Gürbüz (2008) sınıf öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirmelerindeki bilgi düzeylerini incelerken, kapsam geçerliliği, sonuç kontrolü, açık ve anlaşılır maddeler sorma yöntemlerinin ölçme araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğinin yüksek olmasında etkili olacağını tespit etmiştir. Öğretmenlerin %38'inin açık uçlu maddeleri hazırlarken geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olması için cevabı net olan, sınırları çizilmiş olan maddeler sordukları

bulunmuştur. Bir diğer kriterinde değerlendirme aşamasında öğretmenlerin göz ardı edemeyeceği objektif puanlama olduğu tespit edilmiştir. Sınavlarda cevabı net olan maddeler seçilmediğinde öğretmenlerin puanlama konusunda objektif olamayacağı söylenebilir. Öğrencilerin yazılı sınav kâğıtlarının okunaklı ve sayfa düzenlerinin düzgün olması öğretmenler üzerinde etkili olabilmektedir (Bilgeç, 2016). Gelbal'e (2013) göre geçerlik ve güvenilirliği olumsuz etkileyebilecek faktörler şunlardır: Açık uçlu maddeleri değerlendirenlerin ortak bir anahtar bulamamaları, aynı maddeyi yeniden değerlendirildiğinde farklı sonuçlar elde edilmesi, yanıtlayan kişinin yazılı ifadesi, yazı tipinin güzelliği ve okunabilirliğinin yanı sıra sayfaların düzenidir.

5.7 Açık Uçlu Madde Kullanılarak Hazırlanan Sınavı Hazırlama, Uygulama ve Puanlama Açısından Yaşanan Problemler

Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin %55,55'inin sınavları hazırlarken açık uçlu madde içeren sınav hazırlama sürecinde maddeleri kazanımlara orantılı dağıtma ve karmaşık olmayan maddeler hazırlama konusunda problem yaşamadıkları tespit edilmiştir. Literatürde araştırma bulgularını destekler nitelikte olan çalışmalarda rastlanmıştır (Pektaş, 2010; Yeşilyurt & Yaraş, 2011; Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Öğretmenler açık uçlu madde içeren sınavda daha az madde sorabilmelerinden ötürü sınav kapsamını belirlemede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %37,77'si teknoloji konusunda eksik oldukları için sınav hazırlamada zorlandıklarını, %37,77'si ise geçerli ve güvenilir madde hazırlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarının aksine farklı bulgulara rastlanmıştır. İnceçam ve diğerleri (2018) ortaokul öğretmenlerinin açık uçlu madde hazırlamadaki yeterlikleri konusunda yaptıkları çalışmada öğretmenlerin madde yazım süreci konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin açık uçlu madde içeren sınavları uygulama sürecinde yaşadıkları problemler olmuştur. Öğretmenlerin açık uçlu madde kullanılarak hazırlanan sınavların uygulama aşamasında yaşadıkları problemlerin öğrencilerin sınavda süre sorunu yaşamaları ve öğrencilere sürekli açıklama yaptıklarından dolayı verimsiz sınav ortamının oluşması olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin açık uçlu madde içeren sınavları puanlama sürecinde yaşadıkları problemler olmuştur. Öğretmenlerin açık uçlu madde kullanılarak hazırlanan sınavların puanlamasında yaşadıkları en büyük problemin objektifliği sağlamanın zor olması olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınav kağıdındaki yazı ve sayfa düzeninin dağınık kullanımı sebebiyle puanlamada sıkıntı yaşadıkları saptanmıştır. Özen (2020) de yaptığı araştırmada açık uçlu maddelerin puanlamasında öğretmenlerin her öğrencinin kendine özgü yanıtlar vermesinden kaynaklı sorun yaşadığını ve puanlamanın diğer cevap kâğıtlarının puanlamasını etkilediğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin yoruma dayalı maddelerin olduğu açık uçlu sınavlarda cevap anahtarı ne kadar belli olursa olsun puanlama konusunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç üzerine literatür araştırması sonrasında Tekindal (2000) araştırmasında yazılı sınavların önceden belirlenmiş bir not anahtarı kullanılarak notlandırılması gerektiğini, çünkü not anahtarı kullanılarak verilen notların, uzun cevaplı ve az maddeli yazılı sınav sonuçları için daha güvenilir olduğunu açıklamıştır. Açık uçlu maddelerle yapılan yazılı sınavların notlandırılmasının birden fazla sınav görevlisi tarafından yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

