

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI

Elvan AŞAN

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ VE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN AÇIK UÇLU SORULARDAN OLUŞAN ORTAK
SINAV UYGULAMASI DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI

Elvan AŞAN

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ VE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN AÇIK UÇLU SORULARDAN OLUŞAN ORTAK
SINAV UYGULAMASI DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Murat EKİÇİ

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi İrfan BAYTAR

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hayati ADALAR

MUŞ-2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	VI
ÖN SÖZ.....	VII
KISALTMALAR DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMI.....	11
1.1.1. Ölçme	11
1.1.2. Değerlendirme	11
1.1.3. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Fark.....	12
1.1.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	13
1.2. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ	14
1.2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı ve Kapsamı	14
1.2.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	15
1.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Temel Amaçları	17
1.3. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	18
1.3.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ..	19
1.3.2. Çoktan Seçmeli Testler	20
1.3.3. Açık Uçlu Sorular.....	21
1.3.4. Kısa Cevaplı Sorular	22
1.3.5. Performans Değerlendirme	23
1.4. AÇIK UÇLU SORULARIN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDEKİ YERİ.24	
1.4.1. Açık Uçlu Soruların Tanımı ve Özellikleri	25
1.4.2. Açık Uçlu Soruların Öğrenci Öğrenmesine Katkıları	25
1.4.3. Açık Uçlu Soruların Avantajları ve Dezavantajları	26
1.4.3.1. Açık Uçlu Soruların Avantajları.....	27
1.4.3.2. Açık Uçlu Soruların Dezavantajları	27

1.5. İLGİLİ LİTERATÜR VE ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR.....	28
1.5.1. Yurt İçi Çalışmalar	28
1.5.2. Yurt Dışı Çalışmalar.....	34

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	39
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	39
2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	42
2.4. GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK	44
2.5. VERİ ANALİZ SÜRECİ.....	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	49
3.2. ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	51
3.2.1. Açık Uçlu Soruları Hazırlama Konusundaki Yeterliliklere İlişkin Bulgular	51
3.2.2. Açık Uçlu Soruları Puanlama ve Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklere İlişkin Bulgular.....	53
3.2.3. Açık Uçlu Soruları Hazırlama Sürecine İlişkin Bulgular.....	55
3.2.4. Açık Uçlu Soruları Hazırlama Sürecinde Çevirim İçi Platformlardan Yararlanmaya İlişkin Bulgular	57
3.2.5. Öğretmenlerin MEB Kararı Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	58
3.2.6. Açık Uçlu Sorularda Cevap Anahtarının Oluşturulmasına İlişkin Bulgular	61
3.2.7. Açık Uçlu Sorularda Hesap Verilebilirliğe İlişkin Bulgular	63
3.3. ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN BULGULAR	65
3.3.1. Öğrencilerin Açık Uçlu Sınav Formatı ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular	65
3.3.2. Öğrencilerin Açık Uçlu Sınava Nasıl Hazırlandığına İlişkin Bulgular	67
3.3.3. Açık Uçlu Sınav ile Önceki Sınavların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	68
3.3.4. Açık Uçlu Sınav Öğrencileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular	69
3.3.5. Açık Uçlu Sınavlar Öğrencilerin Bilgi Düzeyini Ölçüp Ölçmediğine İlişkin Bulgular	70

3.3.6. Öğrencilerin Sınav Türüne Yönelik Beklentilerine İlişkin Bulgular	71
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	74
KAYNAKÇA	90
EKLER.....	100



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AÇIK UÇLU SORULARDAN OLUŞAN ORTAK SINAV UYGULAMASI DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Elvan AŞAN

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat EKİÇİ

2025, 117 sayfa

Araştırma amacı kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 ölçme ve değerlendirme yönergesindeki değişikliklerden biri olan ortak yazılı sınavların uygulanırken açık uçlu soruların kullanılması ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul (5., 6. ve 7. sınıf) öğrencilerinin görüşlerini incelenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin açık uçlu sınavlara ilişkin düşünceleri, süreci nasıl değerlendirdiği, hangi kaynaklardan yararlandığı ve alınan bu karara dair görüşleri incelenmiştir. Öğrenciler açısından ise, açık uçlu ya da kısa cevaplı sınav formatına yönelik düşünceleri ve yeni sistemin kendileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmanın, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik önemli veriler sunması ve gelecekte yapılacak düzenlemelere katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Veriler bilgisayar destekli nitel analiz programı olan MAXQODA 20 ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi uygulanmış ve tematik bir süreç benimsenerek tümevarım süreci izlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bir kısmının açık uçlu soruların hazırlanması ve uygulanması konusunda kendilerini yeterli görürken, bir diğer kısmının ise yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur. Yeterli gören öğretmenler, deneyim, bireysel çaba ve çevrim içi platformlardan faydalanma gibi faktörlere vurgu yaparken, yetersiz gören öğretmenler ise deneyimsizlik, yeni bir uygulama olması ve hizmet içi eğitim ihtiyacını dile getirmiştir. Açık uçlu soruların puanlanması ve değerlendirilmesi sürecinde ise öğretmenler, cevap anahtarlarını ve rubrik temelli değerlendirme yöntemlerini esas almakta, öğrencilerin yorumlama becerilerini ve gayretlerini dikkate alarak

değerlendirme yapmaktadır. Bununla birlikte, objektiflik sorunları, değerlendirme sürecinin uzunluğu ve standart dışı puanlama gibi zorlukların yaşandığı ifade edilmiştir. Açık uçlu sınavların hesap verilebilirliği açısından incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun cevap anahtarlarını sınav sonrası öğrencilerle paylaştıkları ve gerektiğinde öğrenci velileriyle bilgi paylaşımı yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin açık uçlu sınavlara yönelik bakış açıları farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler, açık uçlu sınavların daha fazla çalışma gerektirdiğini ve bilgiyi ölçmede daha etkili olduğunu düşünürken, bazı öğrenciler bu sınavların LGS (Liseye Geçiş Sınavı) ile uyumsuz olduğunu, ezberci bir sistem içerdiği ve önceki sınavlara göre daha zorlayıcı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu soruların bir arada bulunduğu hibrit sınav modelinin daha uygun olacağını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Açık Uçlu Sorular, Ölçme ve Değerlendirme

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
**EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS AND SECONDARY
SCHOOL STUDENTS' EXPERIENCES OF COMMON EXAMS CONSISTING
OF OPEN-ENDED QUESTIONS**

Elvan AŞAN

Advisor: Assist. Prof. Murat EKİÇİ

2025, Page: 117

Within the scope of the research purpose, the opinions of social studies teachers and secondary school (5th, 6th and 7th grade) students regarding the use of open-ended questions while applying common written exams, which is one of the changes in the 2023 measurement and evaluation guidelines published by the Ministry of National Education, were examined. In this direction, in the research, the thoughts of teachers on open-ended exams, how they evaluated the process, which sources they used and their views on this decision were examined. In the process of scoring and evaluating open-ended questions, teachers take the answer keys and rubric-based evaluation methods as a basis, and evaluate the students' interpretation skills and efforts into account. However, it has been stated that difficulties such as objectivity problems, the length of the evaluation process and non-standard scoring are experienced. When the open-ended exams are examined in terms of accountability, it is seen that most teachers share their answer keys with students after the exam and share information with student parents when necessary. While some students think that open-ended exams require more studies and are more effective in measuring knowledge, some students have expressed the opinion that these exams are incompatible with LGS (High School Entrance Exam), contain a rote system and are more challenging than previous exams. The vast majority of students stated that the hybrid exam model, which combines both multiple choice and open-ended questions, would be more suitable.

Key Words: Social Studies, Social Studies Education, Open -Ended Question, Measurement and Evaluation

ÖN SÖZ

Eğitim, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamasında, düşünme becerilerini geliştirmesinde ve etkin kararlar alabilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, Sosyal Bilgiler dersi; öğrencilere toplumsal olayları anlama, çözümlenme ve demokratik vatandaşlık farkındalığı kazandırma açısından temel bir ders olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi, yalnızca öğretimle değil, ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle öğrenmenin izlenmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu araştırmada, 2023 Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğindeki değişikliklerden biri olan yazılı sınavların ortak olarak uygulanması ve açık uçlu soruların kullanılması ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul (5., 6. ve 7. sınıf) öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Uygulamada yaşanan zorlukların ve kolaylıkların neler olduğu ölçme ve değerlendirme sürecine ne gibi katkılar sunduğu araştırılmak istenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmanın, eğitim alanındaki araştırmacılara, öğretmenlere ve Eğitim politikalarının belirleyicilerine faydalı olması düşünülmektedir.

Öncelikle tez çalışmam boyunca akademik duruşuyla bana rehber olan ve beni her zaman destekleyen, zorlandığım zamanlarda sabırla karşılık veren, süreç boyunca gerek bilgi birikimiyle gerekse akademik kimliği ile model aldığım saygıdeğer ve kıymetli hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat EKİÇİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Sağladığı katkılar ve desteklerle birlikte süreç boyunca beni bilgi birikimiyle yönlendiren ve destekleyen saygıdeğer hocam, ikinci tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih TÜRKAN'a teşekkürlerimi sunarım. Kıymetli annem Filiz Aşan, babam Turgut Aşan, kardeşlerim Elif Kotan, Şahin Aşan ve Fadile Aşan' a her zaman yanımda ve destekçim oldukları için teşekkür ederim. Ayrıca yakın arkadaşlarım Esra Ceylan ve Yağmur Durmaz' a süreç boyunca yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, Sosyal Bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkı sağlamasını ve öğretmenler ile araştırmacılar için yol gösterici olmasını temenni ediyorum.

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
GCSE	:	General Certificate of Secondary Education (Genel Orta Öğretim Sertifikası)
LGS	:	Liseye Geçiş Sınavı
ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
SB	:	Sosyal Bilgiler
AYT	:	Alan Yeterlilik Testi
TYT	:	Temel Yeterlilik Testi



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Katılımcı Grubu (Öğretmen)	41
Tablo 2.2. Katılımcı Grubu (Ortaokul Öğrencileri)	41
Tablo 2.3. Görüşme Süreci (Öğretmen)	44
Tablo 2.4. Görüşme Süreci (Öğrenci)	44
Tablo 3.1. Katılımcılara İlişkin Betimsel Bulgular (Öğretmen)	49
Tablo 3.2. Katılımcılara İlişkin Betimsel Bulgular (Öğrenci)	50



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Nitel Analiz Döngüsü	46
Şekil 2.2. Öğretmenlerden Elde Edilen Verilere İlişkin Analiz.....	47
Şekil 2.3. Öğrencilerden Elde Edilen Verilere İlişkin Analiz.....	48
Şekil 3.1. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Yeterlilikler.....	51
Şekil 3.2. Açık Uçlu Sorularda Puanlama ve Değerlendirme	54
Şekil 3.3. Açık Uçlu Soruların Hazırlanması.....	56
Şekil 3.4. Açık Uçlu Soruların Hazırlanmasında Faydalanılan Çevirim İçi Ağlar	57
Şekil 3.5. MEB Kararına İlişkin Görüşler.....	58
Şekil 3.6. Cevap Anahtarının Oluşturulmasında Etkili Olan Unsurlar	61
Şekil 3.7. Açık Uçlu Soruların Değerlendirilmesinde Şeffaflık	63
Şekil 3.8. Açık Uçlu Sınava İlişkin Görüşler	65
Şekil 3.9. Açık Uçlu Sınava Hazırlanma	67
Şekil 3.10. Sınav Formatlarının Karşılaştırılması	68
Şekil 3.11. Açık Uçlu Sınav Formatının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....	69
Şekil 3.12. Bilgi Düzeyinin Ölçülmesi	71
Şekil 3.13. Öğrencilere Göre İdeal Sınav	72

GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitimin temel unsurlarından biri, öğrenme süreçlerinin etkin bir şekilde değerlendirilmesi ve doğru sonuçlara ulaşılmasıdır. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, öğrencilerin kazanımlarını doğru bir şekilde ölçmek ve değerlendirmektir. Öğrenme sürecine ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla, öğrenme ürünlerinin ölçümünün doğru yapılması büyük önem taşımaktadır (İş-Güzel ve Berberoğlu, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), geçmişten günümüze eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha etkili hale getirmek adına çeşitli yenilikler ve düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Öğrenci başarısının daha sağlıklı ölçülebilmesi için pek çok farklı uygulama denenmiş, eğitim süreci ve değerlendirme aşamalarında en uygun yöntemler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin en doğru şekilde ölçülmesi hedeflenmiştir (Yıldırım ve Çalışkan 2024). Eğitim programları, bireylerin bilgi, beceri ve davranış açısından bütünleşmiş bir donanıma sahip olmasını amaçlamaktadır (MEB, 2023). Sosyal bilgiler (SB) dersi, MEB tarafından belirlenen bu amaçların kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade gibi kazanımlar, sosyal bilgiler dersi aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu kazanımların değerlendirilmesi ise uygun ölçme ve değerlendirme araçları ile gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde izleyebilmek, eksik yönlerini belirleyebilmek ve öğrendikleri bilgileri nasıl yorumladıklarını tespit edebilmek adına doğru bir ölçme değerlendirme süreci büyük önem taşımaktadır (Acar, 2014). Bu bağlamda, uygun bir ölçme aracının belirlenmesi yıllar boyunca süregelen bir çabadır. Bu çaba çerçevesinde önerilen ölçme araçlarından biri de açık uçlu sorulardır. Açık uçlu sorular, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kendi cümleleriyle ifade etmelerine, daha derinlemesine analiz yapmalarına ve yeni fikirler üretmelerine olanak tanıyabilmektedir.

Eğitim, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini sistemli bir biçimde desteklemeyi amaçlayan çok yönlü bir süreçtir. Bu sürecin ayrılmaz bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, öğretim süreçlerinin izlenmesi ve öğretim etkinliklerinin niteliğinin artırılması açısından vazgeçilmezdir (Turgut ve Baykul, 2010; Yaşar, 2017). Ölçme; bireyin belirli bir özelliğe ne derece sahip olduğunu nesnel araçlarla belirleme süreci iken, değerlendirme ise bu ölçüm sonuçlarının anlamlandırılması ve karara dönüştürülmesidir (Baykul, 1992; Güler, 2012). Eğitim sisteminin etkinliğini artırmak ve bireysel öğrenmeyi izleyerek geliştirmek için bu kavramlar bir bütün olarak ele alınmalıdır (Doğan, 2019). Ölçme ve değerlendirme yalnızca öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğretmenin öğretim sürecine dair geribildirim almasını sağlar; velilerin çocuklarının gelişimini izleyebilmesine ve yöneticilerin eğitim politikalarını şekillendirmesine katkı sunar (Kumandaş ve Kutlu, 2015; İlhan, Güler ve Teker, 2021). Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tüm eğitim paydaşları açısından işlevsel, adil ve şeffaf olması gerekmektedir. Özellikle yüksek risk içeren sınav sistemlerinin öğretim süreci üzerindeki etkisi, öğrenci motivasyonu, öğretmen uygulamaları ve veli beklentileri gibi çok katmanlı alanlarda belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Kumandaş ve Kutlu, 2015). Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme yalnızca bir akademik araç değil; aynı zamanda sistemin işleyişine yön veren stratejik bir unsurdur. SB eğitimi özelinde ise ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin hem bilgi düzeylerini hem de sosyal sorumluluk, eleştirel düşünme, vatandaşlık bilinci gibi üst düzey becerilerini anlamak açısından ayrı bir önem taşımaktadır (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Kabapınar, 2010). SB dersinin temel amaçlarından biri, bireylerin toplumsal yaşama aktif katılımını sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaktır. Bu amaçlara ne derece ulaşıldığını anlamak, ancak doğru belirlenmiş ölçme araçları ile mümkündür (Doğanay, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretim programlarında, SB dersinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme tekniklerine geniş yer verilmiş; yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal alanlara da hitap eden değerlendirme yaklaşımları önerilmiştir (MEB, 2023). Bu doğrultuda öğretmenler, yazılı yoklamalar, performans görevleri, gözlem formları, proje çalışmaları ve açık uçlu

sorular gibi farklı teknikleri kullanarak öğrenci gelişimini çok yönlü biçimde değerlendirmelidir (Güler, 2012; Çalışkan, Tekin ve Uymaz, 2013).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde son yıllarda öne çıkan yaklaşımlardan biri, öğrencilerin bilgi ve düşüncelerini yapılandırarak ifade etmelerine imkân tanıyan açık uçlu soruların kullanımınıdır. Açık uçlu sorular; önceden belirlenmiş seçenekler sunmaksızın, öğrencilerin düşüncelerini kendi cümleleriyle ifade etmelerini gerektiren, çok yönlü ve üretici yanıtlar oluşturulmasına olanak sağlayan ölçme araçlarıdır (Güler, 2012; Turgut ve Baykul, 2010). Bu soru türü, yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri de ölçmeye olanak tanımakta; öğrencinin öğrenme derinliğini ve düşünsel yeterliğini ortaya koyabilmektedir (Fajari, 2021; Linn, 2008). Açık uçlu soruların SB eğitimi bağlamında kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme, yorum yapma ve problem çözme becerilerini geliştirmede önemli katkılar sunmaktadır. Bu sorular, öğrencilerin yalnızca bilgi aktarmasını değil, aynı zamanda bilgiyi yeniden yapılandırmalarını, ilişkilendirmelerini ve farklı bağlamlara uygulamalarını da teşvik eder (Abdolreza Gharehbagh, vd., 2022) Bununla birlikte, açık uçlu sorular yazılı anlatım becerilerinin gelişimini desteklemekte ve bireysel ifade özgürlüğü ile yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir (Bektaş ve Kudubeş, 2014). Öte yandan, bu soru türünün bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Değerlendirme süreci, çoktan seçmeli testlere kıyasla daha fazla zaman gerektirmekte ve öğretmenlerin iş yükünü artırabilmektedir. Ayrıca, öğrenci yanıtlarının biçimsel farklılıkları nedeniyle değerlendirme sırasında öznel yargılara dayalı puanlama riski oluşabilmekte, bu da ölçme güvenilirliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Abdolreza Gharehbagh, vd., 2022) Bu nedenle açık uçlu soruların sağlıklı bir biçimde değerlendirilebilmesi için iyi yapılandırılmış rubriklerin kullanılması, öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olması ve puanlama sürecinde tutarlılığın sağlanması değerlendirme sürecini kolaylaştırabilir.

MEB, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha nitelikli ve bütüncül hale getirmek amacıyla 2023 yılında yeni bir düzenleme gerçekleştirmiştir. 9 Eylül 2023 tarihli Resmî Gazete 'de yayımlanan 34304 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, okul öncesinden ortaöğretime kadar farklı düzeylerdeki akademik izleme çalışmalarının usul ve esaslarını yeniden yapılandırmıştır (Resmi Gazete, 2023). Bu yönetmelik, merkezî sistem sınavlarının yanı sıra okul, il/ilçe

düzeyinde uygulanacak ortak yazılı sınavların çerçevesini çizmiş, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine, sürecin eşgüdümüne ve öğretmenlerin uygulama sorumluluklarına dair kapsamlı hükümler getirmiştir. Yönetmelik kapsamında, özellikle ortaokul ve lise düzeyindeki yazılı sınavların açık uçlu veya kısa cevaplı sorularla gerçekleştirilmesi öngörülmüş; bu yaklaşım ile öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesi ve yazılı anlatım yetkinliklerinin geliştirilmesi amaçlandığını ortaya koymuştur. Ortak sınavların belirli takvim aralıklarında ülke, il ve ilçe düzeyinde uygulanacağı; konu-soru dağılım tabloları temelinde hazırlanacağı ve değerlendirme süreçlerinde dereceli puanlama anahtarı gibi yapılandırılmış ölçütlerin kullanılacağı da ilgili yönetmelikte açıkça belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2023). Bu süreçle birlikte, eğitimde ölçme ve değerlendirme standartlarının belirli bir düzeye çekilmesi ve öğretimde birlik sağlanmasının amaçlandığı söylenebilir. MEB tarafından alınan bu kararın temel hedefi, eğitimde kaliteyi artırmak, öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmak olmuştur. Geleneksel sınav formatlarına kıyasla, yeni sistem öğrencilerin yalnızca ezberledikleri bilgileri değil, bu bilgileri nasıl analiz ettiklerini, yorumladıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiklerini de değerlendirmeyi amaçladığı söylenebilir. Ayrıca bu uygulama ile öğretimde standartlaşmanın sağlanması, öğrenciler arası değerlendirme adaletinin artması ve ulusal düzeyde akademik gelişimin izlenebilirliğinin mümkün kılınmasının hedeflendiği düşünülmektedir. Ancak bu sistemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin açık uçlu sorular hakkındaki görüşlerinin, uygulama süreçlerinin ve karşılaştıkları zorlukların incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Alan yazında sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dair çok sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Dikici (2008), çoklu zekâ kuramı çerçevesinde geliştirilen değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisini incelemiş; Kabapınar (2010) ve Yalçınkaya (2010) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını değerlendirmiştir. Birgin ve Gürbüz (2008) ile Çalışkan, Tekin ve Uymaz (2013), öğretmen adaylarının ölçme yeterliliklerini ve tercih ettikleri teknikleri analiz etmiş; İnceçam, Demir ve Demir (2018) ise öğretmenlerin açık uçlu madde yazımında yaşadığı güçlükleri ortaya

koymuştur. Temizkan ve Sallabaş (2011), açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları okuduğunu anlama düzeyi açısından karşılaştırırken, Konur ve Konur (2011), uygulamada yaşanan kaynak ve zaman sıkıntılarına dikkat çekmiştir. Yurt dışı kaynaklı çalışmalarda da benzer biçimde açık uçlu soruların değerlendirme süreçlerindeki rolü sıklıkla incelenmiştir. Fajari (2021), açık uçlu soruların eleştirel düşünme becerilerini ölçmedeki etkinliğini vurgulamış; Li ve Li (2009) bu soruların matematiksel yaratıcılık üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Thomas ve Badger (1991), ABD(Amerikan Birleşik Devletleri) açık uçlu değerlendirme örneklerini sınıf düzeyinde analiz etmiş; Abdolreza Gharehbagh ve arkadaşları (2022), açık uçlu soruların öğrenci performansını değerlendirmede avantajlarını ve değerlendirme sürecindeki subjektiflik gibi sınırlılıklarını belirtmiştir. Vairinhos vd. (2022) tarafından geliştirilen metin madenciliği temelli değerlendirme çerçevesi, bu tür soruların öğretmen karar süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini göstermektedir. Aznar-Mas, Huerta ve Marin-Garcia (2023), açık uçlu soruların yüksek geri bildirim oranına sahip olduğunu ve nitel veri açısından öğretim süreçlerini iyileştirmede önemli katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Ancak bu çalışmalarda, 2023 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Yönergesi ile getirilen yeni açık uçlu sınav uygulamalarının sosyal bilgiler dersi özelinde nasıl karşılandığı, öğrenciler ve öğretmenler düzeyinde ne tür deneyimlerin yaşandığına dair bütüncül ve güncel araştırmalara rastlanmamaktadır. Yıldırım (2010), ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulamadaki sınırlılıklarına işaret etmiş; Öksüz ve Demir (2019) ise açık uçlu testlerin psikometrik özelliklerini çoktan seçmeli testlerle karşılaştırarak ölçme derinliğini tartışmıştır. Bakırcı, Uçar ve Genel (2024) ise fen bilimleri öğretmenlerinin açık uçlu sorulara yönelik uygulama deneyimlerini raporlamış, ancak sosyal bilgiler özelinde doğrudan bir bağlam kurmamıştır. Bu kapsamda, özellikle MEB'in yönerge ile kurumsal hale getirdiği ortak sınav uygulamalarında açık uçlu soru formatının sosyal bilgiler dersinde ne derece etkili olduğu, hangi boyutlarda güçlükler veya kazanımlar sunduğu konusunda literatürde ciddi bir boşluk bulunmaktadır (Koyuncu ve Özkan, 2019; Esen, 2019; Özyer, 2018; Zhang ve Chen, 2024). Bu nedenle hem öğretmen hem de öğrenci perspektifinden yürütülen ve doğrudan 2023 MEB uygulamasını temel alan bu çalışma, sadece sosyal bilgiler eğitimi alanına değil, aynı zamanda ülke genelinde ölçme ve değerlendirme politikalarının etkililiğini analiz etmeye yönelik önemli bir katkı sunma potansiyeline sahiptir. Ayrıca bu bağlamda

geliştirilecek bulgular, açık uçlu soruların yerel eğitim politikaları içerisindeki işlevselliği hakkında hem kuramsal hem de pratik düzeyde önemli sonuçlar doğuracaktır.

Tüm bu bağlamlar doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında yürürlüğe konulan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde sınavların ortak ve açık uçlu uygulamaya geçirilmesi, bu değişimin sahadaki yansımalarının araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle SB dersi özelinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin deneyimlerini ve algılarını sistematik biçimde ele alan kapsamlı bir çalışmanın bulunmaması, bu araştırmanın özgün değerini artırmaktadır. Bu çalışma, alan yazındaki mevcut boşluğu doldurmakla kalmayıp, aynı zamanda güncel politikaların sınıf içi pratiğe etkisini belgelemeyi ve analiz etmeyi hedeflemektedir. Hem öğretmenlerin uygulama sürecine dair görüşlerini hem de öğrencilerin sınavlara yönelik algılarını dikkate alarak, değerlendirme süreçlerinde çok yönlü bakış açıları sunması yönüyle literatüre özgün bir katkı sağlaması amaçlanmıştır. Ayrıca, açık uçlu sınavların ölçme niteliğine, öğrencilerin bilişsel gelişimine, değerlendirme objektifliğine ve eğitimde fırsat eşitliğine etkilerini somut örneklerle ortaya koyarak, ileride yapılacak politika düzenlemelerine de dayanak oluşturması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2023 Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğindeki değişikliklerden biri olan yazılı sınavların ortak olarak uygulanması ve açık uçlu soruların kullanılması ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul (5., 6. ve 7. sınıf) öğrencilerinin görüşlerini incelemektir. Bu çerçevede öğretmenler ve öğrencilere yönelik şu alt amaçlar belirlenmiştir.

Alt Amaçlar

Öğretmenlere yönelik alt amaçlar

1. Açık uçlu soru hazırlamaya yönelik SB öğretmenleri yeterliliklerini nasıl değerlendirmektedir?
2. SB öğretmenlerinin açık uçlu soruları puanlama ve değerlendirmeye yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?

3. Açık Uçlu sınav hazırlama süreçlerine ilişkin SB öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

4. SB öğretmenlerinin soru hazırlama süreçlerinde çevrim içi ortamları kullanma durumları nasıldır?

5. MEB'in sınav yönetmeliği değişikliğine ilişkin SB öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

6. SB öğretmenlerinin açık uçlu sınavlara yönelik cevap anahtarı oluşturma süreçleri nasıldır?

7. SB öğretmenlerinin açık uçlu sorulara yönelik hesap verilebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğrencilere yönelik alt amaçlar;

1. Öğrencilerin açık uçlu sınav formatına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Öğrencilerin açık uçlu sınavlara hazırlanma süreçleri nasıldır?

3. Öğrencilerin açık uçlu sınavlar ile diğer sınav uygulamalarını karşılaştırmaları nasıldır?

4. Açık uçlu sınavların öğrenciler üzerindeki etkileri nasıldır?

5. Açık uçlu sınavların bilgi düzeyini ölçme durumlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nasıldır?

6. Öğrencilerin sınav türüne yönelik beklentileri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarının temel amaçlarından biri, verilen eğitimin etkinliğini belirleyerek geri bildirim alabilmektir. Bu amaca ulaşmanın en etkili yolu, doğru ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulanmasıdır. Öğrencilerin akademik başarısını ölçmek, öğrenme süreçlerindeki eksiklikleri tespit etmek ve öğretim yöntemlerini geliştirmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır (Bektaş ve Kudubeş, 2014). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimde kaliteyi artırmak ve değerlendirme süreçlerini iyileştirmek amacıyla çeşitli yenilikler gerçekleştirmiştir. 2023 yılı MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönergesi kapsamında yapılan değişikliklerden biri de sınavların ortak, açık uçlu ve kısa cevaplı

sorular içerecek şekilde düzenlenmesidir. Bu düzenleme, öğrencilerin ezber bilgi yerine analitik düşünme, yorum yapma ve problem çözme becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir (Bakırcı, Uçar ve Genel, 2024). Alan yazına bakıldığında, ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun çoktan seçmeli sınav sistemleri üzerine olduğu, açık uçlu soruların kullanımına yönelik yeterli sayıda araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Açık uçlu soruların eğitimdeki etkisini inceleyen çalışmaların azlığı, bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir (Öksüz ve Demir, 2019). Açık uçlu sınavların öğrencilerin bilişsel becerilerini nasıl etkilediğini değerlendiren araştırmalar, bu tür sınavların öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayabileceğini ancak aynı zamanda değerlendirme sürecinde bazı zorluklar da doğurabileceğini göstermektedir (Abdolreza Gharehbagh vd., 2022).

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin yeni sınav sistemi hakkındaki görüşlerini inceleyerek, uygulamanın avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Açık uçlu soruların eğitimde daha fazla kullanılması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir fırsat sunabilmektedir. Bununla birlikte, değerlendirme sürecinin adil ve güvenilir bir şekilde yürütülebilmesi için puanlama ölçeklerinin tutarlı olması gerekmektedir (Fajari, 2021; Vairinhos vd., 2022). Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin süreci nasıl deneyimlediklerini anlamak, gelecekte yapılacak politika düzenlemeleri için önemli veriler sağlayacağı öngörülmektedir. Öğrencilerin açık uçlu sınavlar hakkındaki algıları ve bu tür sınavların onların akademik gelişimine katkıları, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde dikkate alınması gereken önemli unsurlardır (Koyuncu ve Özkan, 2019). Eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin sahadaki yansımalarını değerlendirmek ve açık uçlu sınavların uygulanabilirliği konusunda kanıt temelli sonuçlara ulaşmak, alan yazındaki eksikliği doldurmanın yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı'na ve eğitimcilere de yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda, açık uçlu sınavların öğrencilerin eleştirel düşünme, yorumlama ve problem çözme becerilerini nasıl desteklediğini anlamak, eğitimde değerlendirme süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine katkıda bulunabilecektir. Aynı zamanda, öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi, gelecekteki öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ışık tutabilecektir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirli kısıtlar çerçevesinde yürütülmüştür ve bazı sınırlılıklar içermektedir.

- Araştırma kapsamında elde edilen veriler çalışmaya katılan katılımcıların (Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri) görüşleri ile sınırlıdır.

- Araştırma, belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilmiş olup, veri toplama süreci 2023-2024 yılları ile sınırlıdır.

- Araştırma sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın ölçme ve değerlendirme politikalarındaki değişimler de sınırlılıklar arasında yer almaktadır.

Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu araştırmada bazı varsayımlar doğrultusunda hareket edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin, açık uçlu sorularla ilgili deneyimlerini ve görüşlerini samimi ve dürüst bir şekilde paylaştıkları kabul edilmiştir.

- Katılımcıların verdikleri yanıtların içten olduğu ve sosyal beklenti etkisiyle yanıtlarını değiştirmedikleri varsayılmaktadır.

- Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun, öğretmenlerin ve öğrencilerin açık uçlu sorulara yönelik düşüncelerini anlamada yeterli bir veri kaynağı sunduğu kabul edilmiştir.

- Görüşme sürecinde araştırmacının soruları yönlendirici bir şekilde sormadığı ve katılımcıların özgürce görüşlerini ifade edebildiği varsayılmaktadır.

- Araştırmanın yürütüldüğü dönemde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ölçme ve değerlendirme yönergelerinin tüm öğretmenler ve öğrenciler tarafından eksiksiz şekilde uygulandığı varsayılmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ilgili bilgi sahibi olduğu ve öğrencilerin de bu sınav sistemine yeterli düzeyde maruz kaldığı kabul edilmektedir.

- Araştırmanın yürütüldüğü Muş ilindeki öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilerin, Türkiye'deki benzer sosyo-ekonomik ve eğitim koşullarına sahip diğer bölgelerde de benzer eğilimleri yansıttığı varsayılmaktadır. Bu nedenle, araştırma

sonuçlarının genel olarak açık uçlu soruların eğitimdeki etkisini anlamada katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı temel kavramlar, çalışmanın anlaşılmasını kolaylaştırmak adına aşağıda açıklanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme: Eğitimde ölçme, öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini ortaya koyarken, değerlendirme ise bu ölçüm sonuçlarının analiz edilerek öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesini sağlar (Aktürk, 2012).

Açık Uçlu Soru: Öğrencinin bilgiyi yalnızca hatırlamak yerine kendi ifadeleriyle açıklamasını, yorumlamasını veya analiz etmesini gerektiren soru türüdür. Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşünme becerilerini, problem çözme yetkinliklerini ve kavramsal anlayışlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011).

Kısa Cevaplı Soru: Öğrencinin genellikle tek kelime, bir cümle ya da kısa bir ifadeyle yanıt vermesi beklenen soru türüdür. Açık uçlu sorulara kıyasla daha kısa ve belirli bir cevabı içeren yapıya sahiptir (Benzer ve Eldem, 2013).

Ortak Sınav: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ölçme ve değerlendirme politikaları doğrultusunda, aynı müfredatı takip eden öğrencilere belirlenen konu ve kazanımlara uygun olarak hazırlanan, merkezi ya da il/ilçe düzeyinde aynı içerikle uygulanan sınavlardır (Kahraman, 2014).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönergesi: Türkiye’de eğitim öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirleyen yönetmeliktir. 2023 yılında yapılan değişikliklerle birlikte, ortaokul ve lise düzeyinde açık uçlu ve kısa cevaplı soruların yazılı sınavlarda kullanılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2023).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMI

1.1.1. Ölçme

Ölçme, belirli bir özelliğin ya da değişkenin nicel veya nitel olarak belirlenmesi sürecidir. Eğitim bağlamında ölçme, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve akademik performans düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan bir süreçtir. Ölçme sürecinde kullanılan veriler, genellikle öğrencilerin belirli bir konu ya da beceri alanındaki durumlarını anlamak için toplanır ve analiz edilir (Başol vd., 2013; Turgut ve Baykul, 2010). Eğitimde ölçme kavramı, sadece öğrencilerin sınav sonuçlarını değerlendirmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda öğretim süreçlerinin etkinliğini anlamak, öğretim yöntemlerini geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla da kullanılmaktadır (Başol vd., 2013). Ölçme, genellikle doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan ölçme, öğrencinin akademik performansını doğrudan gözlemleyerek yapılan ölçümlerdir (örneğin yazılı sınavlar, performans değerlendirmeleri). Dolaylı ölçme ise öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında dolaylı olarak bilgi veren ölçümlerdir (örneğin anketler, öz değerlendirme formları) (Doğan, 2019; Yaşar, 2010). Eğitimde ölçme süreci, ölçülen değişkenin niteliğine ve amacına bağlı olarak farklı yöntemler içerebilir. Geleneksel ölçme yöntemleri arasında yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli testler yer alırken; alternatif ölçme yöntemleri arasında performansa dayalı değerlendirme, gözlem, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi teknikler bulunmaktadır (Şad ve Göktaş, 2013; Tekindal, 2009). Ölçme sürecinin en önemli bileşenlerinden biri geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarıdır. Geçerlilik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğünü ifade ederken, güvenilirlik, ölçme sonuçlarının tutarlılığını ve tekrar edilebilirliğini ifade eder (Baykul, 2000; Tabak ve Özdemir, 2023). Etkili bir ölçme süreci, bu iki temel ilkeye dayanarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve eğitim programlarının başarısını anlamada önemli bir rol oynamaktadır.

1.1.2. Değerlendirme

Değerlendirme, belirli bir amaç doğrultusunda elde edilen ölçme sonuçlarının anlamlandırılması, yorumlanması ve belirli bir ölçütle karşılaştırılarak bir sonuca

varılması sürecidir. Eğitim bağlamında değerlendirme, öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme süreçlerini ve kazanımlarını analiz etmeye yönelik sistematik bir süreçtir. Değerlendirme süreci yalnızca öğrenci performansını belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğretim sürecinin etkinliğini inceleyerek eğitim programlarının geliştirilmesine de katkı sağlar (Baykul, 2000; Yaşar 2010). Değerlendirme, farklı amaçlara ve yöntemlere göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Tanılayıcı (Başlangıç) Değerlendirme, öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek için öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirmedir. Biçimlendirici Değerlendirme, öğrenme süreci boyunca yapılan, öğrencilere ve öğretmenlere geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini yönlendiren değerlendirme türüdür. Özetleyici (Sonuç) Değerlendirme, belirli bir öğretim süreci sonunda öğrencilerin kazanımlarını ölçmek amacıyla yapılan değerlendirmedir. Tanılayıcı Değerlendirme, öğrenci başarısındaki eksiklikleri belirleyerek bireysel öğrenme süreçlerine yön vermeyi hedefler (Kesici, 2022; Özenç 2013). Değerlendirme sürecinde kullanılan araç ve yöntemler çeşitlilik göstermektedir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri arasında yazılı sınavlar, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı testler yer alırken; alternatif değerlendirme yöntemleri arasında portfolyo değerlendirmesi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje ve performans değerlendirmeleri bulunmaktadır. Alternatif değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerini de ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Temizkan ve Sallabaş, 2011).

Eğitimde etkili bir değerlendirme süreci, yalnızca öğrencilerin başarı düzeyini belirlemekle kalmayıp öğretim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik geri bildirimler de sağlanabilmelidir. Bu doğrultuda değerlendirme sürecinde geçerlilik, güvenirlik, objektiflik ve kapsamlılık ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Değerlendirmenin sistematik, tutarlı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemesi, öğrenme sürecinin desteklenmesini ve öğrenci başarısının daha etkin bir şekilde ölçülmesini sağlayacaktır (Baykul, 1992; Tabak ve Özdemir, 2023).

1.1.3. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Fark

Ölçme ve değerlendirme kavramları çoğu zaman birbirine yakın anlamlarda kullanılsa da işlevleri ve amaçları açısından önemli farklılıklar içermektedir (Yaşar,

2010). Ölçme, belirli bir özelliğin veya becerinin nicel veya nitel olarak belirlenmesi sürecidir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının anlamlandırılması, yorumlanması ve belirli bir ölçüt çerçevesinde karşılaştırılarak bir sonuca varılması sürecidir (Güler, 2012; Tabak ve Özdemir, 2023). Ölçme, öğrenci performansına ilişkin ham verileri sağlar ve genellikle testler, sınavlar, gözlem formları veya anketler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu süreçte herhangi bir yorum yapılmadan sadece belirli bir durumun ya da özelliğin ne düzeyde olduğu belirlenir (Genç ve Güçlü, 2020). Bir öğrencinin matematik sınavından 85 puan alması, sadece bir ölçme işlemidir. Ancak, değerlendirme sürecinde bu puan, belirli bir standart veya ölçütle karşılaştırılarak anlamlandırılır. Öğrencinin başarısının sınıf ortalamasına göre değerlendirilmesi veya belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığının analiz edilmesi değerlendirme sürecini oluşturur (Baykul, 1992). Ölçme genellikle sayısal veriler ile ifade edilirken, değerlendirme bu verileri yorumlayarak anlamlandırır. Ölçme süreci daha objektif olup, genellikle belirli bir araç veya yöntem kullanılarak gerçekleştirilirken; değerlendirme süreci, çeşitli ölçme sonuçlarını dikkate alarak sübjektif unsurlar da içerebilir (Güler, 2012). Bir başka fark, ölçmenin bağımsız bir süreç olmasıdır. Değerlendirme için mutlaka bir ölçme işleminin yapılması gerekirken, ölçme tek başına yapılabilir. Değerlendirme sürecinde öğrencinin sadece başarı düzeyi değil, öğrenme sürecindeki gelişimi, güçlü ve zayıf yönleri de analiz edilir (Genç ve Güçlü, 2020).

Sonuç olarak, ölçme süreci değerlendirme için bir temel oluştururken, değerlendirme süreci eğitimde geri bildirim sağlamak, öğretim süreçlerini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir rol oynar. Eğitim sistemlerinde etkili bir öğrenme sürecinin oluşturulması için ölçme ve değerlendirme süreçlerinin birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele alınması önemlidir.

1.1.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin en kritik bileşenlerinden biri olup, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleme, öğretim programlarının etkinliğini değerlendirme ve eğitim sisteminin genel başarısını analiz etme amacı taşır. Etkili bir ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin akademik performanslarının izlenmesine, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmesine ve eğitim politikalarının yönlendirilmesine katkı sağlar (Başol vd., 2013).

Ölçme ve değerlendirme eğitimi en önemli işlevlerinden biri geri bildirim sağlamasıdır. Öğrenciler için yapılan ölçme ve değerlendirme süreçleri, onların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine, öğrenme eksikliklerini gidermelerine ve akademik gelişmelerini takip etmelerine yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına dayanarak öğretim stratejilerini yeniden şekillendirebilir ve daha etkili öğretim yöntemleri geliştirebilirler (Güler, 2012; Turgut ve Baykul, 2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme bir diğer önemi ise bireysel öğrenme farklılıklarını belirlemeye olanak tanınmasıdır. Her öğrencinin öğrenme hızı, ilgi alanları ve akademik yetkinlikleri farklılık gösterebilir. Etkili bir değerlendirme süreci, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleyerek kişiselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının uygulanmasına yardımcı olur (Doğan, 2019; Tay ve Öcal, 2011). Ayrıca, eğitim sisteminin genel kalitesini artırmak amacıyla standartların belirlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde de ölçme ve değerlendirme büyük bir rol oynadığı söylenebilir. MEB gibi eğitim otoriteleri, öğretim programlarının ne kadar etkili olduğunu analiz etmek için öğrenci başarı verilerini kullanır. Bu sayede öğretim programları güncellenir, öğretmen eğitimleri planlanır ve eğitim politikalarında düzenlemeler yapılır (Güler, 2012). Ölçme ve değerlendirme motivasyon üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin düzenli olarak değerlendirilmeleri, onların akademik hedefler belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba göstermelerine yardımcı olabilir. Etkili bir değerlendirme sistemi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirirken, aynı zamanda onların kendilerine olan güvenlerini artırabilir.

1.2. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

1.2.1. Sosyal Bilgiler Kavramı ve Kapsamı

Sosyal Bilgiler, bireylerin toplumsal yaşamı anlamalarını, etkin vatandaşlar olarak toplumda yer almalarını ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını sağlayan disiplinler arası bir öğretim alanıdır. Sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden (tarih, coğrafya, siyaset bilimi, ekonomi, sosyoloji, antropoloji ve psikoloji gibi) yararlanarak bireylerin hem geçmişi anlamalarını hem de günümüz dünyasında bilinçli kararlar alabilmelerini amaçlar (Köken, 2002; İbrahimoglu, 2022; Şimşek, 2016).

Sönmez (2010), sosyal bilgileri, toplumsal gerçeklikle bağlantı kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dinamik bilgiler olarak tanımlamaktadır. Doğanay (2002) ise sosyal bilgilerin, insan ve toplum yaşamını konu alan bir alan olduğunu ifade etmektedir. Sosyal bilgiler hem çok disiplinli hem de disiplinler arası bir yapıya sahip olduğundan, tarih ve coğrafya gibi alanlara kıyasla daha karmaşık bir tanıma sahiptir. Bu alanın en belirgin iki özelliği ise bütüncül bir yaklaşım benimsemesi ve farklı disiplinleri bir araya getirmesidir. Sosyal Bilgiler eğitimi, bireylerin demokratik vatandaşlık bilinci kazanmasını, toplumsal olayları analiz edebilmesini ve tarihsel süreçleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlar. Aynı zamanda, öğrencilere insan hakları, adalet, eşitlik, özgürlük ve sorumluluk gibi temel kavramları öğretir ve bu değerlerin toplum içinde nasıl işlediğini kavramalarına yardımcı olur (Geçit ve Kartal, 2010; Haçat ve Demir, 2018). Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin kendi kültürel kimliklerini keşfetmelerini, farklı toplum ve kültürleri anlamalarını teşvik eder. Böylece bireyler, sadece yaşadıkları toplumun değil, küresel dünyanın bir parçası olduklarını fark ederler. Bu dersin, öğrencilere çevrelerine duyarlı olma, farklı görüşlere saygı gösterme ve toplumsal sorunlara çözüm üretme gibi beceriler kazandırdığı söylenebilir.

1.2.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Sosyal Bilgiler eğitimi, toplumsal değişimler, eğitim politikaları ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda zamanla evrimleşen bir öğretim alanıdır (Değirmenci ve Taşyürek, 2021). İlk olarak 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) modern anlamda bir disiplin olarak ortaya çıkan Sosyal Bilgiler, daha sonra farklı ülkelerde eğitim programlarına entegre edilmiştir (Kan, 2010; Şimşek, 2016).

Sosyal Bilgiler eğitiminin akademik bir disiplin olarak gelişimi, 1916 yılında ABD'de yayımlanan "The Social Studies Report" ile şekillenmeye başlamıştır. Bu rapor, sosyal bilgileri disiplinler arası bir alan olarak tanımlamış ve dersin temel amacının vatandaşlık eğitimi olduğunu vurgulamıştır. Raporda, öğrencilerin yalnızca tarihsel ve coğrafi bilgileri öğrenmelerinin yeterli olmadığı, aynı zamanda toplumsal sorunları analiz edebilmeleri ve bilinçli kararlar alabilmeleri gerektiği ifade edilmiştir (Nelson, 1994).

Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi gibi disiplinlerin birleşimiyle şekillenmiş ve eğitim programlarında yer almıştır. Sosyal

bilgiler adı altında bir dersin resmî olarak müfredata girişi 1968 yılına dayanmaktadır. Öncesinde farklı ders adlarıyla öğretilen bu içerikler, zamanla bütünleşik bir yapı kazanmıştır. Eğitim programları 1985, 1997, 2000 ve 2005 yıllarında güncellenmiş, özellikle 2005 yılında yapılan değişiklikle program öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir hâle getirilmiştir (Akyüz, 2021; MEB, 2005). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilkokul müfredatında tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi ayrı dersler olarak yer almıştır. 1913'te yürürlüğe giren Geçici İlköğretim Kanunu ile Fransa eğitim sisteminin etkileri görülmüş, sosyal bilgiler dersine temel teşkil eden konular farklı ders başlıkları altında işlenmiştir. 1926 ve 1936 ilkokul programlarında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine yer verilmiş, 1948 yılı müfredatında ise bu dersler benzer şekilde devam etmiştir (Akyüz, 2021). 1962 yılında "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında bu dersler birleştirilmiş, ancak öğretmenlerin bu dersi anlatırken farklı ders kitaplarından yararlandığı görülmüştür (Dönmez ve Yazıcı, 2015; Günden, 1995). 1968 yılında sosyal bilgiler dersi resmî olarak ilkokul müfredatına dahil edilmiştir. Program tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi içeriklerini kapsayarak tüm ilkokullarda uygulanmaya başlamış, 1975'ten itibaren ise ortaokullara da yayılmıştır (Günden, 1995). 1985 yılında sosyal bilgiler dersi ortaokul düzeyinden çıkarılarak yerine "Milli Tarih", "Milli Coğrafya" ve "Vatandaşlık Bilgileri" adında üç ayrı ders getirilmiştir. 1990 yılında ilkokul programında yapılan güncellemelerle sosyal bilgiler dersinin amaçlarında değişiklikler yapılmış, bazı içerikler çıkarılarak yerlerine yeni kazanımlar eklenmiştir (Günden, 1995; Nalçacı, 2001). 1997 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte, sosyal bilgiler dersi için 1998 yılında yeni bir program hazırlanmıştır. Ancak bu programın öğrenci merkezli bir yapıya sahip olmadığı ve ders içeriğinde gereksiz ayrıntılara yer verildiği belirtilmiştir. Ayrıca, nüfus artışı, doğal afetler ve çevresel sorunlar gibi küresel konular müfredatta yeterince yer almamıştır. Bu eksiklikleri gidermek amacıyla 2000 yılında program yeniden gözden geçirilerek bazı değişiklikler yapılmış ve pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Tebliğler Dergisi, 1998). 2004-2005 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler programı köklü bir değişime uğrayarak yapılandırmacı yaklaşımı temel alan, öğrenci merkezli bir hâle getirilmiştir. İlk olarak 4. ve 5. sınıflarda pilot uygulama başlatılmış, ardından 2005-2006 yılında 6. ve 7. sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır. Bu yeni programın vizyonu, demokratik değerlerle donanmış, eleştirel düşünebilen, sosyal

katılım becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005). 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yenilenen sosyal bilgiler öğretim programı, öğrenci merkezli bir anlayış benimsemiştir. Bu program, zamanla bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında güncellenme ihtiyacı duymuştur. 2015 ve 2017 yıllarında programda değişiklikler yapılmış, 2018 yılında ise kapsamlı bir revizyon gerçekleştirilmiştir. 2018 programı, değerler eğitime vurgu yapmış ve kök değerler kavramını tanıtmıştır. Ayrıca, beceriler ve okuryazarlıklar başlıkları altında medya, çevre, dijital ve finansal okuryazarlık gibi alanlara yer verilmiştir. 2024 yılında, sosyal bilgiler öğretim programı yeniden gözden geçirilmiş ve "erdem-değer-eylem" modeli benimsenmiştir. Bu model, genel ve alana özgü değerleri disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Programda, sanat, veri, vatandaşlık ve görsel okuryazarlık gibi yeni okuryazarlık becerileri eklenmiş, böylece öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları, küresel eğilimlere paralel olarak sürekli güncellenmiş ve geliştirilmiştir. Özellikle 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş, 2018 ve 2024 programlarıyla değerler eğitimi ve okuryazarlık becerileri ön plana çıkarılmıştır. Bu gelişmeler, öğrencilerin çağın gerekliliklerine uygun bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Temel Amaçları

Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amacı, bireyleri toplum içinde bilinçli, etkin ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Bu doğrultuda, bireylerin tarihsel süreçleri anlamaları, toplumsal olayları analiz edebilmeleri, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve demokratik değerlere sahip olmaları hedeflenmektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Sosyal Bilgiler eğitimi, öğrencilere demokratik vatandaşlık bilinci kazandırmayı amaçlar. Öğrenciler, bireysel hak ve özgürlüklerini öğrenirken, aynı zamanda toplumsal sorumluluklarını kavrayarak, aktif vatandaş olmanın önemini fark ederler. Bu süreçte, öğrencilerin insan hakları, hukukun üstünlüğü, sosyal adalet ve etik değerler gibi kavramları içselleştirmeleri sağlanır (Avcı ve İbret, 2018; Tay ve Öcal, 2011). Bunun yanı sıra, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek, Sosyal Bilgiler eğitiminin önemli hedeflerinden biridir. Öğrencilerin, tarihsel olayları analiz edebilmeleri, coğrafi ve ekonomik değişimleri

yorumlayabilmeleri ve günümüz toplumsal sorunlarına çözüm üretebilmeleri için analitik düşünme becerileri kazanmaları gerekmektedir (Akçalı ve Baş, 2023; Değirmenci ve Taşyürek, 2021). Sosyal Bilgiler öğretimi ayrıca öğrencilere tarihsel ve kültürel bilinç kazandırmayı hedefler. Bireylerin, kendi kültürel kimliklerini tanımaları, geçmiş ile bugün arasındaki ilişkileri anlamaları ve ulusal ve evrensel değerlere duyarlı bireyler olmaları sağlanır. Bu bağlamda, öğrencilerin tarih bilinci kazanmaları, geçmişten ders çıkararak geleceğe yönelik bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur (Gürel ve Çetin, 2018). Bireylerin coğrafi okuryazarlık kazanmaları da Sosyal Bilgiler öğretiminin önemli bir bileşenidir. Bu sayede öğrenciler, yaşadıkları çevreyi tanıyarak, doğal kaynakları bilinçli kullanmayı öğrenirler. Aynı zamanda ekonomik okuryazarlık, bireylerin ekonomik süreçleri anlamalarına ve bilinçli tüketici olmalarına katkı sağlar (Yalçinkaya ve Er, 2019). Sosyal Bilgiler öğretimi, bireylerin küreselleşen dünyada farklı kültürlerle ve toplumlara karşı hoşgörülü ve duyarlı bireyler olmalarını da amaçlamaktadır. Bu çerçevede öğrenciler, küresel farkındalık kazanarak, farklı toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik dinamiklerini anlayabilmektedirler (Dönmez ve Yazıcı, 2015; Öteleş, 2021).

1.3. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Sosyal Bilgiler eğitimi, bireylerin toplumsal olayları anlamalarını, tarihsel süreçleri analiz etmelerini, coğrafi ve ekonomik değişimleri değerlendirmelerini ve demokratik vatandaşlık bilinci kazanmalarını hedefleyen çok yönlü bir öğretim alanıdır. Bu bağlamda, öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için ölçme ve değerlendirme sürecinin bilimsel temellere dayalı olması büyük önem taşımaktadır (Yaşar, 2010). Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini belirlemek amacıyla kullanılan bir süreçtir. Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin yalnızca akademik başarıları değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, analitik beceriler ve demokratik değerleri içselleştirme düzeyleri de değerlendirilmelidir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, çok yönlü ve öğrenci odaklı olmalıdır (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010).

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri genel olarak geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımları olarak iki ana gruba

ayrılabilir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri, genellikle çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular ve klasik yazılı sınavlardan oluşurken; alternatif değerlendirme yöntemleri, öğrenci merkezli ve süreç odaklı değerlendirme araçlarını içerir. Alternatif değerlendirme yöntemleri arasında performans değerlendirme, portfolyo çalışmaları, proje tabanlı değerlendirme, rubrikler ve öz değerlendirme gibi teknikler bulunmaktadır (Şimşek, 2011). Sosyal Bilgiler eğitiminde etkili bir değerlendirme sürecinin oluşturulabilmesi için öğrencilerin kavramsal bilgiyi ne kadar içselleştirdiği, öğrendiği bilgileri günlük yaşama nasıl aktardığı ve toplumsal olaylara karşı duyarlılık düzeyi gibi unsurların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerileri, karar verme süreçleri ve eleştirel düşünme yetkinlikleri de ölçme ve değerlendirme sürecinin temel bileşenleri arasında yer almalıdır (Yalçınkaya, 2010).

1.3.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Sosyal Bilgiler eğitimi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini yalnızca ezberlenmiş bilgiler üzerinden değil, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme kapasiteleri üzerinden ölçen kapsamlı bir değerlendirme sürecini gerektirir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri ölçmeyi hedefleyen çok yönlü tekniklerden oluşmalıdır (Oğuz ve Tokcan, 2020). Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri genel olarak geleneksel ve alternatif yaklaşımlar olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

Geleneksel değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin edindikleri bilgileri hatırlamalarını ve yorumlamalarını ölçen test türleridir. Bu yöntemler genellikle çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, kısa cevaplı sorular ve klasik yazılı sınavlar gibi tekniklerden oluşur. Geleneksel yöntemler, özellikle büyük ölçekli değerlendirmelerde zaman açısından avantaj sağlarken, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel değerlendirme becerilerini yeterince ölçemeyebilir (Şad ve Göktaş, 2013).

Alternatif değerlendirme yöntemleri ise, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma ve yaratıcı düşünme becerilerini de gözlemlemeyi amaçlayan yöntemleri içerir. Bu yöntemler arasında performans

değerlendirme, portfolyo çalışmaları, proje tabanlı değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi teknikler bulunmaktadır (Oğuz ve Tokcan, 2020).

Sosyal Bilgiler eğitimi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için farklı değerlendirme tekniklerinin bir arada kullanılması önerilmektedir. Özellikle açık uçlu sorular, performans değerlendirme ve öğrenci merkezli tekniklerin uygulanması, öğrencilerin konuları anlamlandırmalarına ve gerçek yaşamla ilişkilendirmelerine katkı sağlayacaktır. Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan yaygın değerlendirme yöntemleri şunlardır:

1.3.2. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, eğitimde en yaygın kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biridir. Sosyal Bilgiler eğitiminde de öğrencilerin belirli konulardaki bilgi düzeylerini, kavramsal anlayışlarını ve problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla sıkça kullanılmaktadır. Bu test türü, genellikle bir soru kökü ve birden fazla seçenekten oluşan yapıyla öğrencilere sunulur ve öğrencilerden doğru cevabı seçmeleri beklenir (Uymaz ve Çalışkan, 2019). Çoktan seçmeli testlerin tercih edilme sebeplerinin başında, hızlı ve objektif değerlendirme imkânı sunması gelmektedir. Bu tür testlerde değerlendirme süreci standart olduğu için öğretmenler, büyük öğrenci gruplarını kısa sürede değerlendirebilir ve sınav sonuçlarını nesnel bir şekilde analiz edebilirler. Bunun yanı sıra, testlerin geçerliliğini artırmak için geniş kapsamlı soru havuzları oluşturulabilir, böylece farklı konular ve beceriler ölçülebilir (Koçoğlu ve Ekici 2013). Bu testlerin avantajları arasında, uygulanmasının hızlı ve kolay olması, geniş öğrenci gruplarına aynı anda uygulanabilmesi ve objektif değerlendirme imkânı sunması yer almaktadır. Farklı öğretmenler tarafından değerlendirildiğinde bile aynı sonuçların elde edilmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca, çoktan seçmeli testler çeşitli bilişsel seviyeleri ölçebilme potansiyeline sahiptir. Sadece bilgiyi hatırlamayı değil, aynı zamanda analiz ve sentez düzeyindeki düşünmeyi de içerebilmektedir. Bu testler, istatistiksel analizlere uygun olması nedeniyle öğrenci başarılarının bilimsel temellerle değerlendirilmesine de olanak tanır (Pala, 2017). Bununla birlikte, çoktan seçmeli testlerin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrenciler, bazen tamamen şansa dayalı olarak doğru yanıtı seçebilirler, bu da ölçme ve değerlendirme sürecinin güvenilirliğini düşürebilir. Ayrıca, bu test türü derinlemesine düşünme ve yaratıcı ifade becerilerini

ölçmekte yetersiz kalabilir. Öğrencilerin kendi yorumlarını ve analizlerini ortaya koymalarını engelleyerek ezberciliği teşvik edebilir. Bu durum, öğrencilerin bilgiyi anlamaktan ziyade, sadece test tekniklerine yönelik stratejiler geliştirmelerine neden olabilir (Şimşek, 2011).

Sosyal Bilgiler eğitiminde çoktan seçmeli testlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için iyi yapılandırılmış sorular hazırlanabilir ve üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik test teknikleri uygulanabilir. Sadece bilgi düzeyini ölçen sorular yerine, analiz, değerlendirme ve sentez düzeyinde düşünmeyi gerektiren senaryo bazlı veya bağlam içeren sorular tercih edilebilir.

1.3.3. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşüncelerini kendi cümleleriyle ifade etmelerine olanak tanıyan ve onların analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini ortaya koymalarını sağlayan bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Sosyal Bilgiler eğitiminde, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını, eleştirel düşünme yetilerini ve olayları farklı açılardan değerlendirme becerilerini ölçmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Akhan, 2015). Bu sorular, öğrencilerin ezbere dayalı bir öğrenme yerine kavramları yorumlamalarını ve bilgileri kendi perspektiflerinden açıklamalarını teşvik eder. Öğrenciler, açık uçlu sorular aracılığıyla tarihsel olayları analiz edebilir, coğrafi ve ekonomik gelişmeleri yorumlayabilir ve toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerileri sunabilirler. Böylece, sadece doğru bilgiye sahip olmaktan öte, bilgiyi nasıl işleyip yorumladıkları da değerlendirilmiş olur. Açık uçlu soruların en önemli avantajlarından biri, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini teşvik etmesidir. Bu tür sorular, öğrencilerin belirli bir çerçeveye sıkışmadan, öğrendikleri bilgiyi kendi anlayışlarına göre şekillendirmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve bilgiyi organize etme yeteneklerini ölçer (Koyuncu ve Özkan, 2019). Bununla birlikte, açık uçlu soruların değerlendirilmesi zaman alıcı ve öznel olabilmektedir. Öğretmenlerin, yanıtları değerlendirirken nesnel bir ölçüt oluşturabilmeleri için kapsamlı bir rubrik kullanmaları önem taşımaktadır. Açık uçlu soruların puanlamasında, öğrencinin yanıtındaki içerik doğruluğu, argümanlarının mantıksal tutarlılığı, bilgi organizasyonu ve yazılı anlatım becerileri göz

önünde bulundurulabilir. Değerlendirme sürecinin daha adil ve güvenilir olabilmesi için birden fazla değerlendiricinin yer aldığı puanlama süreçleri veya önceden belirlenmiş cevap anahtarları kullanılabilir (Tuncel, 2011).

Sosyal Bilgiler eğitiminde açık uçlu soruların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrencilerin bu tür sorulara nasıl yanıt vermeleri gerektiği konusunda yönlendirilme yapılabilir. Açık uçlu soruların başarıyla uygulanabilmesi için öğrencilere örnek yanıtlar sunulabilir, yapılandırılmış bir değerlendirme ölçeği kullanılabilir ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir.

1.3.4. Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sorular, öğrencilerin belirli bir konu hakkındaki bilgi düzeylerini kısa ve net yanıtlarla ifade etmelerini gerektiren bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Sosyal Bilgiler eğitiminde, öğrencilerin kavramsal bilgilerini, olaylara dair temel çıkarımlarını ve ilişkileri hızlıca ortaya koymalarını sağlamak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu sorular genellikle tek kelime, kısa cümle veya sayısal bir yanıt gerektirir ve öğrencilerin bilgiyi hatırlama, anlama ve temel düzeyde analiz etme becerilerini ölçmek için kullanılır (Karakuş ve Aktın, 2023). Kısa cevaplı soruların en büyük avantajlarından biri, öğrencilerin açık uçlu sorulara kıyasla daha az zaman harcayarak yanıt verebilmeleridir. Bu durum, öğretmenlerin daha fazla soru sorarak geniş kapsamlı bir değerlendirme yapabilmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, değerlendirme süreci daha hızlı ve objektif olup, öğrencilerin farklı konu başlıklarıyla ilgili bilgi düzeyleri hakkında genel bir fikir edinilmesini sağlar. Bu tür soruların kullanımı, öğrencilerin hatırlama ve kavrama düzeyindeki bilişsel becerilerini ölçmek için uygundur. Özellikle tarihsel süreçlerde olayların sırasını belirleme, coğrafi bilgileri ifade etme veya ekonomik terimlerin anlamlarını açıklama gibi konularda etkili bir değerlendirme aracı olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, kısa cevaplı soruların derinlemesine düşünmeyi ve analitik becerileri ölçmekte yetersiz kalabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Ustaoglu vd., 2014). Öğrencilerin kısa cevaplı sorulara verecekleri yanıtların değerlendirilmesi genellikle objektif olsa da bazı durumlarda öğrencilerin ifadelerindeki küçük farklılıklar nedeniyle değerlendirme sürecinde esneklik sağlanabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin soruların nasıl yanıtlanması gerektiği

konusunda öğrencileri önceden bilgilendirmeleri ve açık bir değerlendirme kriteri belirlemeleri önemlidir.

1.3.5. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam bağlamında uygulamalarını sağlayan, süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Sosyal Bilgiler eğitiminde bu yöntem, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme ve yaratıcı düşünme becerilerini de ölçmeye olanak tanımaktadır. Öğrencilerin tarihsel, coğrafi ve toplumsal konuları analiz etmesi, olaylar arasında ilişkiler kurması ve öğrendiklerini farklı bağlamlarda uygulayabilmesi, performans değerlendirme sürecinin temel unsurlarını oluşturur (Duruhan ve Çavuş, 2013).

Bu yöntemin temel amacı, öğrencilerin derslerde edindikleri bilgi ve becerileri uygulayarak göstermelerine olanak tanımaktır. Geleneksel testlerin aksine, performans değerlendirme, öğrencilerin analiz ve sentez yapmalarını, bilgiye dayalı kararlar almalarını ve edindikleri bilgileri yeni durumlara transfer etmelerini teşvik eder. Sosyal Bilgiler dersinde bu yöntem, tarihsel olayları dramatize etme, coğrafi değişimleri harita çalışmalarıyla analiz etme, sosyal problemler üzerine proje geliştirme gibi etkinliklerle uygulanabilir. Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere açık ve net yönergeler sunabilir. Öğrencilerin neyin değerlendirileceğini anlamaları için değerlendirme ölçütleri belirlenmeli ve bunlar öğrencilerle paylaşılmalıdır. Çoğu durumda, bu süreçte rubrikler kullanılarak değerlendirme kriterleri belirginleştirilir. Rubrikler, öğrenci performansını belirli standartlara göre değerlendiren puanlama rehberleridir ve değerlendirme sürecinin nesnel ve şeffaf olmasına katkı sağlar (Aktürk, 2012). Bu yöntemin avantajları arasında, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre kendilerini ifade edebilmeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri ve öğrenmelerini derinleştirmeleri bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyen performans değerlendirme, aynı zamanda onların sorumluluk alma ve iş birliği yapma becerilerini de geliştirmeye katkı sağlar. Ancak, performans değerlendirme sürecinin zaman alıcı olması ve değerlendirme sürecinin bazı durumlarda öznel hale gelebilmesi gibi bazı dezavantajları bulunmaktadır. Değerlendirme sürecinin

güvenilirliğini artırmak için çok sayıda gözlem ve geri bildirim mekanizmaları kullanılmalı, öğrencilerin çalışmalarını kanıtlarla desteklemeleri teşvik edilmelidir.

1.4. AÇIK UÇLU SORULARIN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDEKİ YERİ

Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırarak ifade etmelerine olanak tanıyan, onların bilişsel süreçlerini derinlemesine analiz etmeyi amaçlayan bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Sosyal Bilgiler eğitiminde, öğrencilerin tarihsel olayları yorumlamaları, toplumsal sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmeleri ve coğrafi değişimleri analiz etmeleri gibi süreçlerde açık uçlu sorular önemli bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu tür sorular, öğrencilerin sadece ezberlenmiş bilgileri tekrarlamalarını değil, aynı zamanda bilgiyi analiz edip sentezlemelerini ve kendi düşüncelerini özgün bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Geleneksel çoktan seçmeli testlerin aksine, açık uçlu sorular öğrencinin bilgiyi nasıl anladığını, yorumladığını ve kendi cümleleriyle nasıl ifade ettiğini ölçmeye olanak tanır. Bu nedenle, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerini değerlendirme sürecinde açık uçlu sorular önemli bir yer tutmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Ölçme ve değerlendirme sürecinde açık uçlu soruların kullanımı, öğrencilere daha fazla ifade özgürlüğü tanıyarak onların bilgiye dayalı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu tür sorular, öğrencilerin yorumlarını desteklemelerini ve bilgiye dayalı çıkarımlar yapmalarını gerektirir. Ancak, açık uçlu soruların değerlendirilmesi sürecinde bazı zorluklar da ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yanıtlarının uzun ve farklı bakış açıları içermesi, öğretmenlerin objektif bir değerlendirme yapmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde rubriklerin kullanılması önemlidir (Duran ve Tufan, 2017; Tekindal, 2009).

Sosyal Bilgiler eğitiminde açık uçlu soruların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin bu tür sorulara yönelik gerekli yazılı ifade becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Açık uçlu soruların yapılandırılmış bir şekilde sorulması, öğrencilerin düşüncelerini sistemli bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olacaktır. Öğrencilere örnek cevaplar sunularak ve geri bildirim verilerek, açık uçlu sorulara yönelik yeterlilikleri artırılabilir.