5.8 Açık Uçlu Madde Kullanımına Geçilmesinin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi

Araştırma bulguları sonucunda açık uçlu madde kullanımına geçilmesi sürecini öğrenciler açısından değerlendirildiğinde; öğretmenlerin belli bir kısmı açık uçlu madde kullanımına geçişi olumlu bulurken, çoğunluğu olumsuz bulmuştur. Ayrıca bu duruma sebep olan etkenler olarak sürecin ani gelişmesi, uyum sorunu yaşamaları, açık uçlu madde içeren sınavlara alışkın olmamaları olarak tespit edilmiştir. Literatürde çalışma sonuçlarını destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Deniz ve Keray Dinçel (2015) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dinleme ve okuma gibi becerileri ölçmek için çoktan seçmeli ve açık uçlu maddeleri tercih ettiklerini ve bu durumun başarıyı ölçmede bir kısır döngü oluşturarak öğrencilerin farklı ölçme araçlarına uyum sağlayamamalarına yol açabileceği sonucuna varmışlardır. Çalışma sonuçlarının aksine Özenç ve diğerleri (2017) çalışmalarında açık uçlu madde içeren sınava geçilmesinin öğrencilerde

özgüven artışına, kendilerini tanıma fırsatı bulmalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bir kısmı açık uçlu madde kullanımına geçişin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin ve ifade gücü gelişimlerine olanak sağlayacakları görüşündedir. Öte yandan bazı öğretmenler bu durumun öğrencilerde sınav kaygısı yaratacağını, seçenekli sınavlarda sayfa düzeni, yazı puanlamada etkili olmazken açık uçlu maddelerde sayfa düzeni ve yazının puanlamada etkili olmasının öğrencilere olumsuzluk teşkil edeceğini belirtmişlerdir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amacına uygun hazırlanmış olan alt problemlere ilişkin ulaştığımız sonuçlara yer verilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin açık uçlu madde kullanımına ilişkin görüşlerinin gözden geçirildiği bu çalışmanın bulgularına dayalı aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarında yapılandırmaya dayalı en fazla yazılı sınav, seçmeye dayalı en fazla çoktan seçmeli test, doğru-yanlış ve tamamlayıcı tekniklerde de proje kullandığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini seçerken göz önünde bulundukları en önemli kriter öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri ve ders konuları olmuştur.
- Öğretmenler sınavlarda açık uçlu madde kullanımına geçilmesinin ani olduğunu, sürecin uzun vadede yararlı olacağını belirtmiştir.
- Öğretmenler MEB'in maddeleri hazırlama sürecinde kademeli ve uygulamanın paydaşları olan öğretmenlerle planlı bir çalışma yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir.
- Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenleri açık uçlu madde içeren sınavın derslerine uygun olduğunu, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenleri uygun olmadığını belirtmiştir.
- Öğretmenler açık uçlu madde kullanımının öğrencilere en büyük yararının yorum, ifade, üst düzey düşünme ve yaratıcılık sağlama olduğunu belirtmiştir.
- Öğretmenlerin çoğu açık uçlu madde hazırlanmasında kendisini yetersiz ve kısmen yeterli gördüğünü belirtmiştir. Kendini açık uçlu madde hazırlamada yetkin gören öğretmenlerin oranı %27'dir.
- Öğretmenlerin açık uçlu madde içeren testlerin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması için cevabı net, açık ve anlaşılır maddeler sorduklarını ve sayfa düzenine ayrıca objektif puanlamaya dikkat ettikleri gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin açık uçlu sınavı hazırlama sürecinde en fazla maddeleri kazanımlara göre dağıtma ve karmaşık olmayan maddeler hazırlama konusunda problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin açık uçlu sınavı uygulama sürecinde en fazla yaşadıkları sorunun öğrencilerin sınavda süre sorunu yaşamaları ve öğrencilere sürekli açıklama yaptıklarından dolayı verimsiz sınav ortamının olmasıdır.
- Öğretmenlerin açık uçlu sınavı puanlama sürecinde en fazla objektif olabilme, öğrencilerin sınav kağıdında sayfa düzenini verimsiz kullanması ve okunaklı olmayan yazılarından kaynaklı sorulara doğru puan verebilme konusunda problem yaşadıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenler açık uçlu sınavların öğrencilerde sınav kaygısını artıracığını düşünürken, aynı zamanda üst düzey zihinsel becerilerini ve ifade gücünün geliştireceği yönünde görüşler belirtmiştir.