1.4.1. Açık Uçlu Soruların Tanımı ve Özellikleri

Açık uçlu sorular, öğrencilerin belirli bir konu hakkındaki bilgi ve düşüncelerini kendi ifadeleriyle aktarmalarına olanak tanıyan, çoktan seçmeli veya kısa cevaplı sorulara kıyasla daha geniş bir yanıt aralığı sunan değerlendirme araçlarıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda bilgiyi analiz etme, yorumlama ve sentezleme becerilerini ölçmeyi amaçlar. Sosyal Bilgiler eğitiminde açık uçlu sorular, öğrencilerin olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri kurmasını, tarihsel süreçleri anlamlandırmasını, toplumsal olayları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini ve bireysel düşüncelerini akademik çerçevede ifade etmesini sağlamaktadır (Memişoğlu, 2013). Açık uçlu soruların temel özelliklerinden biri, öğrencilerin ezberlenmiş bilgileri aktarmaktan öte, bilgiyi anlamlandırmalarını ve kendi yorumlarıyla ifade etmelerini gerektirmesidir. Bu sorular genellikle farklı bilişsel seviyelerde hazırlanabilir ve öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına fırsat tanır. Ayrıca, açık uçlu sorular öğrencilere özgün yanıtlar verme fırsatı sunduğu için bireysel farklılıkları da ortaya koyar ve öğrencilerin farklı düşünme biçimlerini destekler. Bu tür soruların bir diğer önemli özelliği, değerlendirme sürecinin standartlaştırılmış testlere kıyasla daha zor olmasıdır. Çünkü öğrenciler farklı biçimlerde yanıtlar verebilir ve öğretmenlerin bu yanıtları değerlendirirken öznel yargılardan kaçınmaları gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde nesnelliğin sağlanabilmesi için rubrikler kullanılmalı, cevapların içeriği, mantıksal akışı ve ifade biçimi belirli kriterlere göre değerlendirilmelidir (Özen, 2020).

Sosyal Bilgiler eğitiminde açık uçlu soruların kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve akademik yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak, bu tür soruların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere açık ve net yönergeler sunmaları, değerlendirme ölçütlerini belirginleştirmeleri ve öğrencileri yazılı ifade konusunda teşvik etmeleri gerekmektedir (Kuru, 2020).

1.4.2. Açık Uçlu Soruların Öğrenci Öğrenmesine Katkısı

Açık uçlu sorular, öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinleştiren ve onların bilişsel becerilerini geliştiren etkili bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Bu sorular, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine analiz etmelerini, sentezlemelerini ve

yorumlamalarını sağlayarak anlamlı öğrenmeyi teşvik eder. Sosyal Bilgiler eğitiminde açık uçlu sorular, öğrencilerin olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurmalarına, tarihsel süreçleri değerlendirmelerine ve coğrafi, ekonomik ve toplumsal konular üzerine eleştirel düşüncelerine yardımcı olmaktadır (Şan ve İbrahimoglu, 2017). Bu tür soruların öğrenci öğrenmesine en büyük katkılarından biri, üst düzey bilişsel becerileri geliştirmesidir. Çoktan seçmeli veya kısa cevaplı sorular genellikle bilgi hatırlama düzeyinde değerlendirme yaparken, açık uçlu sorular öğrencilerin bilgiyi nasıl anladıklarını ve nasıl yapılandırdıklarını ortaya koymalarını sağlar. Böylece, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları teşvik edilir ve eleştirel düşünme becerileri gelişir (Özen, 2020). Açık uçlu sorular, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini de geliştirmektedir. Bu tür sorular, öğrencilerin bilgiyi organize etmelerini, düşüncelerini mantıklı bir akış içinde ifade etmelerini ve akademik yazım kurallarına uygun şekilde kendilerini ifade etmelerini gerektirir. Böylece öğrencilerin yazılı iletişim becerileri gelişirken, aynı zamanda ifade yetenekleri güçlenir. Öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri de açık uçlu sorular sayesinde gelişmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde karşılaşılan tarihsel olaylar, coğrafi değişimler ve toplumsal sorunlar üzerine açık uçlu sorular sorulduğunda, öğrenciler bu olayları analiz ederek kendi bakış açılarıyla yorumlama ve çözüm önerileri geliştirme fırsatı bulurlar. Bu süreç, onların bağımsız düşünme yetilerini ve problem çözme becerilerini güçlendirir (Şan ve İbrahimoglu, 2017). Açık uçlu soruların bir diğer önemli katkısı, öğrencilerin özgün ve yaratıcı düşüncelerini teşvik etmesidir. Önceden belirlenmiş cevap şıkları olmadığı için öğrenciler, bilgiyi kendi kelimeleriyle ifade etmek zorundadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarını sağlayarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir (Koyuncu ve Özkan, 2019). Bununla birlikte, açık uçlu sorular öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik geri bildirim almalarını da kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yanıtlarını değerlendirerek onların hangi konularda eksik kaldığını belirleyebilir ve eksikliklerini gidermeye yönelik bireysel geri bildirimler sağlayabilir. Bu süreç, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olmaktadır.

1.4.3. Açık Uçlu Soruların Avantajları ve Dezavantajları

Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade etmelerine olanak tanıyan, eleştirel ve analitik düşünmeyi teşvik eden önemli bir ölçme ve değerlendirme

yöntemidir. Ancak, bu yöntemin hem avantajları hem de bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Açık uçlu soruların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bu güçlü ve zayıf yönlerin bilinmesi önemlidir.

1.4.3.1. Açık Uçlu Soruların Avantajları

Açık uçlu soruların en büyük avantajlarından biri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesidir. Bu sorular, öğrencileri sadece bilgi hatırlamaya değil, aynı zamanda bilgiyi analiz etmeye, sentezlemeye ve değerlendirmeye teşvik eder. Özellikle Sosyal Bilgiler eğitimi gibi analiz ve yorum gerektiren derslerde, açık uçlu sorular öğrencilerin olaylar arasındaki ilişkileri kurmasını ve toplumsal konuları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlar (Linn, 2008). Bu tür sorular aynı zamanda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirir. Öğrenciler, açık uçlu sorulara yanıt verirken düşüncelerini mantıklı bir akış içinde organize etmeyi ve akademik bir dil kullanmayı öğrenirler. Bu süreç, öğrencilerin ifade yeteneklerini güçlendirerek onların akademik yazım becerilerini artırmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010). Bir diğer önemli avantaj, açık uçlu soruların öğrencilerin özgün ve yaratıcı düşüncelerine olanak tanımasıdır. Önceden belirlenmiş cevap şıkları olmadığı için öğrenciler, bilgiyi kendi kelimeleriyle ifade etmek zorundadır. Bu durum, öğrencilerin sadece öğrenilen bilgiyi aktarmalarını değil, aynı zamanda kendi yorumlarını geliştirmelerini ve bilgiyi kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlar (Güler, 2012). Açık uçlu soruların bir diğer olumlu yönü, öğrencilerin kavramları daha derinlemesine öğrenmelerine olanak tanımasıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin konuları sadece yüzeysel olarak hatırlamalarını değil, aynı zamanda kavramları anlamalarını ve bunları gerçek yaşam bağlamında nasıl kullanabileceklerini keşfetmelerini sağlar.

1.4.3.2. Açık Uçlu Soruların Dezavantajları

Açık uçlu soruların en büyük dezavantajlarından biri, değerlendirme sürecinin zaman alıcı olmasıdır. Çoktan seçmeli veya kısa cevaplı testler, otomatik olarak veya daha hızlı bir şekilde değerlendirilebilirken, açık uçlu soruların değerlendirilmesi öğretmenler için daha uzun zaman gerektirebilir. Bu durum, büyük sınıf mevcudu olan ortamlarda öğretmenlerin iş yükünü artırabilmektedir. Bu tür soruların değerlendirilmesi aynı zamanda öznel bir süreç olabilir. Öğrencilerin cevapları farklı kelimeler ve açıklamalar içerebileceğinden, değerlendirme sırasında tutarlılığı sağlamak zor olabilir.

Objektif bir değerlendirme yapabilmek için öğretmenlerin rubrikler kullanmaları gerekmektedir. Ancak, bu rubriklerin oluşturulması ve uygulanması zaman alıcı olabilir (Tuncel, 2011). Bir diğer zorluk, öğrencilerin açık uçlu sorulara yanıt verirken yazılı anlatım becerileri konusunda zorlanabilmeleridir. Yazılı ifade becerileri gelişmemiş öğrenciler, bilgiyi doğru anlamış olsalar bile bunu etkili bir şekilde ifade edemeyebilirler. Bu durum, bazı öğrencilerin bilgiyi kavramış olmalarına rağmen düşük puan almalarına neden olabilir. Açık uçlu soruların bir diğer sınırlılığı, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yanlılık gösterebilme riskidir. Öğrencilerin yazım tarzı, ifade biçimi veya dil kullanımını, değerlendirme sürecini etkileyebilir ve bazı öğrenciler bu nedenle dezavantajlı duruma düşebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin değerlendirme sürecini mümkün olduğunca objektif hale getirmeleri için belirli değerlendirme kriterleri oluşturması gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 2010).

Son olarak, açık uçlu soruların öğrenciler açısından da bazı dezavantajları olabilir. Bazı öğrenciler bu tür sorulara yanıt verirken zaman yönetimi konusunda zorlanabilirler. Çoktan seçmeli sorulara kıyasla açık uçlu sorular, öğrencilerin daha uzun süre düşüncelerini ve yanıtlarını oluşturmalarını gerektirir. Bu durum, sınav süresinin iyi planlanmaması durumunda öğrencilerin performanslarını olumsuz etkileyebilir.

1.5. İLGİLİ LİTERATÜR VE ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

1.5.1. Yurt İçi Çalışmalar

Dikici (2008) araştırmasında, Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, geleneksel değerlendirme yöntemleri ile çoklu zekâ kuramına dayalı yöntemlerin karşılaştırılmasını amaçlamış ve anket sonuçlarına göre, çoklu zekâ kuramına dayalı ölçme tekniklerinin öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Birgin ve Gürbüz (2008) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğrenci başarısını belirlemede yazılı yoklamaları, çoktan seçmeli testleri ve soru-cevap tekniklerini daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmacılar, öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerini artırmak için öğretim sürecinde alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik uygulama fırsatlarının sunulması gerektiğini önermektedir.

Kabapınar (2010) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesi ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunması gibi unsurları olumlu bulurken, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve zaman yetersizliği gibi faktörleri uygulamada engel olarak belirtmiştir. Çalışma, bu sorunların giderilmesi için çözüm önerileri sunmaktadır.

Yalçınkaya (2010) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini, alternatif tekniklere kıyasla daha fazla tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırma, yeni programdaki ölçme araçlarının kullanım sıklığını belirlemeyi amaçlamış ve öğretmenlerin ölçme yaklaşımlarında geleneksel yöntemlerin baskın olduğunu göstermiştir.

Yıldırım (2010), 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun etkililiğini inceleyen bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğretmen, öğrenci ve velilerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına karşı genel olarak istekli oldukları belirlenmiştir. Ancak, öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve sistemden kaynaklanan engeller nedeniyle beklenen şekilde uygulanmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin birebir çalışma ve bilgilendirme toplantıları ile ölçme değerlendirme alanındaki becerilerini geliştirmelerinin sürecin etkinliğini artıracığı vurgulanmıştır.

Temizkan ve Sallabaş (2011), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaları karşılaştırmıştır. Araştırmada, çoktan seçmeli soruların öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ölçmede açık uçlu sorulara kıyasla daha yüksek başarı sağladığı belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin çoktan seçmeli sorular sayesinde ipuçlarından yararlanarak doğru yanıtlara ulaşmalarının kolaylaştığını göstermektedir.

Konur ve Konur (2011), ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme metotlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerin yanı sıra biçimlendirici ölçme ve değerlendirme metotlarını da kullandıkları, ancak zaman ve kaynak yetersizliği nedeniyle tüm biçimlendirici yöntemleri uygulamada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, bu metotları öğrenci ve çevre koşullarına göre uyarlayarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmen yetiştirme programlarında biçimlendirici ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Aktürk (2012) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları incelenmiştir. Çalışma, Kırşehir’de görev yapan 78 öğretmenle gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin en sık performans değerlendirme, kavram haritaları, proje ve gözlem formlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Buna karşın akran değerlendirme, kontrol listesi ve kelime ilişkilendirme testleri en az tercih edilen yöntemler arasında yer almıştır. Öğretmenler, bazı yöntemleri kullanmamalarının sebepleri olarak sınıf mevcudunun fazlalığı, zaman yetersizliği ve yöntemlere dair bilgi eksikliğini göstermiştir. Araştırma, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanım sıklığının, öğretmenlerin kıdemine ve mezun olunan fakülteye bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymuştur.

Çalışkan, Tekin ve Uymaz (2013) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Beş farklı üniversiteden 423 öğretmen adayının katılımıyla yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet ve öğretim türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışma, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerini artırmaya yönelik eğitim programlarının önemine vurgu yapmaktadır.

Benzer ve Eldem (2013) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve bu araçları kullanma durumları incelenmiştir. Çalışma, 53 öğretmene uygulanan açık uçlu 10 soruluk anketle gerçekleştirilmiş olup, tarama modeline dayanmaktadır. Araştırma sonuçları, her iki branşın öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine dair bilgi ve kullanım düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular

doğrultusunda, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini artırmak amacıyla alana özgü ölçme ve değerlendirme kılavuzlarının hazırlanması gerektiği önerilmiştir.

Bektaş ve Kudubeş (2014) çalışmalarında, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin temel bir unsur olduğunu ve bu sürecin eğitim kalitesini belirlemek ve eksiklikleri gidermek amacı taşıdığını vurgulamaktadır. Araştırmada, değerlendirme süreçlerinin yalnızca ezberlenen bilgiyi test etmeye yönelik değil, öğrencilerin bilgiyi kullanma, eleştirel düşünme ve anlama becerilerini ölçmeye yönelik olması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, yazılı sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının dikkatle planlanmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Akkuş (2014), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının bu tür etkinliklerle eğitim hayatlarında karşılaşmadıkları ancak karşılaşmayı istedikleri belirlenmiştir. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin üst düzey becerileri geliştirmesi, ezbercilikten uzak olması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve bireysel farklılıklara hitap etmesi öğretmen adayları tarafından olumlu yönler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, adayların bu etkinlikleri rahatlatıcı, eğlenceli ve ilgi çekici buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İnceçam, Demir ve Demir (2018) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu soruları hazırlama yeterlilikleri incelenmiştir. 167 öğretmenle yürütülen çalışmada, bulgular öğretmenlerin genel olarak açık uçlu soru hazırlamada yetersiz olduğunu göstermiştir. Özellikle yalnızca "maddenin yaş ve sınıf düzeyine uygunluğu" ölçütünde %31,7 oranında yeterli oldukları belirlenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin açık uçlu soru yazımında yeterli kuramsal bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Şenel, Pekdağ ve Günaydın (2018) tarafından yapılan araştırmada, kimya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadığı yetersizlikler ve sorunlar incelenmiştir. Odak grup görüşmeleriyle toplanan veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenler soru geliştirme ve alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda en fazla eksiklik hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme sürecinin uzun ve zor olması ile eğitim sisteminin bu süreç üzerindeki baskısı en büyük problemler olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma,

öğretmenlerin geçerli ve güvenilir test geliştirme, madde yazımı ve alternatif değerlendirme yöntemleri konularında hizmet içi eğitim alması gerektiğini önermektedir.

Özyer (2018) çalışmasında, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde nesnellik ve adaletin sağlanması gerekliliğine vurgu yaparak, bu tür sınavların puanlanmasında Çok Yüzeyle Rasch Modeli'nin kullanımına odaklanmıştır. Açık öğretim Fakültesi'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren açık uçlu soruların sınavlarda kullanılmaya başlanması, değerlendirme sürecinde yeni ve nesnel yöntemlere duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Çalışmada, Çok Yüzeyle Rasch Analizi'nin açık uçlu sınavların değerlendirilmesinde sağladığı katkılar açıklanarak, bu modelin değerlendirme süreçlerinde daha nesnel ve güvenilir sonuçlar üretebileceği ifade edilmiştir.

Öksüz ve Demir (2019), açık uçlu başarı testleri ile çoktan seçmeli testleri psikometrik özellikler ve öğrenci performansı açısından karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, her iki test formatı arasında madde güçlüğü, madde ayırıcılığı ve öğrenci performansı açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, açık uçlu testlerin bilişsel süreçleri daha üst düzeyde ölçebildiği, ancak çoktan seçmeli testlerin uygulanabilirlik ve objektiflik açısından daha avantajlı olduğu ortaya konmuştur.

Koyuncu ve Özkan (2019), geniş ölçekli sınavlarda çoktan seçmeli sorular ile birlikte açık uçlu soruların kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin açık uçlu soruların puanlamasının objektif olmayacağını ve değerlendirme sürecinde puanlayıcı güvenilirliğinin sağlanmasının zor olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenciler çoktan seçmeli soruların objektiflik ve puanlama kolaylığı açısından avantajlı olduğunu ancak şans başarısı gibi dezavantajlarının da bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, eğer açık uçlu sorular yaygınlaşırsa bireysel çalışmalarında bu soru türüne daha fazla yer vereceklerini belirttikleri saptanmıştır.

Esen (2019), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlilik algılarını inceleyerek, en yeterli hissettikleri alanın sınav sonuçlarına dayalı olarak öğrencilere etkin geri bildirim verme, en az yeterli hissettikleri alanın ise üst düzey zihinsel becerileri ölçebilen açık uçlu madde yazma olduğunu belirlemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre yeterlilik algılarının değiştiği,

ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini daha düşük algıladığı tespit edilmiştir.

Sarı (2020), COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin nasıl şekillendiğini ele almıştır. Çalışmada, uzaktan eğitim sürecinin Türk eğitim sisteminde önemli bir değişim yarattığı, ancak özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair pek çok belirsizliği beraberinde getirdiği vurgulanmıştır. Araştırmada, dünya genelindeki üniversitelerin uzaktan eğitimde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki değişiklikler incelenmiş ve ülkemizde bu süreçte yapılması gerekenlere dair eğitimcilerle öneriler sunulmuştur. Çalışma, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin ihmal edilmemesi gerektiğini ve bu sürecin eğitim kalitesini sürdürülebilir kılabilecek şekilde planlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Saraç ve Uygun (2020), sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tercihlerini ders planları üzerinden incelemişlerdir. Bulgular, adayların geleneksel yöntemleri daha fazla kullandığını göstermiştir. Matematik derslerinde geleneksel, fen bilimleri derslerinde ise alternatif tekniklerin daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Adayların üniversite türüne göre tercihleri farklılık göstermemiştir. Alternatif tekniklerin kullanımını artırmak için uygulamalı çalışmalar önerilmiştir.

Köse (2021), ortaokul fen bilimleri ders kitaplarını ölçme ve değerlendirme açısından incelemiş ve bu kitaplarda geleneksel tekniklerin baskın olduğunu belirlemiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından soruların genellikle hatırlama ve anlama düzeyinde kaldığı, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine ise sınırlı yer verildiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça çoktan seçmeli soruların sayısının arttığı ve ders kitaplarının ölçme-değerlendirme anlayışının fen bilimleri öğretim programı ile tam uyumlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pekcan ve Toraman (2022) araştırmalarında, uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirme araçlarını kısmen yeterli, güvenilir ve kullanışlı buldukları, ancak en çok çoktan seçmeli soruları tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler ise ders başarılarının yüz yüze tekniklerle belirlenmesi gerektiğini ve genellikle çoktan seçmeli sorular veya ödevle değerlendirilmek istediklerini ifade

etmişlerdir. Ayrıca, her iki grup da uzaktan eğitimde güvenilirlik sorunlarına ve teknolojik fırsat eşitliğinin sağlanması gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Bakırcı, Uçar ve Genel (2024) çalışmalarında, Fen Bilimleri öğretmenlerinin açık uçlu sorulara dayalı ölçme uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenler, açık uçlu soruların öğrencilerin temel becerilerini geliştirdiğini, üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığını ve okuma, anlama ile yazma becerilerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler, öğrencilerin açık uçlu sınavlara yeterince hazır olmadıkları, puanlamanın objektif olmadığı ve sürenin yetersiz olduğu gibi bazı kaygılar da dile getirmiştir. Çalışma, MEB'in ölçme ve değerlendirme alanındaki yeni uygulamalarının Fen Bilimleri derslerindeki yansımalarını anlamaya yönelik önemli bulgular ortaya koymaktadır.

Sayın ve Orbay (2024), geometri başarısını çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla karşılaştırmıştır. Çalışmaya Karadeniz Bölgesi'nden 381 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde daha başarılı olduğunu ve iki test formatı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Çalışma, farklı test türlerinin değerlendirme süreçlerindeki etkilerine dair gelecekteki araştırmalara katkı sağlayabilir.

Işık (2024), sosyal bilgiler dersinde geri bildirim öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırma, Kocaeli'nde 55 altıncı sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Deney grubuna analitik dereceli puanlama anahtarı ile geri bildirim sağlanırken, kontrol grubu yalnızca puan bilgisi almıştır. Sonuçlar, geri bildirim alan öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı şekilde arttığını göstermiştir. Çalışma, sınıf içi ölçme-değerlendirmede dereceli puanlama anahtarlarının önemini vurgulamaktadır.

1.5.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Thomas ve Badger (1991) çalışmalarında, 1990 yılında Massachusetts'te 4., 8. ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen açık uçlu soru temelli değerlendirme sonuçlarını ele almıştır. Değerlendirme, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve okuma alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Massachusetts Eğitim Değerlendirme Programı kapsamında 1992'den itibaren açık uçlu soruların tüm öğrenciler için uygulanacağı ve okul ile bölge puanlarına dahil edileceği

belirtilmektedir. Öğretmen ve yöneticilere bu tür soruların nasıl değerlendirileceği konusunda rehberlik etmek amacıyla öğrencilerin verdiği yanıtlar, doğru ve yanlış cevap örnekleri ile birlikte incelenmiş, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmelerinde kullanabileceği model örnekleri sunulmuştur.

Zhao ve Hoge (2005) çalışmalarında, ilkökul öğretmenleri ve öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarını açık uçlu sorularla incelemiştir. ABD'nin Georgia eyaletinde üç farklı okul bölgesinde yürütülen araştırmada, 50 öğretmen adayı tarafından ana sınıftan beşinci sınıfa kadar olan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler sosyal bilgileri hayatlarıyla ilişkilendirmekte zorlanmakta ve bu dersin önemini yeterince kavrayamamaktadır. Öğrencilerin temel konularda sınırlı bilgiye sahip olduğu ve sosyal bilgiler dersinin genellikle ihmal edildiği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin dersin içeriğini müfredata uygun şekilde işlemekle yetindiği ve en iyi öğretim çabalarını daha çok matematik ve okuma derslerine yönlendirdiği belirlenmiştir. Çalışma, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını anlamak ve öğretmenlerin bu dersi nasıl ele aldıklarını ortaya koymak açısından önemli veriler sunmaktadır.

Li ve Li (2009) çalışmasında, matematik eğitiminde yaratıcılığı teşvik etmek amacıyla açık uçlu soruların etkisini incelemiştir. Çin Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen proje kapsamında, açık uçlu soruların öğrencilerin düşünme esnekliğini geliştirdiği, hayal gücünü genişlettiği ve öğrenme ilgisini artırdığı belirlenmiştir. Bulgular, açık uçlu soruların öğrencilerin matematiksel yaratıcılığını destekleme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Sariay (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, ortaöğretim öğretmenleri ve 10. sınıf öğrencilerinin açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara ilişkin görüşlerini ve GCSE (General Certificate of Secondary Education) sınav sistemine dair algılarını incelemektedir. Araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin sınav türleriyle ilgili deneyimleri, karşılaştıkları sorunlar, öğretim sürecini etkileyen faktörler, değerlendirme stratejileri ve GCSE sınavlarına dair görüşleri ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak öğretmenlerden bireysel olarak, öğrencilerden ise iki farklı odak grup çalışması yoluyla veri toplanmıştır. Veriler tematik analiz teknikleriyle değerlendirilmiş ve öğretmenlerin, çoktan seçmeli soruları

öğrencilerin edindikleri bilgiyi ölçmek ve öğrenmelerini desteklemek için sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Ancak, öğrenciler çoktan seçmeli soruların gerçek bilgi düzeylerini yansıtmadığını, yalnızca belirli durumlarda etkili olabileceğini ifade etmiştir. Açık uçlu soruların, yüksek düzey bilişsel becerileri ölçmekte daha etkili olduğu belirtilmiş; ancak öğretmenler, bu tür soruların özellikle düşük okuryazarlık becerisine sahip öğrenciler için zorlayıcı olabileceğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, öğretmenler ve öğrenciler açık uçlu soruların derinlemesine öğrenmeyi teşvik ettiğini ancak sınav sürecinde zaman yönetimi ve odaklanma açısından dezavantajlar barındırabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, GCSE sınavlarının yeni formatının öğrenciler için daha zorlayıcı olduğu, müfredatta daha sıkı bir değerlendirme gerektirdiği belirtilmiştir.

Fajari (2021) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla açık uçlu sorulara dayalı bir değerlendirme aracı geliştirmiştir. Araştırma, ADDIE modeline dayalı olarak yürütülmüş ve geliştirilen sekiz açık uçlu sorunun geçerlilik, güvenilirlik ve ayırt edicilik açısından uygun olduğu belirlenmiştir. Bulgular, açık uçlu soruların eleştirel düşünme becerilerini ölçmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Sofyan (2021) çalışmasında, anlamlı öğrenmeye dayalı açık uçlu yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde uygulanarak ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli incelenmiştir. Araştırma, dört farklı ilkokulda yürütülmüş ve öğretmenler ile 4, 5 ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, açık uçlu öğrenme modelinin eleştirel düşünmeyi destekleyen etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin başarı ortalamalarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, anlamlı öğrenmeye dayalı açık uçlu yaklaşımların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olabileceğini ortaya koymaktadır.

Vairinhos ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, açık uçlu soruların değerlendirilme sürecinde öğretmenlere destek sağlamak amacıyla bir metin madenciliği temelli çerçeve geliştirmiştir. Çalışma, açık uçlu soruların öğrenme ve değerlendirme aracı olarak daha sık kullanılmasını önerirken, bu soruların zaman alıcı puanlama sürecinin geniş çaplı uygulamalar için bir engel oluşturduğunu belirtmektedir.

Önerilen çerçeve, otomatik notlandırmadan ziyade öğretmenin karar verme sürecini destekleyen bir sistem olarak tasarlanmıştır. Model, öğretmenlerin test sorularını hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kullanabilecekleri bir analiz mekanizması sunmaktadır. Çalışma, üç farklı eğitim bağlamında ve disiplinde oluşturulmuş 126 metin üzerinde yapılan analizlerle örneklendirilmiş ve öğretmenlerin bu süreci daha verimli yönetmesine yardımcı olacak grafiksel verilerle desteklenmiştir.

Marshall (2022) çalışmasında, öğrenci değerlendirme anketlerindeki açık uçlu soruların öğretim performans analizine katkısı incelenmiştir. Şili’de bir üniversitede 2017-2018 yıllarında verilen 737 lisans dersi üzerinde yapılan analizde, açık uçlu soruların daha spesifik geri bildirim sağladığı ve öğretim kalitesini artırmaya yönelik somut öneriler sunduğu belirlenmiştir. Çalışma, açık uçlu soruların değerlendirme süreçlerinde daha etkin kullanılabilmesini ortaya koymaktadır.

Abdolreza Gharehbagh ve ark. (2022) çalışmasında, açık uçlu soruların avantajları ve sınırlılıkları ele alınmıştır. Açık uçlu soruların tahmin ve kopya çekme olasılığını azalttığı, öğrencilerin kavrama ve problem çözme becerilerini ölçebildiği belirtilmiştir. Ancak, değerlendirme sürecindeki subjektiflik nedeniyle hata riskinin yüksek olduğu ve bu hataların puanlama rubrikleri ve anonim değerlendirme ile minimize edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, yanıtlamanın uzun sürmesi nedeniyle daha az soru sorulabilmekte ve bu durum testlerin kapsam geçerliliğini düşürebilmektedir. Çalışma, değerlendirme yönteminin eğitim hedefleriyle uyumlu olması gerektiğini ifade etmektedir.

Aznar-Mas, Huerta ve Marin-Garcia (2023) çalışmalarında, açık uçlu soruların kapalı uçlu anketlere tamamlayıcı olarak eklenmesinin avantajlarını, dezavantajlarını ve etkililiğini incelemiştir. İspanya’daki bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilen pilot uygulamada, mühendislik öğrencilerine açık uçlu sorular içeren kısa bir anket sunulmuş ve öğretim kalitesine dair görüşleri alınmıştır. Çalışma, açık uçlu soruların yaklaşık %35 gibi yüksek bir geri dönüş oranına sahip olduğunu ve öğrencilerden elde edilen niteliksel verilerin öğretim süreçlerini geliştirmek adına önemli bir içgörü sağladığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, açık uçlu soruların sadece öğrenci geri bildirimini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda derslerin ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesine yönelik somut adımlar atılmasına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Zhang ve Chen (2024) çalışmalarında, lise öğrencilerinin öğretmenlerin soru sorma yöntemlerine dair algılarını incelemiştir. Çin'in Xi'an şehrinde üç farklı okuldan 12-16 yaş aralığındaki sekiz öğrenciyle yapılan bireysel görüşmelerde, öğretim süreçlerine dair sahneler ve öğrenci çizimleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin açık ve kapalı uçlu sorular hakkında bilinçli ve derinlemesine değerlendirmeler yaptığını göstermiştir. Öğrenciler özellikle, bilim insanlarının bakış açısını benimsemeye teşvik eden senaryo temelli soruları daha faydalı bulduklarını belirtmiş, öğretmenlerin otoriter bir yaklaşım yerine öğrencilerin bilgi inşasına katılımını destekleyen sorular sormalarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma, öğrenci görüşlerinin öğretmenlerin soru sorma stratejilerini geliştirmede önemli bir araç olabileceğini ve senaryo temelli soruların öğretim süreçlerinde daha fazla yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

2023 ölçme ve değerlendirme yönergesinde yapılan değişikliklerden biri olan ortak sınavların açık uçlu şekilde uygulanmasının sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin deneyimleri çerçevesinden incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal algıları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, Şimşek, 2021). Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby ve Parker, 1995). Fenomenoloji (olgu bilim) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu desen çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 yılında ölçme ve değerlendirme yönergesi ile uygulamaya konulan sınavların ortak ve açık uçlu şekilde uygulamalarını sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin deneyimleri çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bu çalışmada hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin çalışma grubuna eklenmesinin asıl sebebi; yaşamış oldukları bu deneyimin iki taraflı şekilde incelenebilmesi, nasıl etkilendiklerini ortaya koyabilmek ve araştırmanın çok yönlü bakış açısına ulaşabilmesini sağlamak olmuştur.

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç

görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır (Merriam, 2015). Amaçlı örneklem için seçtiğiniz kriterler doğrudan araştırmanın amacını yansıtır ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk eder (Merriam, 2015). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların karşılanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda çalışma grubu belirlenirken çeşitli ölçütler belirlenmiştir.

Öğretmenler için;

- Sosyal bilgiler alanında öğretmenlik yapıyor olmak,
- 2023 ölçme ve değerlendirme yönergesine uygun açık uçlu sınav evrakı hazırlamış ve uygulamış olmak,
- Başöğretmen, uzman öğretmen ve uzman olmayan statülerine sahip olmak ölçütleri belirlenmiştir.

Öğrenciler için ise;

- Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görüyor olmak,
- 2023 sınav yönergesine göre sosyal bilgiler alanında sınava girmiş olmak ölçütleri belirlenmiştir.

Bu çerçevede araştırma kapsamında belirlenen kriterleri sağlayan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler ve ortaokul öğrencilerine ilişkin bilgiler Tablo 2.1 ve Tablo 2.2’de detaylı bir biçimde verilmiştir.

Katılımcılar (öğretmenler/muallimler) ‘M’ harfleriyle kodlanmış ve 13 katılımcı tablodaki gibi numaralandırılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerden (talebe) oluşan katılımcılar ‘T’ harfleriyle kodlanmış ve 36 katılımcı tablodaki gibi numaralandırılmıştır. Tabloda ayrıca katılımcılara yönelik cinsiyet, buldukları kurum, kıdem(başöğretmen (B), uzman öğretmen (U)) ve zümre durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcı Grubu (Öğretmen)

Öğretmen	Cinsiyet	Zümre durumu	Çalıştığı Kurum	Kıdem	Statü
M1	Erkek	İki	Devlet	9	Öğretmen
M2	Kadın	İki	Devlet	13	Uzman
M3	Erkek	Üç	Devlet	18	Uzman
M4	Erkek	Üç	Devlet	27	Başöğretmen
M5	Erkek	Bir	Özel	1	Öğretmen
M6	Erkek	Yok	Devlet	4	Öğretmen
M7	Kadın	Yok	Devlet	2	Öğretmen
M8	Erkek	Yok	Devlet	1	Öğretmen
M9	Erkek	İki	Devlet	6	Öğretmen
M10	Erkek	Yok	Devlet	1	Öğretmen
M11	Kadın	İki	Özel	11	Uzman
M12	Erkek	İki	Devlet	8	Öğretmen
M13	Kadın	Üç	Devlet	3	Öğretmen

Tablo 2.1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerden dördünün kadın dokuzunun erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden biri başöğretmen, üçü uzman öğretmen geri kalan dokuzu da öğretmen statüsünde çalışmaktadır. Öğretmenlerden iki tanesi özel okulda görev yaparken 11 tanesi devlet okulunda görev yapmaktadır.

Tablo 2.2. Katılımcı Grubu (Ortaokul Öğrencileri)

ÖĞRENCİ	CİNSİYET	OKUL	ŞUBE
T1	Erkek	Devlet	5
T2	Erkek	Devlet	5
T3	Kız	Devlet	5
T4	Kız	Devlet	6
T5	Kız	Devlet	6
T6	Erkek	Devlet	6
T7	Kız	Devlet	6
T8	Kız	Devlet	7
T9	Erkek	Devlet	7
T10	Kız	Devlet	7
T11	Kız	Devlet	5
T12	Kız	Devlet	5
T13	Kız	Devlet	5
T14	Kız	Devlet	6
T15	Erkek	Devlet	6
T16	Kız	Devlet	6

Tablo 2.2. Katılımcı Grubu (Ortaokul Öğrencileri) (Devamı)

T17	Kız	Devlet	7
T18	Kız	Devlet	7
T19	Erkek	Devlet	7
T20	Erkek	Devlet	5
T21	Erkek	Devlet	5
T22	Kız	Devlet	5
T23	Kız	Devlet	6
T24	Kız	Devlet	6
T25	Kız	Devlet	7
T26	Kız	Özel	5
T27	Kız	Özel	5
T28	Kız	Özel	5
T29	Kız	Özel	5
T30	Erkek	Özel	6
T31	Kız	Özel	6
T32	Kız	Özel	6
T33	Kız	Özel	6
T34	Erkek	Özel	7
T35	Erkek	Özel	7
T36	Erkek	Özel	7

Tablo 2.2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin 10 tanesi erkek, 26 tanesi kız toplamda 36 öğrencinin katıldığı görülmektedir. 5 ve 6.sınıf düzeylerinden 13, 7.sınıf düzeyinden de 10 öğrencinin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Ayrıca 11 öğrenci özel ortaokulda öğrenim görürken 25 öğrenci devlet okulunda öğrenim görmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze bireysel ve odak grup şeklinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri araştırmacı açısından bireysel görüşmelere göre bazı farklı özellikler gösterir. Öncelikle grup görüşmelerinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimleri sonucu oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Buradaki sorular açık uçlu, genel ve çalışmanın merkezi

fenomenin anlaşılmasına odaklanan sorulardır (Creswell, 2021). Veri toplama sürecine başlamadan önce ilk olarak araştırmanın amacına uygun ve literatürden destek alınarak sorular oluşturulmuştur. Öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki uzman görüşü alınarak tekrardan düzenlenmiş daha sonra ise iki öğretmen ile pilot görüşmeler yapılarak son hali verilmiştir. Öğrenciler için hazırlanan formda aynı şekilde iki uzman görüşüne başvurulmuş, öğrenciler ile odak grup görüşmesi ile bir pilot görüşme sağlanıp son hali verilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanırken katılımcıya sorulan soruların konuyla bağdaşık ve mantık çerçevesinde olmasına, kolay anlaşılabilir olmasına, yönlendirme yapmaktan kaçınılmasına ve soruları gereken yerlerde sonda sorular ile desteklenmesine dikkat edilmiştir.

Açık uçlu soruların yazılı sınavlarda kullanılması, ilk yazılı sınavların sona ermesi sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu ile oluşturulmuş soruların pilot görüşmelerinin bireysel görüşme ve odak grup görüşme şeklinde yapılıp iki uzman tarafından soruların son halinin verilmesiyle veri toplama süreci başlamıştır. Sonuç olarak öğretmenler için 6, öğrenciler için 7 soru sorulmasına karar verilmiş ve gerekli yerlerde sonda sorular ile desteklenmiştir. Öğretmenler için oluşturulan görüşme soruları Ek 3'te yer alırken, öğrenciler için oluşturulan görüşme soruları Ek 5'te yer almaktadır. Veri toplama süreci için gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Etik kurul izin belgesi Ek 1'de, MEB araştırma izin belgesi Ek 2'de yer almaktadır. İziler alındıktan sonra ilk olarak okullar gezilerek araştırmaya uygun gönüllü katılımcılar ayarlanmış, uygun gün ve zaman için randevular alınmıştır. Veriler toplanırken öğretmenler ile bireysel görüşmeler yapılırken öğrenciler ile odak gurup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenlerden veriler toplanırken araştırmanın güvenilirliği amacıyla Aydınlatılmış Onam Formu ve Araştırmacı Taahhütnamesi kullanılmıştır. Araştırmacı Taahhütnamesi Ek 4'te yer almaktadır. Öğrenciler için ise Veli Onay Mektubu ile araştırma için velilerden onay alınmıştır. Veli Onay Mektubu Ek 6'da yer almaktadır. Veri toplama süreci 7 ay sürüp toplamda 13 öğretmen, 36 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreleri en az 20 en fazla 70 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler doyum noktasına ulaşıncaya kadar devam etmiştir.

Veri toplarken verilerin kaybolmaması ve güvenilirliğin artması amacıyla izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ayrıca görüşme yapılan ortama dikkat edilmiş, katılımcıların isteklerine uygun alanda görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların görüşme sürecine yönelik bilgiler Tablo 2.3 ve Tablo 2.4'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Görüşme Süreci (Öğretmen)

ÖĞRETMEN	GÖRÜŞME SÜRESİ
M1	10.35-11.07
M2	12.20- 12.45
M3	10.30- 11.05
M4	11.00- 11.24
M5	18.00- 18.29
M6, M7, M8	15.35- 16.10
M9	11.20-11.40
M10	16.30-17.40
M11	11.40-12.00
M12	15.05-15.40
M13	13.00-13.35

Toplamda 13 öğretmen ile en az 20 dakika en fazla 70 dakika olmak üzere görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 2.4. Görüşme Süreci (Öğrenci)

Öğrenciler	Görüşme Süresi
T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9	12.15- 12.45
T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18	14.30- 15.00
T19, T20, T21, T22, T24, T25	12.10- 12-40
T26, T27, T28, T29, T30, T31, T32, T34, T35, T36	11.00-11.25

Toplamda 36 öğrenci ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme süreleri en az 20 dakika en fazla 30 dakika sürmüştür.

2.4. GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİK

Nitel verilerde güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanması nicel verilerden farklı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nicel çalışmaların aksine nitel araştırmalarda farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu kapsamda, nitel verilerin güvenilirlik sürecinde 'inandırıcılık' en önemli yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Başkale, 2016). Bu çalışmada, veri güvenilirliği sürecinde inandırıcılığın sağlanması benimsenmiştir.

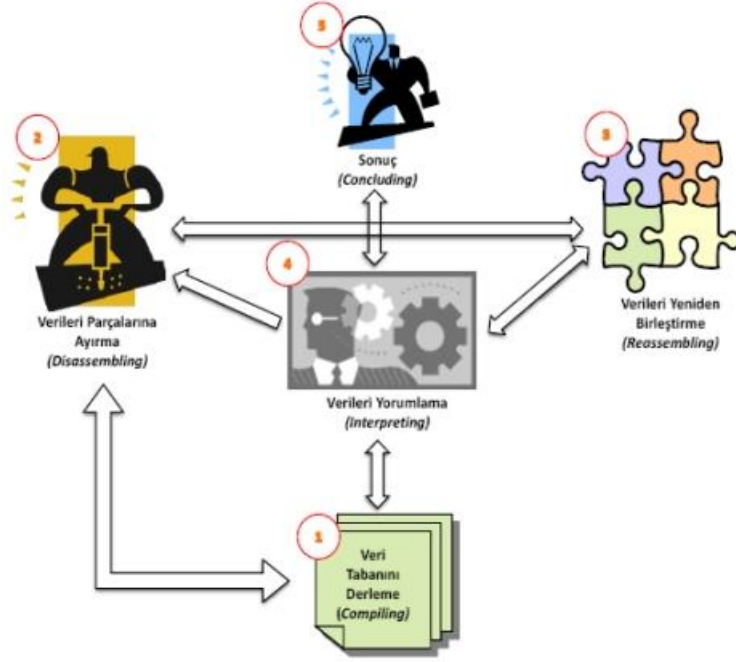
Öncelikle görüşme soruları literatür çalışmasına dayandırılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Farklı araştırmacıların önerileri doğrultusunda görüşme soruları belirlenmiştir. Veriler toplanırken ses kayıt cihazından faydalanılmış ayrıca katılımcı onam formları ve veli onay mektubu ile katılımcılardan onay alınmıştır. İkinci aşama olarak sahadan elde edilen veriler deşifre edilmiş ve deşifre dosyaları katılımcılara gönderilerek, katılımcı kontrolü yapılmıştır. Katılımcı kontrolü inandırıcılığın oluşmasında en önemli kriterlerden biri olarak kabul edilebilir. Katılımcı kontrolü verileri ve yorumları doğrudan katılımcılar yoluyla sınama imkânı tanımaktadır (Guba, 1981). Böylelikle verilerin güvenilirlik süreci tamamlanmıştır.

Güvenirliği sağlanan nitel verilerin geçerlilik sürecine geçilmiştir. Nitel çalışmalarda kodlayıcılar arası uzlaşma yöntemi en çok tercih edilen yöntemlerden biridir. Bu kapsamda, geçerlilik aşamasında kodlayıcılar arası uzlaşma yöntemi benimsenmiştir. Geçerliliği sağlamak için araştırmacılar arasında tutarlılık sağlamak ve verileri aynı şekilde kodlamak gereklidir. Bu kodlama süreci, kodlayıcılar arası uzlaşmayı gerektirir (Guba ve Lincoln, 1994). Deşifre edilmiş ve güvenilirliği sağlanmış veriler iki farklı uzman tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası uzlaşma sağlanarak geçerlilik süreci tamamlanmıştır. Böylelikle, güvenilirlik aşamasından sonra geçerliliğin de sağlanması sonucunda veri analiz sürecine geçilmiştir.

2.5. VERİ ANALİZ SÜRECİ

Güvenirlik ve geçerlik sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması neticesinde veri analiz süreci başlamıştır. Veriler bilgisayar destekli nitel analiz programı olan MAXQDA 20 ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ‘nitel analiz döngüsü’ esas alınmıştır. Şekil 2.1’de gösterilen analiz döngüsü Yin (2011) tarafından ifade edilmiş ve Kurnaz (2016) tarafından Türkçeleştirilmiştir.

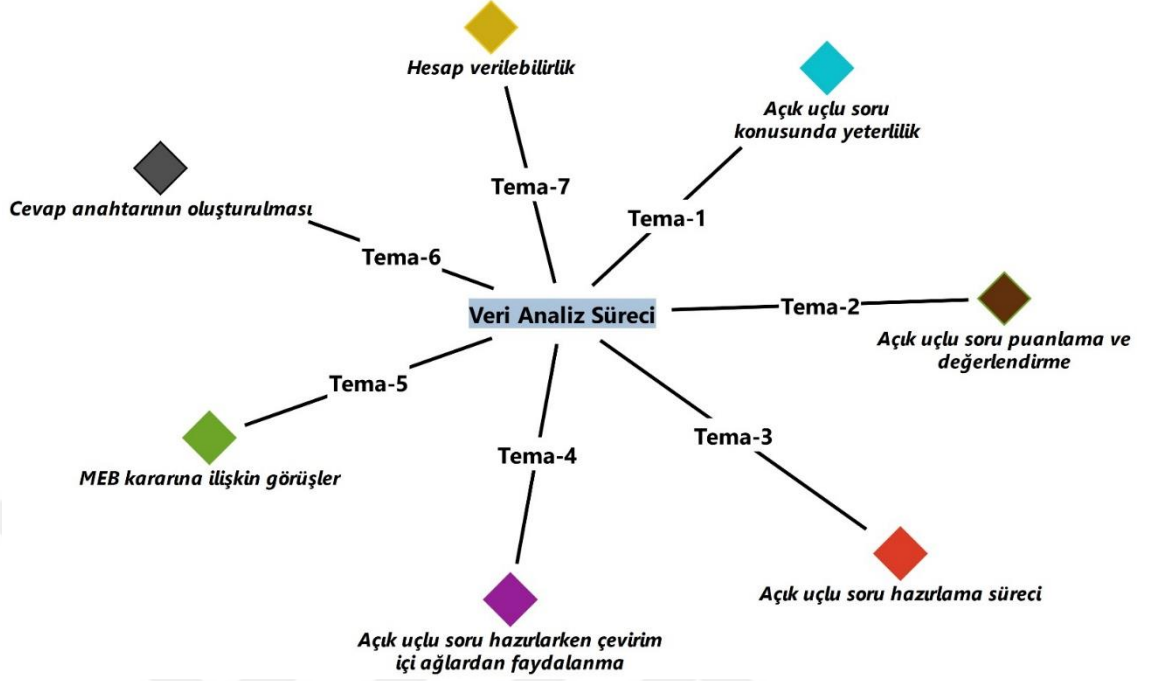
Şekil 2.1. Nitel Analiz Döngüsü



Nitel analiz döngüsüne göre önce veriler sahadan elde edilir. Elde edilen veriler kodlama yöntemiyle ayrıştırılır. Kodlama ile ayrıştırılan veriler tekrardan anlamlı hale getirilerek bütünleştirilmektedir. Bütünleştirilen veriler yorumlanarak süreç sonuçlandırılmaktadır (Kurnaz, 2016).