6.1. Öneriler

1. Okullarda açık uçlu maddelerin sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesi adına, öğrenci seviyeleri, ders konuları ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri bu yöntemi uygulamaya uygun hale getirilmelidir.
2. Öğrencilerin açık uçlu sınav sistemine daha iyi adapte olabilmeleri için sınavlardan önce MEB'in belirlediği tarihlerde deneme amaçlı bakanlık tarafından hazırlanan açık uçlu sınavlar uygulanmalıdır.
3. Öğrenciler ölçme değerlendirme kavramları hakkında bilgilendirilmeli ve kendisinden istenenin ne olduğu, bunu nasıl yapması gerektiği, hangi kriterlere göre ne şekilde değerlendirileceği öğrenciye tam olarak açıkça bildirilmelidir.
4. Araştırma bulguları öğretmenlerin bir kısmının (%27) açık uçlu madde hazırlama açısından yeterli olduklarını işaret etmektedir. Bu çerçevede MEB tarafından açık uçlu sınavları hazırlama, uygulama ve puanlama sürecini yakından takip edeceği zorunlu hizmet içi eğitimler verilmesi ve bu eğitimler sonrası öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin kontrol edilerek eğitim-öğretim dönemi içerisindeki sınavlara öğretmenlerin daha iyi hazırlanmaları sağlanmalıdır.
5. MEB tarafından gerçekleştirilen yeni sınav formatında ölçme değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanırken öğretmenlerinde

planlama sürecine dâhil edilmesi süreç açısından daha sağlıklı bir ölçme değerlendirme için gerekli görünmektedir.

6. Sınavların güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için öğretmenlerin sosyal ağlarda veya web sitelerinde grup paylaşımlarından hazır sınavlar kullanmaması, öğrencilerinin düzeylerini bildiklerinden ötürü sınav maddelerini kendilerinin hazırlaması daha faydalı olacaktır.
7. Öğrencilerin açık uçlu sınav sistemine adapte olabilmeleri için gerekli planlamanın adım adım gerçekleştirilmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha yararlı olacaktır. Okullarda uzun zaman yapılan testlerden sonra öğrencilerde ezber dayalı eğitim daha çok yaygınlaşmıştır. Türkiye'deki okuma oranını da dikkate alındığında öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki seviyelerinin düşük olması, açık uçlu sınav uygulamalarında en büyük dezavantaj haline gelmiştir. Bu sebeple öncelikle okullarda bu duruma yönelik önlemler alınırsa öğrencilerin açık uçlu sınavlarda daha çok başarı sağlayacağı söylenebilir.

7. KAYNAKÇA

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Acar, M., & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799616>
- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment*. Boston: Allyn And Bacon. URL: <https://search.worldcat.org/en/title/34517484>
- Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2008). *Classroom assessment concepts and applications*. New York: Mcgrawhill Higher Education.
- Akar, Z. (2019). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması* (Tez No. 587212) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akdağ, G. (2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterlik Algıları ve Görüşleri (Adıyaman İli Örneği)* (Tez No. 295016) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akdeniz, N. (2008). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler yeni ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler* (Tez No. 218743) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akın, F., Şimşek, O., & Erdem, T. (2007). *Türkiye'de eğitim sorunu, toplumsal aktörlerine göre eğitim sorunlarına bakış*, Ankara: Türk Eğitim Sen Yayınları.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1496018>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) ve National Council On Measurement in Education (NCME). (2004). *Standards For Educational And Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Federation Of Teachers, National Council On Measurement In Education, ve National Education Association (AFT, NCME, Ve NEA). (1990). *Standards For Teacher Competence İn Educational Assessment Of Students*.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Minute paper*. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers, 148-153.
- Athmaraman, R. (2012). *Open-ended questions*, At Right Angles, 1, 37-40. URL: <http://publications.azimpremjiuniversity.edu.in/id/eprint/1582>
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238-259. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Aydın, M., & Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının programdaki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. <https://doi.org/10.16916/aded.678478>