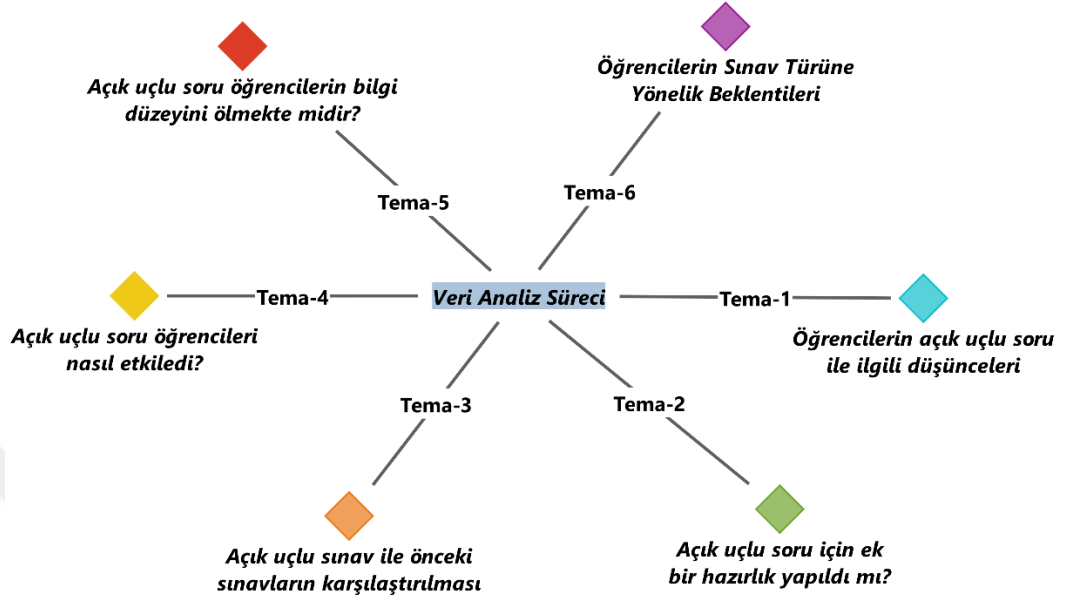
Nitel analiz sürecinin en önemli aşamalarından biri kodlama olarak kabul edilmektedir (Glesne, 2012). Bu kapsamda, oluşturulan temalar kodlanarak nitel veriler anlamlı hale getirilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların verilerinden yedişer tema belirlenmiş ve bu temalar Şekil 2.2 ve Şekil 2.3'te görselleştirilmiştir.

Şekil 2.2. Öğretmenlerden Elde Edilen Verilere İlişkin Analiz



İçerik analizi yöntemi uygulanmış ve tematik bir süreç benimsenerek tümevarım süreci izlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı metinlerin içindeki bilgi yığını sistematik bir şekilde en aza indirgemektir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu kapsamda, otomatik ya da ön kodlama süreci uygulanmıştır. Böylelikle, temalar > alt temalar > kodlar hiyerarşisi takip edilmiştir. Çalışmada, Alt Kodların İstatistiği, Kod-Teori Modeli, Kod-Alt Kod-Bölümler Modeli ve Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli modellemeleri uygulanmıştır.

Şekil 2.3. Öğrencilerden Elde Edilen Verilere İlişkin Analiz



Sahadan elde edilen verilere içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca, önceden belirlenen temalar dikkate alınarak tematik bir süreç takip edilerek tümevarım süreci izlenmiştir. Bu kapsamda, temalar > alt temalar > kodlar hiyerarşisi takip edilmiştir. Analiz sürecinde Alt Kodların İstatistiği, Kod Matriks Tarayıcısı, Kod-Teori Modeli, Kod-Alt Kod-Bölümler Modeli, Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli ve Kod Birlikte Oluşum modellemeleri uygulanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu başlık altında veri toplama süreci sonrasında yapılan analizlerle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sunulurken araştırmanın amaç ve alt amaçları dikkate alınmıştır.

3.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcılara ilişkin betimsel bulgular Tablo 3.1 ve Tablo 3.2’de yer almaktadır. Katılımcılar (öğretmenler/muallimler) ‘M’ harfleriyle kodlanmış ve 13 katılımcı tablodaki gibi numaralandırılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerden (talebe) oluşan katılımcılar ‘T’ harfleriyle kodlanmış ve 36 katılımcı tablodaki gibi numaralandırılmıştır. Tabloda ayrıca katılımcılara yönelik cinsiyet, buldukları kurum, kıdem ve zümre durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara İlişkin Betimsel Bulgular (Öğretmen)

KATILIMCI (ÖĞRETMEN)	CİNSİYET	ZÜMRE	KURUM	KIDEM (YIL)
M1	Erkek	İki	Devlet	9
M2	Kadın	İki	Devlet	13
M3	Erkek	Üç	Devlet	18
M4	Erkek	Üç	Devlet	27
M5	Erkek	Bir	Özel	1
M6	Erkek	Yok	Devlet	4
M7	Kadın	Yok	Devlet	2
M8	Erkek	Yok	Devlet	1
M9	Erkek	İki	Devlet	6
M10	Erkek	Yok	Devlet	1
M11	Kadın	İki	Özel	11
M12	Erkek	İki	Devlet	8
M13	Kadın	Üç	Devlet	3

Tablo 3.2. Katılımcılara İlişkin Betimsel Bulgular (Öğrenci)

KATILIMCI (ÖĞRENCİ)	CİNSİYET	OKUL
T1	Erkek	
T2	Erkek	
T3	Kız	
T4	Kız	
T5	Kız	
T6	Erkek	
T7	Kız	
T8	Kız	Devlet
T9	Erkek	
T10	Kız	
T11	Kız	
T12	Kız	
T13	Kız	
T14	Kız	
T15	Erkek	
T16	Kız	
T17	Kız	
T18	Kız	
T19	Erkek	
T20	Erkek	
T21	Erkek	Devlet
T22	Kız	
T23	Kız	
T24	Kız	
T25	Kız	
T26	Kız	
T27	Kız	
T28	Kız	
T29	Kız	
T30	Erkek	
T31	Kız	Özel
T32	Kız	
T33	Kız	
T34	Erkek	
T35	Erkek	
T36	Erkek	

Katılımcılara ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerden dokuz (9) erkek ve dört (4) kadın cinsiyet dağılımı görülmektedir. Katılımcılardan 10'u devlet kurumlarında, 2'si özel kurumlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların kıdem aralığı en düşük 1 yıl olurken, en yüksek 27 yıl olmuştur. Katılımcıların görev yaptıkları okullarda

4 kişi zümre olmadığını ifade ederken, 9 kişi bir ile üç arasında zümreye sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilere ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde, 26 katılımcı devlet okullarında eğitim görmekte ve 10 katılımcı özel okullarda eğitim görmektedir. Diğer taraftan, 24 katılımcı kız öğrenciyken, 12 katılımcı erkek öğrencidir.

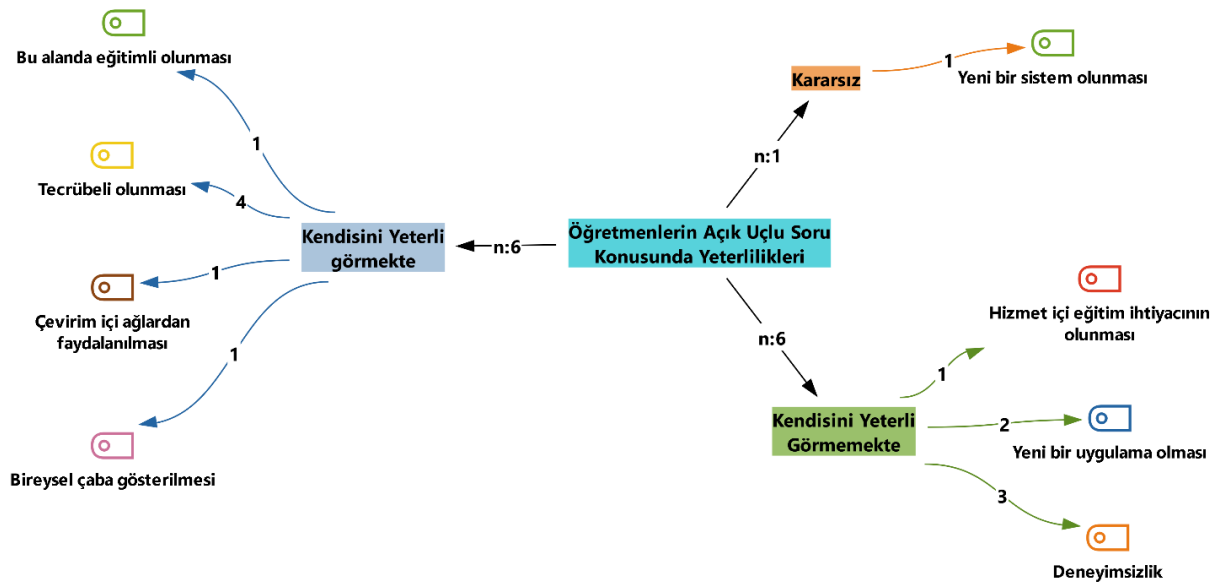
3.2. ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında katılımcılara (öğretmenler) ilişkin bulgular yer almaktadır. Yedi ayrı başlık altında bulgular kategorileştirilmiştir. Bunlar; açık uçlu soru hazırlama konusundaki yeterlilik, açık uçlu soruları puanlama ve değerlendirme konusundaki yeterlilik, açık uçlu soru hazırlama süreci, açık uçlu soru hazırlamada çevirim içi ortamların kullanılması, MEB tarafından alınan karara ilişkin öğretmenlerin görüşleri, cevap anahtarının oluşturulması ve hesap verilebilirlik adına yapılanlarıdır.

3.2.1. Açık Uçlu Soruları Hazırlama Konusundaki Yeterliliklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama konusundaki yeterliliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, açık uçlu soru konusunda yeterliliklere ilişkin bulgular Şekil 3.1’de yer almaktadır.

Şekil 3.1. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Yeterlilikler



Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından açık uçlu sorulara ilişkin bulgular gösterilmektedir. Bu kapsamda, altı katılımcı açık uçlu soru hazırlama konusunda kendisini yeterli görürken, altı katılımcı kendisini yetersiz görmekte ve bir katılımcı da kararsız olduğunu ifade etmektedir. Kendisini yeterli gören katılımcılar gerekçelerini bu alanda deneyimli olmaları, eğitilmiş olmaları, çaba göstermeleri ve çevirim içi ağlardan faydalanmaları olarak göstermişlerdir. Diğer taraftan, kendisini yetersiz olarak ifade eden katılımcılar ise deneyimsizlik, yeni bir uygulama olması ve hizmet içi eğitim yetersizliklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların yeterliliklere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Açık uçlu soruları hazırlama noktasında kendimi yeterli görüyorum çünkü yıllardır bu işin içerisinde olmamızdan dolayı yani milli eğitim bakanlığı gerekse ÖSYM'nin yapmış olduğu sınavlardaki tecrübelerimizden dolayı kendimi yeterli görüyorum. Yani aldığım eğitim, bireysel olarak verdiğim çaba, yıllarca özel sektörde çalışmışlığımın verdiği tecrübe, konu alanı hakimiyetimin ileri bir düzeyde olması bu bütün değişkenleri dikkate aldığım zaman yeterli görüyorum(M1).

Yani bütün açık uçlu soruların hazırlanmasında yeterli hissediyorum genel olarak, konuya hakimiyetimden kaynaklı olarak çünkü on üçüncü yılımdayım. O yüzden bu konuda bir sıkıntı yaşamıyorum (M2).

Biz tecrübeli öğretmen olduğumuz için daha önceki yıllarda da açık uçlu soru hazırladığım için kendimi yeterli görüyorum. Yirmi yedi yıllık öğretmenim mesleğimizin ilk yıllarında sınıf öğretmenliği de yaptığım için açık uçlu soru hazırlama da zorlanmıyorum (M4).

Bende hocam ilk başta bir şaşırımdım kaldım, nasıl hazırlarız nasıl hazırlamayız diye birkaç örnek baktığımda hazırlayabileceğimi düşündüm ve kendimi yeterli hissettim o konuda (M8).

Bana kalırsa biz hazır değildik çünkü milli eğitim bakanlığı şöyle bir uygulaması oluyor genelde bir şey değiştiğinde hizmet içi eğitimler alınır. Öğretmenlere mesela bu konuda bir hizmet eğitimi olması gerektiğini düşünüyorum. Soru hazırlama sonuçta uzmanlık gerektiren bir konudur (M3).

Süreç bu sene başladı hazır olmadığımız bir şeydi, milli eğitim bakanlığı tarafından bu sene bize bilgilendirme geldi tabii ki bir hazırlık süreci oldu. Yeterlilik konusunda da önceden bir deneyimimiz olmadığı için tam bir yeterlilikten bahsetmek mümkün değil. Tüm öğretmenlerimiz bu konuda bir yetersizlik hissetmişlerdir bende buna dahilim fakat elimizden geldiğince en iyisini yapmaya çalıştık (M5).

Hocam bende ilk başta biraz afallamadım değil yani. Soruları hazırlama noktasında kendimi yeterli hissediyorum ama açıkçası çocuklar nasıl cevaplayacak o noktada biraz soru işaretleri vardı kafamda ki zaten sınavı uyguladıktan sonra sonuçları zaten gördük (M6).

Geçen sene ilk geldiğim de ben karma yapıyordum. Yani biraz klasik, biraz test, doğru yanlış, soru cevap bu şekilde yapıyordum. O yüzden çok detaylı bir bilgim yoktu bunun zaten üniversitede de eğitimini aldık ya da KPSS çalışırken bir şekilde kendimize katmaya çalıştık ama uygulamaya gelince iş biraz farklılaştı (M7).

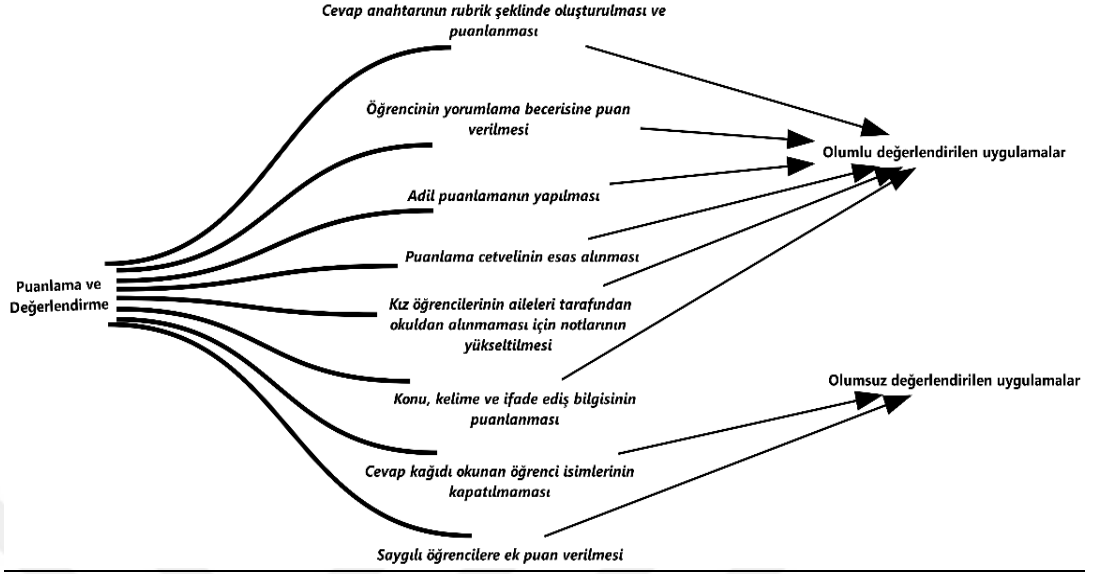
Şimdiye kadar olmadığı için hani yeni bir sistem olduğu için biraz tabii zorlandık işin açığı. Çocukların nasıl cevaplayabilir mi cevaplayamaz mı biraz o endişe vardı (M9). Şimdiye kadar da çoktan seçmeli sorular daha fazla hazırladığımız için bunda kendimi çok yeterli bulmuyorum (M11).

Hocam şimdi şöyle söyleyelim yeterli miyim yeterli değil miyim ben onunda farkında değilim çünkü tek bir uygulama yaptık henüz ikinci sınavlar başlamadı, ikinci sınavlarda biraz daha üstüne koyarak biraz bir şeyler yapmaya çalışacağız. Tabii bu açık uçlu sistem birden geldi hani bir pilot uygulama yapıldı mı yapılmadı mı çok fazla bir bilgim yok bu konuda (M10).

3.2.2. Açık Uçlu Soruları Puanlama ve Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklere İlişkin Bulgular

Açık uçlu sorularda puanlama ve değerlendirme sürecinin nasıl yapıldığını araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, katılımcılar tarafından açık uçlu sorunların puanlama ve değerlendirme sürecine ilişkin bulgular Şekil 3.2 'de yer almaktadır.

Şekil 3.2. Açık Uçlu Sorularda Puanlama ve Değerlendirme



Kod Birlikte Oluşum Modeli ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından puanlama ve değerlendirme sürecine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Bu kapsamda cevap anahtarının oluşturulması, puanlama cetvelinin esas alınması, yorumlama, kelime ve ifade ediş şekli, adil davranma ve kız öğrencilerin eğitime devam edilmesine yardımcı olmak uygulamaları olumlu değerlendirilirken, cevap kağıtlarının okunma sürecinde öğrenci isimlerinin kapatılmaması ve sevilen öğrencilere ek puan verilmesi olumsuz uygulamalar olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların puanlama ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Puanlamada dediğim gibi kriterler zaten puanlama cetvelinde dediğimiz o kriterlere göre belirledik (M1). Ben kendimce bir cevap anahtarı oluşturdum ve çocuklar benim cevaplarıma yakın cevaplar verdiyse tam puan verdim, veremediler ise tam puan veremedik (M6). Sorularla ilgili cevapları rubrik haline getirdik ona göre puan verdim (M8).

İfadesine ayrı kelime bilgisine ayrı konu hakimiyetine ayrı yorum gücüne ayrı değerlendirme yaparak puanlamayı öyle yapıyoruz (M2). Cevap kâğıdı hazırladım kendimce yaptım, sorduğum sorularla alakalı bir puanlama yaptım. Onun dışında öğrencilerin yorumlamaları, yorum kabiliyetleri öğrenciler için ekstra puan olmuştur (M5).

Sınavında cevap anahtarını biz oluşturduk yani kaç kelime sorulacak ona göre puanlama sistemi örneğin bir sorunun değeri kaç puan olacak yirmi puan olacak siz ordan kaç tane bilgi almak istiyorsunuz, dört tane çocuk bir tane yazmışsa beş puan, iki tane yazmışsa on puan veriyorsunuz (M3). Cevap anahtarı oluşturmak zorundayız, kazanımları üste yazıyoruz alta soru yazıyoruz onun altına tabii ki cevap anahtarını oluşturuyoruz (M4).

Cevap anahtarına göre yapmaya çalışıyoruz ama yorum dediğimiz şey aslında öğrencilerin kişisel görüşleri de olabilir bu konularla ilgili. Bazen o kişisel görüş birebir bizim verdiğimiz kitabii bir bilgi olmuyor ama yol ona gittiği için doğal olarak ona da verme ihtiyacı hissediyorsun o yüzden çok geniş ölçekte bir cevap anahtarı hazırlanması gerektiğini düşünüyorum (M11).

Değerlendirme sürecini şu şekilde yaptım hocam ilk önce ben kendi cevap anahtarımı oluşturdum ama puanlama yaparken kendi cevap anahtarına birebir uymamaya çalıştım çünkü benim sorduğum açık uçlu sorunun bir tane cevabı olmamasına dikkat ettim. Çünkü öğrenci birebir ezbere yönlendirmemek için kendi cevaplarıyla, kendi cümleleriyle, kendi kelimeleriyle doğru cevaba yaklaşsın diye sorunun tek bir doğru cevabı değil de hani yoruma dayalı kısmı da olsun istedim (M10).

Ahlak olarak, saygı olarak öyle öğrenciler de var. Bazı kız öğrencilerimiz var aileleri okula göndermek istemiyor hani sırf bu yüzden bazen dersleri düşük oluyor, bizler ne yapıyoruz bu kız öğrencilerimizin ileriki safalarda aileleri okula göndersinler diye biraz daha yüksek tutabiliyoruz notları bu durumda söz konusu bizim için (M13). Aslında öğrencinin ismini kapatıp öyle okuma yapmamız gerekiyor ama çok uygulamıyoruz maalesef (M9).

Yani adil olmaya çalışıyorum diyebilirim. Bazen illaki sınıf içinde sevdiğiniz öğrenciler oluyor puan konusunda çok şey yapmıyorum genelde adil olmaya çalışıyorum (M9).

3.2.3. Açık Uçlu Soruları Hazırlama Sürecine İlişkin Bulgular

Açık uçlu soruların hazırlanma sürecinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, açık uçlu sorunların hazırlanma sürecine ilişkin bulgular Şekil 3.3’de yer almaktadır.

Şekil 3.3. Açık Uçlu Soruların Hazırlanması

Kod Sistemi	Öğretmenler	TOPLAM
▼ Açık Uçlu Soru Hazırlama Süreci		0
Öğrencilerin seviyesi dikkate alınmakta	■	3
Öğrencilere benzer sorular sınav öncesi paylaşılmakta	■	2
Zümre grubu ile hazırlanmakta	■	8
MEB tarafından belirtilen şablon esas alınmakta	■	7
Σ TOPLAM	20	20

Kod Matriks Tarayıcısı ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından açık uçlu soruların hazırlanma sürecine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Katılımcılara göre açık uçlu soruların hazırlanma sürecinde dört temel faktör etkili olmaktadır. Frekans sayıları esas alındığında, sorular zümre grubu (f:8), MEB tarafından paylaşılan şablon (f:7), öğrenci seviyesi (f:3) ve öğrenciler ile önceden paylaşılan sorular (f:2) dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Şekilde gösterilen kırmızı kutucuklar hangi yöntemin baskın olarak uygulandığını göstermektedir. Bu durumda, açık uçlu sorular zümre grubu ve MEB onaylı şablon esas alınarak hazırlanmaktadır.

Katılımcıların açık uçlu soru hazırlama sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Bakanlık zaten bir şablon, taslak yayınlamıştı ve bizde zümre öğretmenler olarak bizim sosyal bilgiler zümre grubumuz var (M1). Millî Eğitim Bakanlığı örnek sorular yayınladı bizde o örnek soruları uygun olarak elimizde kazanım olduğun için kazanımlara uygun soruları hocalarla beraber zümre oluşturduk ve o gün beraber hazırladık (M2). Tamamen Milli Eğitime bağlı kaldım (M10).

Şöyle bir yol izledik benzer soruları daha önce çocuklarla paylaştık. Çocuklara bu sorulara hazırlanmaları konulara hazırlanmaları gerektiğini söyledik ona göre çocuklar hazırlandılar ona göre yani işte mesela defterlerinizdeki soruları kağıtları işte kendinize evde sınav uygulayın ona göre cevaplayın dedik ve bu üç aşağı beş yukarı benzer sorular sormaya gayret ettik öyle diyelim yaptığımız tek şeyde bu oldu (M2).

Bende bir geçiş aşaması olduğu için bu dönemin çocuklara soruların yumuşatılmış halini ve ipucularla destekledim. Bunlar sorulacak, bunlara iyi bakın yani çünkü bir geçiş aşamasında soruları neredeyse verdim gibi (M8).

Açıkçası ben öğrencinin seviyesine göre yani her sınıf seviyesinde sorular hazırlarken çocukların seviyesine göre hazırlamaya çalıştım çünkü ben biliyorum tanyorum çocuğu, yapabileceğini düşündüğüm soruları sordum açıkçası (M6).

3.2.4. Açık Uçlu Soruları Hazırlama Sürecinde Çevirim İçi Platformlardan Yararlanmaya İlişkin Bulgular

Açık uçlu soruların hazırlanma sürecinde çevrimiçi ağlardan faydalanma durumunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 3.4 'de yer almaktadır.

Şekil 3.4. Açık Uçlu Soruların Hazırlanmasında Faydalanılan Çevirim İçi Ağlar

Kod Sistemi	Öğretmenler	TOPLAM
▼ Çevirim İçi Ortamlardan Faydalanma		0
◻ Çevirim içi ağlardan destek alınmadı	■	4
◻ Telegram	■	3
◻ Sosyal bilgiler web sitesi	■	8
◻ Whatsapp	■	4
Σ TOPLAM	19	19

Alt Kodların İstatistiği ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından ifade edilen çevirim içi ağlara ilişkin bulgular gösterilmektedir. Bu kapsamda, katılımcıların görüşleri esas alındığında büyük çoğunluk sosyal bilgiler web sitesinden faydalanmaktadır. Ayrıca, katılımcılar whatsapp grupları ve telegram gruplarından destek almaktadırlar. Diğer taraftan bazı katılımcılar bu süreçte çevirim içi ağlardan faydalanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların çevirim içi ağlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

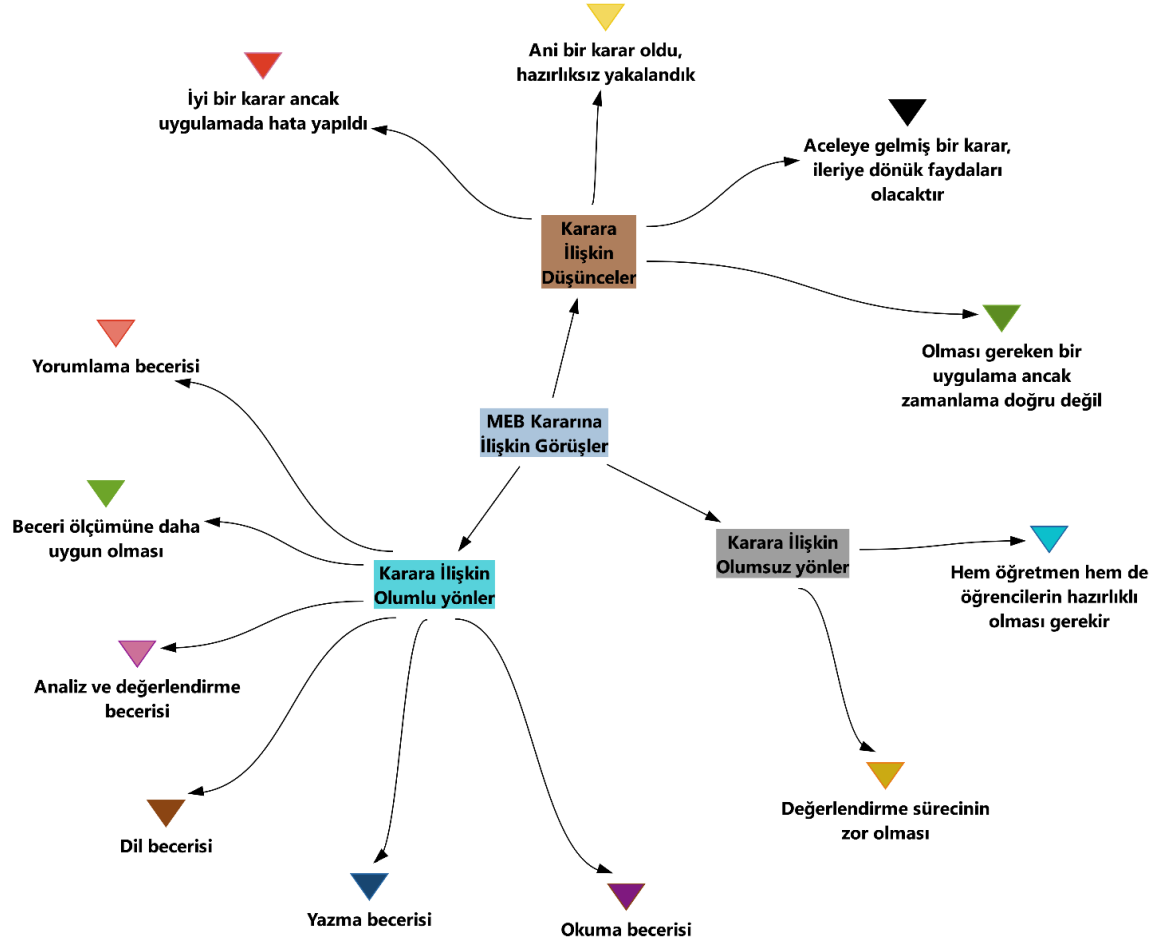
Buradaki zümrelerimle de telefon üzerinden irtibata geçtik hangi soruyu soracağız diye. Bizim whatsapp grubumuz vardı ilçedeki zümrelerimin hepsinin olduğu oraya işte kim nereden bir örnek bulduysa hani kaynağını bilmiyorum forumlardan mı geldi sadece, telegramdan mı geldi, ben telegramdan bir sürü bulmuştum. Hocamızın hazırladığı bir sürü bulmuştum (M10). Evet Sosyal Bilgiler Biz sitemiz var devamlı orayı kullanıyoruz zaten. Öğretmen X sitemiz var orada da branş öğretmenlerin kendilerine uygun görüşlerini ifade ettikleri linkler var orayı da kullanıyoruz (M1).

Sosyal Bilgiler Biz platformu var yani sosyal bilgiler öğretmenlerinin üye olduğu internet siteleri var. Orda örnek sorulara uygun olarak bir havuz oluşturuldu o havuz doğrultusunda biz aldık kendi öğrencilerimize uygun olacak halde düzenledik (M2). Genel itibariyle çevrim içiden çok sosyal bilgiler öğretmenliği bitiren, sosyal bilgiler öğretmenleri ve staj öğretmenlerinden yardım istedim. Onlardan da bazı sınav örnekleri istedim ve kendimce en iyi şekilde bir sınav kağıdı oluşturdum (M5). Sosyal Bilgiler Biz ve telegram (M6). Öğretmen grupları var whatsapp grupları, telegram grupları olsun internet siteleri var daha önceden çalıştığım arkadaşlar var siteler falan var onlarla böyle sürekli istihare ettik (M9).

3.2.5. Öğretmenlerin MEB Kararı Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan karara ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 3.5 'de yer almaktadır.

Şekil 3.5. MEB Kararına İlişkin Görüşler



Hiyerarşik Kod-Alt Kod-Bölümler Modeli ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından karara ilişkin bulgular gösterilmektedir. Bu kapsamda, katılımcılar göre ani bir karar olduğu ve hazırlıksız yakalandıkları, aceleye gelen bir karar olduğu ancak ileride faydalı olunacağı, olması gereken bir karar olduğu ancak zamanlama konusunun hatalı olduğu, iyi bir uygulama olduğu ancak uygulamada hataların yapıldığı görüşleri belirtilmiştir. Diğer taraftan katılımcılar uygulamaya ilişkin olumlu yönleri; yorumlama, analiz, yazma, dil ve beceri ölçümü olarak ifade ederken, olumsuz yönleri; değerlendirme sürecinin zor olması ve hazırlık gerektirmesi olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların MEB kararına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Eğitim sistemimiz biz eğitimde şimdiye kadar gerçek anlamda bir süreklilik devamlılık arz edemedik tabii bu arz edememesinin politikten tutun coğrafiden tutun ekonomikten tutun sağlık gibi birçok değişkenleri var. Eğitim sistemimizin gerçekten de sağlam temeller üzerine oturup ve bir yapboza dönüştürmemesi gerekiyor. Gerçekten de günümüz koşullarındaki öğrencilerimiz zeki biz onlara iyi bir gelecek oluşturmak açısından onları heba etmeyecek yerinde ve etkili kararlar alacak ve onun arkasında durarak bunu devam ettirerek yapmamız gerekiyor. Şu an açık uçlu olması gerçekten de uygun, olması gerekiyor. Bir anda böyle bir kararın alınmasını zamansal açıdan uygun olmadığını düşünüyorum yoksa uygulanma açısından bir sorun görmüyorum (M1).

MEB'in almış olduğu bu karar biraz ani olarak gelişti, bizim için ani oldu. Hazırlık süreci en azından olsaydı ya da geçen seneden bize bu sürece geçiş yapılacağını bildirselardı bizim için daha iyi olurdu diye düşünüyorum (M5).

MEB'in almış olduğu bu karar hemen olsun şeklinde olduğu zaman biraz aceleci gibi geldi bana, bunun pilot uygulaması yapıldı mı onu bilmiyorum çok fazla bilgin yok yapıldı mı, sonuçlar nasıl oldu onu bilmiyorum. Ben kendi okulumdan, çevremdeki okullardan gördüğüm kadarıyla sistemin direkt bu şekilde uygulanması çok fazla faydalı bir şey görmedim. Düşünce itibariyle ileriye yönelik güzel bir uygulama şu şekilde güzel bir uygulama, Milli Eğitim bu sistemi parça parça uygulaysaydı biraz daha faydalı olacağını düşünüyordum (M10).

Tabii ki açık uçlunun olumlu yönleri var ama olumsuz yönleri de var. Mesela çoktan seçmelilerde bir beceri ölçemezsiniz ama açık uçluda bunu ölçebilirsiniz. Yani çoktan seçmeli testlerin hazırlanması zor ama değerlendirmesi kolay, açık uçluda da

hazırlanması kolay değerlendirmesi zor bu açıdan iki tarafında farklılıkları, eksileri, artıları var (M1).

Şimdi bakanlık bu konuda haklı son dönemde okuma oranlarımız maalesef kitap okuma sayılarımızın, kitap okuma alışkanlığımızın bir düzeyde olmadığını biliyoruz. Açık uçlu sorularla çocuklar daha çok kitap okumanın, kendini ifade etmenin, kendi cümlelerini kurmanın önemini daha fazla anlayacaklardır. Öğretmenler de buna uygun olarak sorular hazırladığı zaman tabii ki eğitim açısından faydalı olacağını düşünüyorum (M4).

Ben bu kararın olumlu olduğunu düşünüyorum. Genel itibariyle ilk sınavlarda öğrencinin yorum ve yorumlama kabiliyetinin düşük olduğu net bir şekilde gözler önüne serildi. Bunun daha öncesinde yapılıp ve devam edilmesi gerektiğini düşünüyordum yani geç kalınmış olduğunu da düşünüyorum. Bu süreç yeni başladı fakat devamlılığı olması gerekiyor, bir sene veya iki sene yapılacak bir işlem değil daha uzun süre olursa hem öğrenciler bu konuda tam bir fayda sağlamış olur hem de öğretmenler. Çünkü öğrenciler bu sayede daha çok kitap okumaya yoğunlaştı, kitap okumak da öğrenciyi bir sonraki hayatında daha bir etkili hale getirecektir (M5).

En çok zorlandığımız konu mesela çocuğun yazı konusu, yazısı bozursa mesela bilgili ama yazısı bozuk okunamayacaksa sıkıntı oluyor. O konuda o tür şeyler oluyor ama yani açık uçlu soruları destekliyorum diyeceğim şunu da eklemek istiyorum merkezi sınavlar çoktan seçmeli bu çocuklarda çok çelişkili oluyor (M9).

Ben bu sisteme başladığımda olumlu ve olumsuz iki şekilde değerlendirdim. Birincisi olumlu olarak değerlendirmek gerekirse öncelikle öğrencilerin özellikle ifade güçlerini kendi yorumlarını katarak bilgilere ne kadar hâkim olduğunu ve bunları nasıl savunabildiklerini gördüm. Bu öğrencinin özellikle analiz ve değerlendirme basamağındaki o kazanım hani veremiyoruz diyemiyoruz bu analiz basamağı, bu değerlendirme basamağı o çocuk onun farkında değil zaten ama baktım ki bilgi noktasında buraya kadar geldiğini gördüm açıkça. Bu noktada hem kendinin ifade gücünü aynı zamanda açık uçlu soruların nasıl cevap vermeleri gerektiğini, bilgiyi ezberci bir sistemde değil kendi yorumlarını katarak anlaması gerektiğini ve yorumlaması gerektiğini öğrendi öğrencilerimiz. Olumsuz olarak diyebileceğim şeyde özellikle eğitim verilmeden olması ve öğrencilerin buna bir kısmının hazırlıklı olması

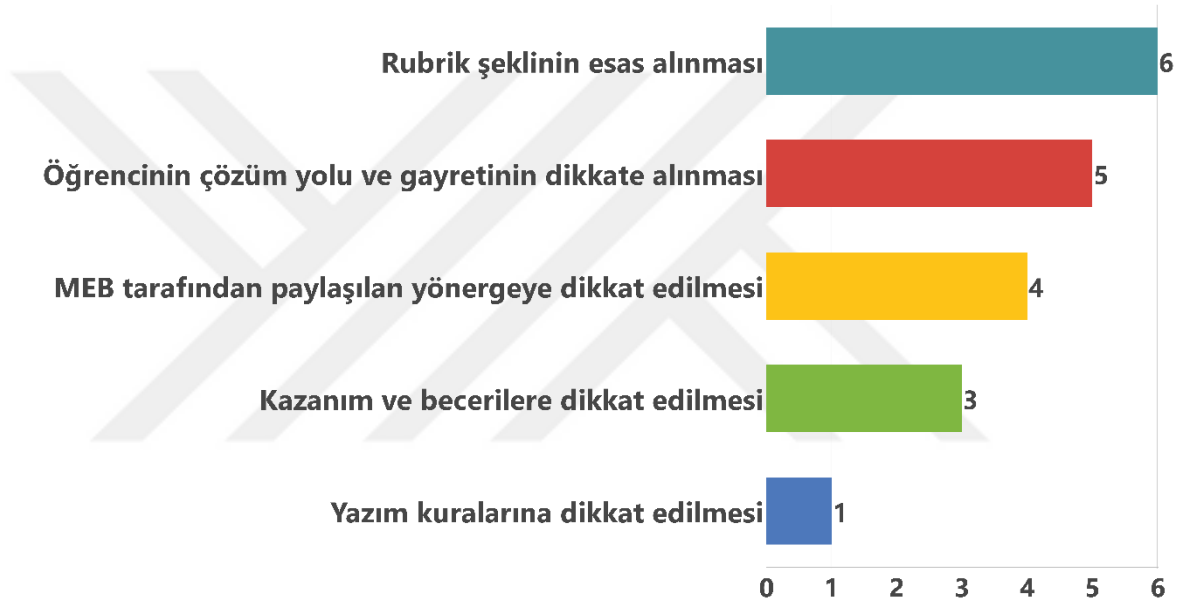
bir kısmının hazırlıklı olmaması öğretmenlerinde aynı şekilde hazırlıklı olmaması bence eksiydi. Böyle bir sisteme geçildiğinde kademeli geçilse bence daha güzel ve daha yerinde olurdu diye düşünüyorum(M11).

3.2.6. Açık Uçlu Sorularda Cevap Anahtarının Oluşturulmasına İlişkin

Bulgular

Açık uçlu sorulara ilişkin cevap anahtarının nasıl oluşturulduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 3.6 'da yer almaktadır.

Şekil 3.6. Cevap Anahtarının Oluşturulmasında Etkili Olan Unsurlar



Alt Kodların İstatistiği ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından cevap anahtarının oluşturulmasına ilişkin bulgular gösterilmektedir. Katılımcıların çoğunluğu cevap anahtarının oluşturulmasında rubrik şeklinin esas alındığını belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar öğrencilerin çözüm yolu ve gayretlerini dikkate aldıklarını, MEB tarafından paylaşılan yönergenin esas alındığını, beceri kazanımı ve yazım kurallarının dikkate alındığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların cevap anahtarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Cevap anahtarını kazanımlara uygun bir şekilde öğrenciden almak istediğimiz o beceriden tut değerlere kadar hepsini dikkate alarak oluşturuyoruz. Mesela cevap anahtarı oluştururken birden fazla kavram yazıyoruz o sormak istediğimiz kazanıma ilişkin öğrenciye orda bir seçenek sunuyoruz, öğrenciyi bir iki kelimeyle

sınırlandırmıyoruz veya değerlendirmiyoruz. Benzer birden fazla kelime ve öğrenci o kelimelerden hangisine uygun olanı kendine göre kendi zihinsel şemasına göre hangisini yazmışsa bizde ona göre değerlendirdik (M1).

Açık uçlu sorular oluşturulurken mesela noktalama işaretleri, yazım bunların hepsine dikkat ederek şey yapıyoruz ona göre oluşturuyoruz. Cevap anahtarı hazırlarken MEB'in hazırladığı yönergelere göre mesela çocuğun işte yazı, konu hakimiyeti, ön bilgisi, cevaplama işte diyelim ki ifade biçimi bunların hepsine göre bir cevap anahtarlığı oluşturuyor. Rubrik şeklinde oluyor mesela şöyle düşün diyelim ki biz sınavı oluştururken kazanımlara uygun sorular oluşturuyoruz. Kazanımlara uygun sorular oluşturulduktan sonra her sorunun kaç puan olacağını zaten sınavımız da belirtiyoruz yani çocuk o soruyu doğru yaparsa kaç puan alacağını biliyor zaten (M2).

Ölçmek istediğimiz kazanım vardı kritik kazanım dediğimiz şeyler vardı. O kritik kazanımı ölçmeye yönelik soru sorduysanız onun puan değeri daha yüksek olur, daha basit düzeyde bir şey sormuşsanız herkesin bilebileceği bir şeyse onun puan değeri daha düşük olur. (M3, Konum 26)

Çocuğun bir emeğini gayretini görüyorsak ona puan veriyoruz, gidiş yoluna, çocuğun kullandığı kelimelere, kelime sayısına bazen puan veriyoruz. Çocuk soruyu anlamaya ve cevaplamaya gayret ettiği sürece onu puan olarak hanesine yazıyoruz (M4).

Milli Eğitim tarafından verilen senaryolar onlar incelendi ve bu doğrultuda hareket edildi. MEB senaryolarına uygun olarak bir cevap kâğıdı oluşturuldu (M5). Kazanım, soru, cevap o şekilde. Kazanım ağırlıklı kazanımlar senaryolar var üç tane senaryo zaten milli eğitim bakanlığında verdi o senaryolara göre soru sayısı değişiyor ona göre yaptık (M9).

Özellikle rubrik şeklinde oluşturuyorum ve sorular bize genel merkezden geliyor, cevap anahtarları da geliyor ama şöyle bir durum var bazen örneklendiremeyebiliyor hani tek cevabı doğru kabul etmek bana göre açık uçlu soruda doğru bir yöntem değil. O yüzden farklı farklı boyutlarda öğrencilerin farklı cevaplarına göre birkaç ölçekte rubrik oluşturmanın faydalı olduğunu düşünüyorum ve ona göre de çocuklara adil puanlama verebilmek için de daha fazla irdeler olduk. Tek bir cevap verdiğinde o hiçbir şey bilmiyor anlamı taşımadığını ve çocukların gerçekten yorum güçlerinin çok

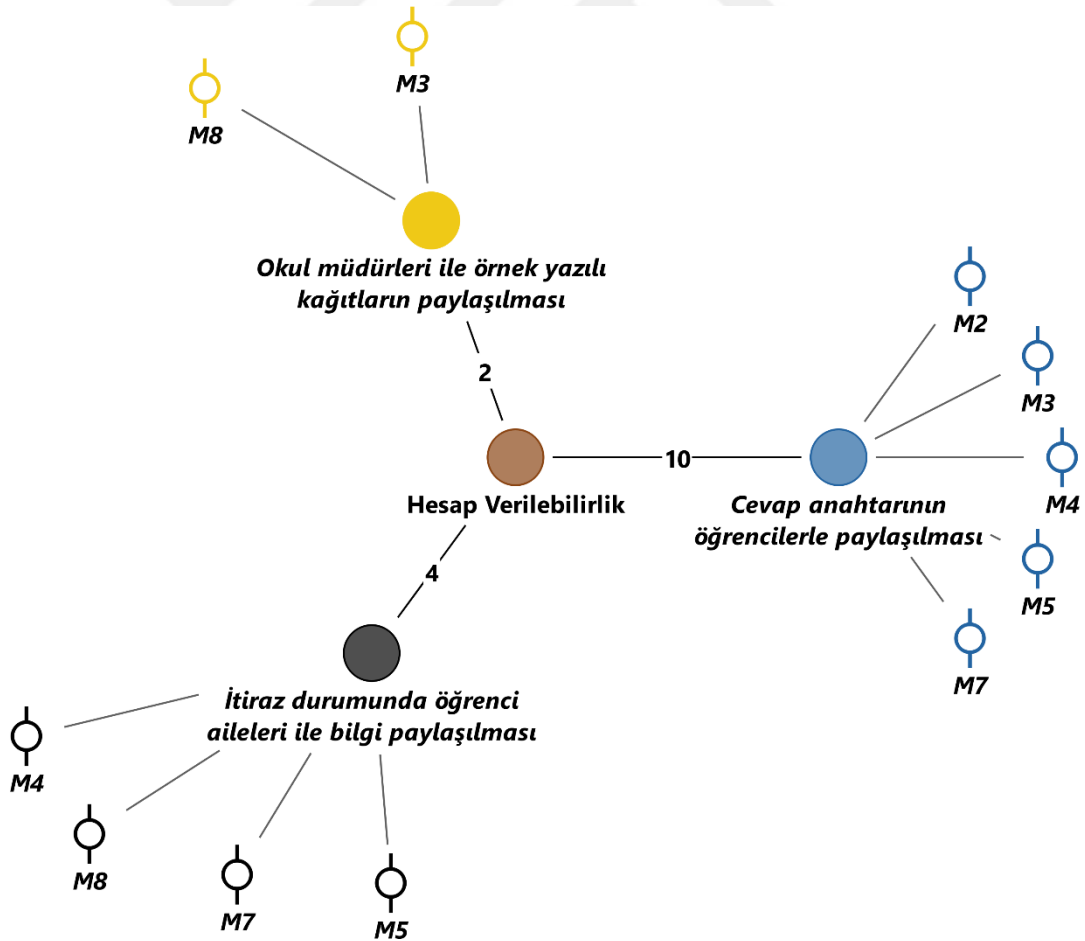
geliştirdiğini görüyorum zaten sınavlarda ama bunun yanında da bilgiyi nasıl yazdıkları benim için çok çok değerli. Ona göre farklı boyutlarda cevap anahtarı oluşturarak çocuklara adil puanlama vermeyi tercih ediyorum (M11).