- Aydın, M. (2019). *Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının incelenmesi* (Tez No. 561793) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S., & Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baki, A., & Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, II, 913-920. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26113/275113>
- Bal, A. P., & Doğanay, A. (2010). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların analizi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16(3), 373-398. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108222>
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *The Journal Of Educational Research*, 85(2), 89-99. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10702818>
- Baykul, Y. (2000) *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bilgeç, İ. (2016). *Açık uçlu soruların kullanıldığı matematik sınavlarının ölçme ve değerlendirme perspektifinden incelenmesi* (Tez No. 435386) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bingölbali, E. (2020). An analysis of questions with multiple solution methods and multiple outcomes in mathematics textbooks, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51, 669–687. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1606949>
- Bingölbali, E., & Bingölbali, F. (2021). An examination of open-ended mathematics questions' affordances, *International Journal of Progressive Education*, 17, 1-16. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.1>
- Birgili, B. (2014). *Open Ended questions as an alternative to multiple choice: dilemma in turkish examination system* (Tez No. 379918) [Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1723930>
- Birgin, O. (2010). *4-5. Sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği* (Tez No. 259887) [Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Black, H. D. (1983). Introducing Diagnostic Assessment. *Innovations In Education ve Training International*, 20(1), 58-63. <https://doi.org/10.1080/0033039830200109>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in The Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S. (2011). Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research And Perspectives*, 9(2–3), 71–103. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.591654>
- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: A multimethod analysis of english infant schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 101-132. <https://doi.org/10.3102/00028312039001101>

- Boaler J, (1998), Open and closed mathematics: Student experiences and understandings, *Journal For Research in Mathematics Education*, 29, 41–62. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.29.1.0041>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Brissenden, G., Slater, T. F., & Mathieu, R. D. (2002). *The role of assessment in the development of the college introductory astronomy course*. *Astronomy Education Review*, 1(1), 1-24. <https://doi.org/10.3847/AER2001001>
- Brookhart, S. M. (1997). A Theoretical Framework for the Role of Classroom Assessment in Motivating Student Effort and Achievement. *Applied Measurement in Education*, 10, 161-180. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4
- Cai, J. (1995). A cognitive analysis of US and chinese students' mathematical performance on tasks involving computation, simple problem solving, and complex problem solving, *Journal For Research In Mathematics Education*, Monograph(7), 1–151. <https://doi.org/10.2307/749940>
- Cai, J. (1997). Beyond computation & correctness: Contributions of open-ended tasks in examining U.S. and chinese students' mathematical performance. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16, 5–11. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1997.tb00580.x>
- Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2011). *Research methods, design, and analysis*. (12th edition). Pearson.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Çalışkan, H., & Yiğittir, S. (2015). *Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme*. B. Tay & A. Öcal (Ed.), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde (ss. 223-290). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar* (Tez No. 189017) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1493933>
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu G., & Gündoğdu, K. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*. (E. Karip, Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, B., & İlhan, M. (2017). Standart ve SOLO taksonomisine dayalı rubrikler ile puanlanan açık uçlu matematik sorularında puanlayıcı katılığı ve cömertliğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 217-247. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.5082>
- Çevik, H. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin açık uçlu sorular hakkındaki bilgilerinin incelenmesi* (Tez No. 734816) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban Torçuk, F. (2008). *2006–2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının "ölçme ve değerlendirme" boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi (Muğla ili örneği)* (Tez No. 221026) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkol, M. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarına yönelik web tabanlı modül tasarımı ve değerlendirilmesi* (Tez No. 524370) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Deniz, K., & Keray Dinçel, B. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29) 16-46.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Dölek, O., & Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *Rumeli DE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 36-53. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506>
- Duban, N., & Küçükıylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90936>
- Erkuş, A. (2008). *Ölçme ve değerlendirme-kavramlar ve uygulamalar-sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepi Yayınları.
- Esen, O., & Güneş, G. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(2), 115-130. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/201330>
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, (1802).
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterli algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87640>
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş, değerlendirme ve yeterlikleri üzerine bir çalışma* (Tez No. 189379) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Glazar, S. A., & Vrtacnik, M. (1992). Misconception of chemical concepts, kemija v soli, *Slovene Journal of Chemical Education*, (Special Issue)5, 28-31.
- Gonzalez, R. A. (2004). International perspectives on families, schools, and communities: educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.003>
- Gök-Çatal, Ö., Şahin, H., & Çelik, F. (2018). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi: *Öğretmen ve öğrenci görüşleri*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 123-136. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.361675>
- Göktaş, Ö., & Arıbaş, S. (2014). Ortaokul matematik dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 17-42. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.589>
- Gömleksiz, M. N., Yıldırım, F., & Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Science*, 6(1), 823-840. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185671>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gülbahar, Y., & Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 148-161. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87575>

- Güler, N. (2022). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053644927>
- Güneş, T., Şener Dilek, N., Hoplan, M., Çelikoğlu, M., & Demir, E. (2010). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. *International Conference On New Trends In Education And Their Implications*, 11(13), 925-935.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. London: Allyn&Bacon.
- Hancock, C. L. (1995). Implementing The assessment standards for school mathematics: enhancing mathematics learning with open-ended questions. *The Mathematics Teacher*, 88(6), 496-499. <https://doi.org/10.5951/MT.88.6.0496>
- Hareket, E., Erdoğan, E., & Dündar, H. (2016). Eğitim sistemine ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 287-299. URL: <https://www.researchgate.net/publication/359222476>
- Hoşgörür, V. (2005). İletişim. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnceçam, B., Demir, E., & Demir, E. (2018) Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 17(4): pp. 1912-1927. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506900>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Karakaya, İ., Kutlu, Ö., Aslanoğlu, A., & Şata, M. (2022). Açık uçlu maddeler. İ. Karakaya (Ed.). *Açık Uçlu Soruların Hazırlanması Uygulanması ve Değerlendirilmesi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/930406>
- Kilmen, S., & Kösterelioğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 256-273. <https://doi.org/10.17051/io.2017.50454>
- Kirk, J., & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985659>
- Klavir, R., & Hershkovitz, S. (2008). Teaching And Evaluating ‘Open-Ended’ Problems, *International Journal For Mathematics Teaching And Learning*, 20, 1–24. URL: <https://www.cimt.org.uk/journal/klavir.pdf>
- Koyuncu, E., & Özkan, Y. Ö. (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>
- Kutlu, Ö. (2024). Ölçme ve durum belirleme sürecindeki bazı kavramlaştırmalar sınıf içi başarıya zarar veriyor. *Journal of Applied Measurement and Assessment*, 1(1), 1-12. URL: <https://jama.epodder.org/index.php/jama/article/view/10/5>

- Külcü, D. P., & Çetin, H. (2015). Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 261-274. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.767706>
- Lecompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing trustworthiness*, Beverly Hills. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. Oxford University Press.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessment ve grading that work*. ASCD.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*, A. Arı (Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.
- Nazlıçipek, N., & Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 18-29. URL: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/637/108>
- Nohda N, (2000), Teaching by open-approach method in japanese mathematics classroom, *Proceedings of The 24th Conference of The International Group For The Psychology of Mathematics Education*, 1, 39–53. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.614160>
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 627- 638. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90924>
- Öksüz, Y., & Güven Demir, E. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 259–282. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040550>
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. ÜSYM-Eğitim Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256227>
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 633491) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özenç, M., Doğan, C., & Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-607. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1816>
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research. Encyclopedia of statistics in behavioral science*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514>

- Pehkonen, E. (1997). *Introduction to the concept "open-ended problem"*, pehkonen e (ed.), *use of open-ended problems in mathematics classroom* (7–11), University of Helsinki, Finland. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED419714>
- Pehkonen, E. (1999). *Open-Ended problems: A method for an educational change, in international symposium on elementary maths teaching* (SEMT 99), 22-27 August, Charles University, Prague, 56–62.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 278582) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11. URL: <https://www.proquest.com/docview/224844889?sourcetype=Trade%20Journals>
- Popham, J. (2000). *Modern Educational measurement: Practical guidelines for educational leaders (3rd Edition)*. Pearson.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Reiner, C. M., Bothell, T. W., Sudweeks, R. R., & Wood, B. (2002). *Preparing Effective Essay Questions*, Oklahoma, New Forums Press.
- Saefurrohman. (2015). Classroom assessment preference of Indonesian junior high school teachers in English as foreign language classes. *Journal Of Education And Practice*, 6(36). 104-110.
- Sağlam Arslan, A., Devocioğlu Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12. URL: https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/uvt_108413.pdf
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18–34. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17505>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1176145>
- Simon, M., Ercikan, K., & Rousseau, M. (2013). Introduction. In M. Simon K. Ercikan & M. Rousseau (Eds.), *Improving large-scale assessment in education theory, issues, and practice* (pp. 1-9). Newyork: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154519-1>
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment To Close Achievement Gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11–18. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- Sullivan P., & Clarke D, (1992). Problem Solving With Conventional Mathematics Content: Responses Of Pupils To Open Mathematical Tasks, *Mathematics Education Research Journal*, 4, 42–60. <https://doi.org/10.1007/BF03217231>
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234>
- Şaşmaz, F., & Erdem, Ş. (2007). Fen ve teknoloji dersi ışık ünitesine yönelik rehber materyal geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 100-111. URL: arastirmax-fen-teknoloji-dersi-istik-unitesine-yonelik-rehber-materyal-gelistirme-calismasi.pdf
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü*

Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 122-141. URL: http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/t_s_coruhlu.pdf

Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715853>

Tatlı, Ş. (2019). *9. sınıf coğrafya öğretiminde ölçme değerlendirme aracı olan açık uçlu soruların öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi (Konya Örneği)* (Tez No. 559815) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tekinal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114881>

Tekinal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. İstanbul: Evrim.

Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55711>

Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-219. URL: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/661>

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Turgut, M. F. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2023). "Eğitim" <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 24.11.2023).

Türnüklü, A. (1999). İlköğretimde sınıf içi istenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 64, 30-34.

Umay A. (2003). Mathematical reasoning ability, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, 234-243. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87843>

Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 28, 513-523. <https://doi.org/10.9761/JASSS2530>

Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Viseu, F., & Oliveira, I. B. (2017). Open-Ended tasks in the promotion of classroom communication in mathematics, *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 4, 287-300. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070478.pdf>

Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haefele, L. M. (2012). *When to use what research design*. Guilford Press.

William, D., & Black, P. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548. <https://doi.org/10.1080/0141192960220502>

Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim-Online*, 6(2), 204-212. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91008>

Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2016). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine bakış açıları, kullanım kriterleri ve karşılaştıkları problemler: Erzurum

örneklemi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 75-90.
<https://doi.org/10.21666/mskuefd.72396>

- Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7(2), 1183-1205. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3142>
- Yeşilyurt, E., & Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 95-118.
- Yıldırım, A., & H. Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., & Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Yıldırım, Ö., Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N., & Akbaş, U. (2012). The opinions of mathematics teachers on homework and in-class assessment: TIMSS 1999 and TIMSS 2007 periods. *Education and Science*, 37(163), 126-142.
- Yıldız İ., & Uyanık N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1) 97-104.
- Yıldız, D. Ç. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479- 497. <http://dx.doi.org/10.21547/jss.256771>
- Yılmaz, A. (2021). *Hayat bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme*. İçinde K. Karatekin (Edt.), Hayat bilgisi öğretimi (ss. 415-443). Ankara: Vizetek.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (7. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yücetaş Artan, G. (2019). *Eğitimde Veli Katılımı: Doküman İncelemesi* (Tez No. 567449) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zhu Y., & Fan L. (2006). Focus On The Representation Of Problem Types In Intended Curriculum: A Comparison Of Selected Mathematics Textbooks From Mainland China And The United States, *International Journal Of Science And Mathematics Education*, 4, 609– 626. <https://doi.org/10.1007/s10763-006-9036-9>

8. EKLER

Ek-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- 1) Dersiniz kapsamında sınıf içerisinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ne gibi teknikler kullanırsınız?
 - a) Bu teknikleri kullanırken hangi türdeki maddelerden yararlanırsınız?
- 2) Kullandığımız ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçerken ne gibi kriterleri göz önüne alırsınız?
 - a) Öğrenme çıktılarının (hedef kazanımlar) ölçme ve değerlendirme tekniği seçimindeki yeri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - b) Dersinizin içeriği ile kullandığımız ölçme ve değerlendirme tekniği arasında nasıl bir ilişki kurarsınız?
- 3) MEB tarafından alınan karar sonrasında branşınızda açık uçlu madde kullanımına yönelik uygulamalara geçilme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) Bu noktada MEB'in karar alma sürecinde ne tür bir yol izlemesini önerirdiniz?
 - b) Öğretmenlerin bu tür karar alma süreçlerindeki rolü ve bu rolün önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4) Dersinizin öğrenme çıktıları ve içeriğini göz önüne aldığınız takdirde açık uçlu soru kullanımının uygunluğu hakkında neler söylersiniz?
 - a) Eğer uygun olmadığını düşünüyorsanız bu görüşünüzü nasıl gerekçelendirirsiniz?
- 5) Dersinizde açık uçlu madde kullanımının ne gibi yararları olabilir?
 - a) Öğrenmelerin daha doğru ölçülmesine sağlayacağı katkı açısından nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Kullanışlılık açısından nasıl değerlendirirsiniz? (Uygulama süresi - Puanlama süresi)
- 6) Dersinize uygun açık uçlu soruların hazırlanması konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?
 - a) MEB tarafından yeterliliğinin artırılmasına yönelik neler yapılabilir?
- 7) Açık uçlu madde içeren testlerin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması için neler yapmaktasınız/ yapmayı planlıyorsunuz?
- 8) Açık uçlu madde içeren bir sınav hazırlama sürecinde ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabileceğinizi öngörüyorsunuz?
- 9) Açık uçlu madde içeren bir sınav uygulama sürecinde ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabileceğinizi öngörüyorsunuz?
- 10) Açık uçlu madde içeren bir sınavı puanlama sürecinde ne gibi olumsuzluklarla karşılaşabileceğinizi öngörüyorsunuz?
- 11) MEB tarafından alınan karar sonrasında tüm derslerde açık uçlu madde kullanımına geçilmesini öğrenci açısından nasıl değerlendirirsiniz?
 - a) Açık uçlu maddelerden oluşan sınavların, öğrencilere ne gibi katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?
 - b) Açık uçlu maddelerden oluşan sınavların, öğrenciler açısından ne gibi olumsuzluklara yol açacağını düşünüyorsunuz?

Ek-2 Etik Kurul Kararı



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Nur KURT

Bolu Abant İzzet
Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü Eğitimde
Ölçme ve
Değerlendirme

Sayın Nur KURT,

“Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2024/79) kurulumuzun 01.03.2024 tarihli ve 2024/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun bulunmuştur**. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. [REDACTED] (Başkan)

Ek-3 Valilik Yazısı



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-39307281-605.01-99689402
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Nur KURT)

27/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.03.2024 tarih ve E-79594239-605-2400047952 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nur KURT'un "Ortaokul Öğretmenlerinin Açık Uçlu Madde Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, ilimiz Merkez ilçesinde bulunan Dağkent Kiroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı Ortaokulu, Koroğlu Ortaokulu, 50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu, Sakarya Ortaokulu ve Gazipaşa Ortaokulunda görev yapan öğretmenlere uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

OLUR

Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.