Cevap anahtarı oluşturuyorum evet ama cevap anahtarı oluşturmanın yanında aynı zamanda mesela diyelim ki sonuçta bu açık uçlu bir soru cevap anahtarıyla birebir cevabı uyuşmayabilir. Belki öğrenci bir şeyi böyle hani bir böyle anlatmak var bir de böyle anlatmak var. Belki öğrenci onu böyle daha farklı sözcüklerle anlatmış olabilir o yüzden birebir cevap anahtarına da bağlı kalmıyorum. Öğrenciyi bildiğim için, kendisini bildiğim için onun cevap kağıdını o şekilde değerlendiriyorum (M13).

3.2.7. Açık Uçlu Sorularda Hesap Verilebilirliğe İlişkin Bulgular

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde şeffaflığın araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 3.7 'de yer almaktadır.

Şekil 3.7. Açık Uçlu Soruların Değerlendirilmesinde Şeffaflık



Kod-Alt Kod Modeli ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından hesap verilebilirliğe ilişkin bulgular gösterilmektedir. Bu kapsamda, katılımcıların çoğunluğu şeffaflığın oluşturulması için cevap anahtarının sınav sonrası öğrencilerle paylaşıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenci ailelerinin itirazı durumunda cevap anahtarına ilişkin bilgilerin velilerle paylaştığı ve okul müdürleri ile yazılı örneklerin paylaşıldığı vurgulanmıştır.

Katılımcıların şeffaflık sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Cevap anahtarını sınıfa bıraktım sınavdan sonra ve çocuklara cevap anahtarına bakmalarını istedim. Cevap anahtarlarına baktılar ondan sonra dedim ki çocuklar bu cevap anahtarı bunlarda sizin kağıtlarınız siz karşılaştırmasını yapın karşılaştırmasını yaptıkları zaman zaten çok ciddi itirazlarda olmadı (M2). Biz zaten çocukların kağıtlarını alıp sınıfta notlarını ilan edince itiraz eden çocuk olursa orada kâğıttan çocuklara gösteriyoruz, ailenin eğer o yönde bir kaygısı olursa tabii gelip görebilirler (M4). Önce cevap kağıdını veliye gösteririm ve öğrenci cevap kağıdını karşılaştırmalı olarak veliye gösteririm, öğrencinin nereden eksi nereden artı aldığını veliye bildirmiş olurum (M5).

Gösteririz kağıtlarını mesela başarılı olan bir öğrencinin kağıdını alırız bak bu cevaplara, birde bu cevaplara, birde benim vermesini istediğim cevaplara. Bir örnek vereyim hocam dedim ki Mustafa Kemal'in okuduğu okulları yazın hatta şöyle diyecektim Mustafa Kemal'in okuduğu okulları sırasıyla yazın dedim bu çok fazla olur, yazın dedim üç tanesini ilkokul, ortaokul, lise yazmış şimdi ben bu çocuğa ne vereyim nasıl bir puan vereyim ben bunu istemiyorum ki senden, karşılaştırmak için bu istediğim cevaplar ama çocuğunuzun verdiği cevap bu(M7). Rubrik hazırlanmışsa veliye öğrencinin cevap kâğıdı veya soru kâğıdı gösterilir ona göre o da kontrol yapabilir ama bunun yasal zemini nedir bilmiyorum yeni başladığım için hani idareyle beraber mi bakılır kontrol edilir yoksa dilekçe verilir idare mi bakar bilmiyorum ama rubrik varsa herhangi bir problem olmayacağını düşünüyorum (M8).

Ben cevap anahtarı ve aynı zamanda öğrencimin kağıdını şeffaf bir şekilde gösterebilirim yani o noktada gönlüm rahat zaten cevap anahtarında olmayan bir şeyi kabul etme durumu söz konusu olmuyor. Adil oluyoruz her şeyden önce puanlama da o yüzden elimden geldiğince cevap anahtarıyla beraber gösteriyorum (M11).

Okul müdürü diyor ki yazılı kâğıt örneklerinizi istiyorum zaten hazırladığımızda şeffaf bir şekilde gizli saklı bir şey olmaz, sır değil ama bir başkasıyla paylaşılmaz onu söyleyeyim. Ama öğrenci gerçekten haklı bir gerekçe sunuyorsa ortaya, ben itiraz ediyorum diyorsa onun kağıdını ve cevap anahtarını oraya koyuyoruz. Cevap anahtarını da hazırlarken sadece ben kendi kafama göre değil zümre öğretmenlerimizle ortaklaşa oturup sorunun cevabı budur veya kitaplarda vardır çocuğa gösteriyorsun bak benim sorduğum sorunun cevabı tam buradadır işte objektif bir şekilde yazmışız (M3).

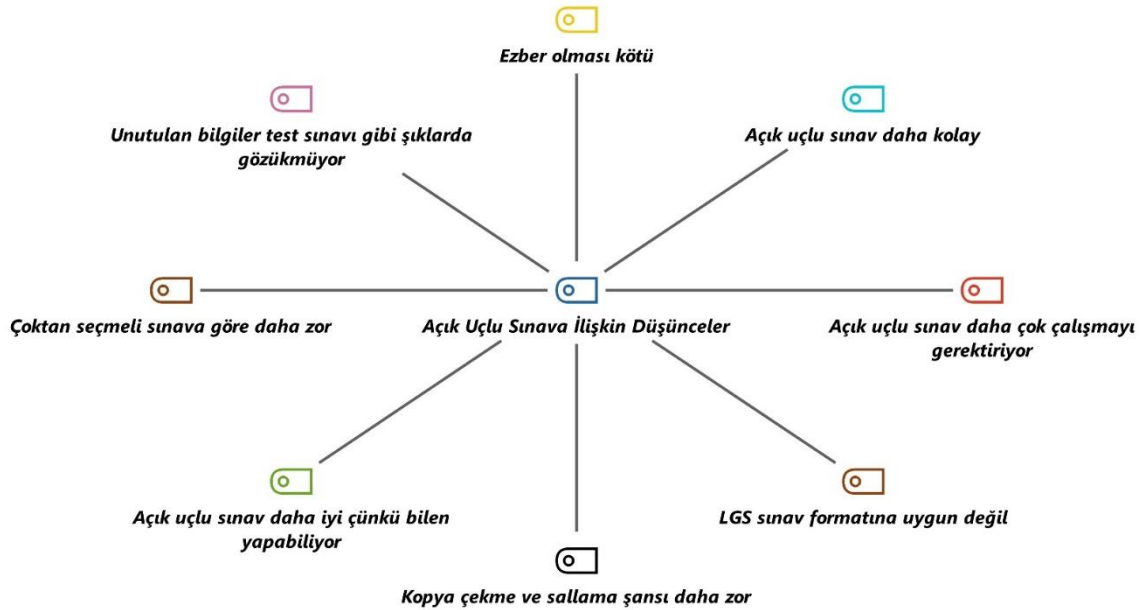
3.3. ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında katılımcılara (öğrenciler) ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular yedi başlık altında kategorileştirilerek sunulmuştur.

3.3.1. Öğrencilerin Açık Uçlu Sınav Formatı ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin açık uçlu sınav formatına ilişkin görüş ve düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 11’de yer almaktadır.

Şekil 3.8. Açık Uçlu Sınava İlişkin Görüşler



Kod Teori Modeli ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından açık uçlu sınav hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Katılımcılar tarafından hem olumlu hem de olumsuz görüş ve düşünceler ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar süreci şu sebeplerle olumlu değerlendirmişlerdir: Çoktan seçmeli sınava göre daha zor, daha çok fazla çalışma gerektirmekte, çalışanların yapabildiği bir sınav formatı, kopya çekilme şansı daha zordur. Diğer taraftan, olumsuz olarak değerlendirme nedenleri ise daha kolay olması, ezber bir sistem olması, LGS formatına uygun olmaması ve test sınavındaki gibi şıklar yardımı ile unutulmuş bilgilerin hatırlanamamasıdır.

Katılımcıların açık uçlu sınava ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Açık uçlu sorular kolay, teste göre kolay bence. Test olsaydı sallardım (T8). Kolaydı hocam, çalışana kolaydır (T6). Bazıları cevabı şıklı soruları yüzde yirmi beş hakkı olduğu için hocam daha kolay görüyor ama hocam bence açık uçlu sınavlar daha kolaydır (T1).

Test bence açık uçluya göre daha kolay, unuttuğumuz şeyleri şıklarda hatırlayabilmemizi sağlar (T3). Bazı konulara göre yani çalışmamıza rağmen test, boşluk doldurma bana göre biraz zordu ama hocam bilmediğim konularda şıklarda arayabiliyordum o benim için çok kolay oluyordu ama bu açık uçlularda kitap okumayı seviyorum, anlayabiliyorum o yüzden benim için de kolay oluyor (T5).

Bence açık uçlu sorular çoktan seçmeli sorulara göre zor (T11). Sınavların açık uçlu olmasının iyi olmadığını düşünüyorum çünkü LGS test olacak (T14). LGS sonuçta çoktan seçmeli bir sınav olduğu için açık uçlu sorulması iyi olmadı (T15).

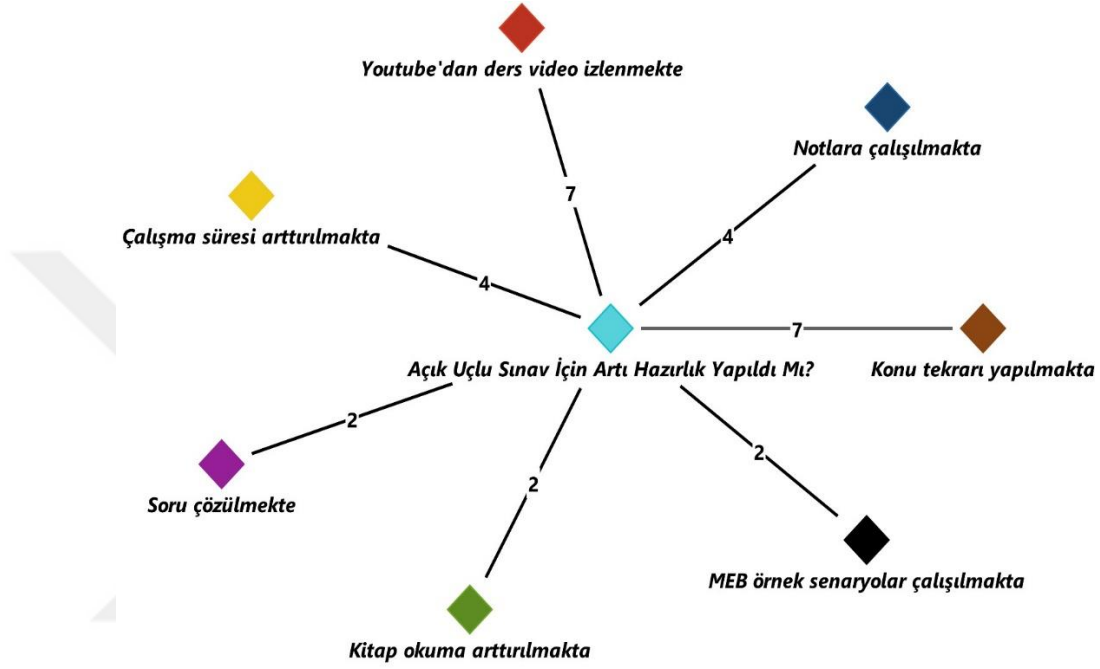
Bence bu iyi oldu çünkü daha çok çalışmamıza yardım eder. Önceden testte çalışsam da olurdu çalışmasam da olurdu ama şimdi klasikler daha iyi çalışabiliyorsun (T26). Hocam benim için biraz kötü oldu çünkü bazı soruları tam hatırlayamayınca boş bırakmak zorunda kalıyoruz. Çoktan seçmeli sorularda ise hocam şıklar vardı şıklar bulabiliyorduk (T24).

Bence açık uçlu sınavlar şıklı sorulardan daha kolay çünkü en azından bir tane bile kelime yazsak puan alma şansımız oluyor artı sorularda bence hiç zor değildi gayet kolaydı (T31). Bencede açık uçlular mantıklı çünkü yazdığımız her bir kelime için en azından puan alabiliyoruz ama şıklı sorularda yanlış yaptığımız sorularda puan alamıyoruz (T34).

3.3.2. Öğrencilerin Açık Uçlu Sınava Nasıl Hazırlanmışına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin açık uçlu sınava hazırlanırken nasıl bir yol izlediklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 3.9 'de yer almaktadır.

Şekil 3.9. Açık Uçlu Sınava Hazırlanma



Kod-Alt Kod Modeli ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından açık uçlu sınav formatına nasıl hazırlandıklarına ilişkin bulgular gösterilmektedir. Katılımcılar, öncelikle konu tekrarı yapmakta ve online ders videoları izlemektedirler. Ayrıca sınava hazırlanırken, notlardan faydalanmakta, çalışma sürelerini arttırmakta, kitap okuma sürelerini arttırmakta ve MEB örnek sorulardan faydalanmaktadırlar.

Katılımcıların açık uçlu sınava nasıl hazırlandığına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Hocam bazen defteri falan okuyorum bazen de video izleyerek ezberleyebiliyorum (T6). Hocam test çözmeme bir saat arttırdım, hikayemi daha çok okuyorum iki iki buçuk saat falan (T1). Soru çözdüm, video izledim ve konuları tekrar ettim hocam (T2).

Hocam ben MEB'in örnek senaryolarından çalıştım (T12). Ben MEB'in örnek kazanım sorularından yararlanıyorum bu açık uçlu olanlar çünkü yazılıyla neredeyse birebir oluyor (T30).

Ben çoktan seçmelilerde sadece test çözüyordum ama şimdi konu tekrarı yapıyorum çünkü bunda şık olmadığı için soru pekte karışık olmaz o yüzden çalıştım ve

daha basit oldu (T13). Ben konu tekrarı yapıyorum, soru çözüyorum birde youtube'dan tonguç izliyorum. Okulistik diye bir uygulama var oradan konu anlatımı ve etkinliklerini yapıyorum ve oradan çalışıyorum (T10).

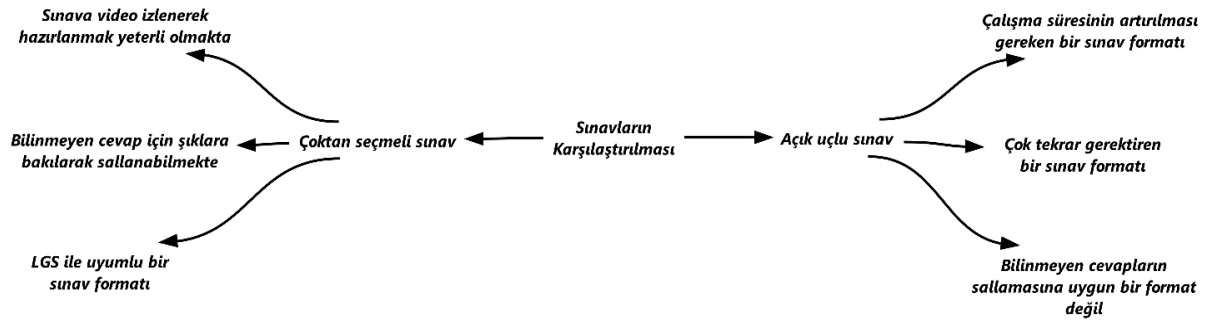
Hocam ben de daha fazla çalışmaya başladım çünkü şık olduğunda şıkta daha az vaktimiz gidiyordu. Hocam şimdi klasik olduğu için daha da çok vaktimiz gittiği için daha çok çalışıyorum. öncekinde çoktan seçmeliydi birkaç tane test sorusu çözüp geçiyordum şimdi klasik şık yok burda o yüzden daha fazla çalışıyorum (T25). Ben testlerde konu tekrarı yaparak çalışıyordum, açık uçlularda biraz daha fazla çalışıyorum (T29).

Daha önceden de konu tekrarı yapardım, soru çözerdim onlarla ilgili aklımda kalırdı ve şıklarda da yapabiliirdim (T22). Konu tekrarı yapıyorum konu videoları izleyerek çalışıyorum (T33).

3.3.3. Açık Uçlu Sınav ile Önceki Sınavların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrenciler için açık uçlu sınav ile önceki sınav formatlarını nasıl karşılaştıklarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 3.10'da yer almaktadır.

Şekil 3.10. Sınav Formatlarının Karşılaştırılması



Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından sınav formatlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular gösterilmektedir. Bu kapsamda, katılımcılar çoktan seçmeli sınav formatını; LGS ile uyumlu bir sınav, video izleyerek hazırlanmanın yeterli olduğu, cevabı bilinmeyen soruların şıklar yardımı ile sallayabildikleri bir sınav formatı olarak belirtmişlerdir. Diğer taraftan, açık uçlu sınav formatı ise çalışma sürelerinin artırılması gereken, çok tekrar gerektiren ve cevabının sallamanın pek uygun olmadığı bir sınav formatı olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcıların sınav formatına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Hocam aslında testte genellikle videoları tercih ediyordum çünkü videolarda testleri çözerken daha böyle anlatarak olduğu için daha çok beynime kazıyabiliyordum ama açık uçlularda çok tekrar yapıyorum, çalışma sürelerimi daha çok arttırıyorum çünkü hocam kısa süreli şeyleri unutabiliyorum ama iki yıl üç yıl önceki şeyleri unutmuyorum. O yüzden hazırlıklı oluyorum (T5).

Geçen sene şıklı olduğu için herkes sallayabiliyordu ya da bazıları mesela dört tane sallayıp dördü de tutup yüz alabiliyordu ama şuan bu sene sallayamazlar çünkü şık yok ortada. Açık uçlu bizim için daha iyi çünkü okuduğunu anlama gelişmiş olduğu için açık uçlu da daha iyi yapıyorum teste göre (T9).

Hocam bence test soruları daha iyi çünkü açık uçlu sorularda şık yok ama testlerde belirli şıklar olduğu için doğru yapma ihtimalimiz daha fazla oluyor (T13). Hocam klasik olarak kötü oldu çünkü aklımıza gelmeyince boş bırakıyorum ama seçmeli olunca bilmeyince sallıyorduk (T19). Benim açımdan açık uçlu biraz kötü oldu çünkü LGS şıklı olduğu için şıklı testlere daha çok alışmamız lazım (T19).

3.3.4. Açık Uçlu Sınav Öğrencileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Açık uçlu sınav formatı öğrencileri nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 11’de yer almaktadır.

Şekil 3.11. Açık Uçlu Sınav Formatının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Kod Sistemi	Öğrenciler
▼ Açık Uçlu Sınav Öğrencileri Nasıl Etkilemektedir?	
○ Nötr	■
▼ Olumlu etkilemektedir	■
○ Notlar yükselmekte	■
○ Daha fazla çalışma gerektirmekte	■
○ Daha fazla ilerleme sağlanmakta	■
▼ Olumsuz etkilemektedir	■
○ LGS ile uyumsuz	■
○ Ezber bir sistem	■

Kod Matrics Tarayıcısı ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından nasıl etkilendiklerine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin nötr, olumlu ve olumsuz etkilendikleri durumlar olduğu bulgulanmıştır. Kırmızı kutucukları esas aldığımızda öğrencilerin genelde olumlu etkilendikleri görülmektedir. Katılımcılara

göre notlar yükselmekte, daha fazla çalışılmakta ve ilerleme sağlanmaktadır. Ancak, olumsuz etkilenme durumu da yüksek düzeydedir. Katılımcılara göre LGS ile uyumsuz ve ezber bir sistem olması süreci olumsuz etkilemektedir.

Katılımcıların etkilenme durumlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Olumlu görüyorum çünkü derslerimize daha fazla ilerleme olduğunu düşünüyorum (T10). Bende olumlu olduğunu düşünüyorum çünkü çoktan seçmeli olunca kafadan sallama yöntemi falan vardı çalışmama hiç gerek yoktu ama açık uçlu sorularda daha çok çalışıyorum (T11). Bende daha olumlu çünkü çoktan seçmeli iken denemelerde falan insan strese giriyor o zamanlar netlerde daha düşük yapmıştım, açık uçluya geçince netlerim yükseldi (T13).














Ben olumsuz olduğunu düşünüyorum. LGS, AYT (Alan Yeterlilik Testi), TYT (Temel Yeterlilik Testi) bunlar hepsi çoktan seçmeli bize ne gerek var (T12). Bende olumsuz olduğunu düşünüyorum. Ben bu ezberlediklerimin çoğunu unutuyorum ve daha sonra denemelerde zaten paragrafta verdiği için bilgileri ihtiyacım olmuyor (T15). Hocam olumsuz olduğunu düşünüyorum çünkü LGS'de açık uçlu olursa bu sefer bir yere gitme ihtimalimiz de düşecek (T14).

Şimdi şöyle bir şey var benim notlarım hiç değişmedi. Testte de yapsaydım iyi yapıyordum hep yüksek not alıyordum o yüzden beni çok etkilemedi aynı devam etti. Hatta bir dönem açık giriyorduk bir dönem test giriyorduk hatırlıyorsanız, bizim çok karıştıktı aslında (T28). Aslında bence hiç fark etmedi çünkü ben ilkokuldan sonra hiç çoktan seçmeli sınava girdiğimi hatırlamıyorum. Onun dışında zaten açık uçlu sınav getirilmesinden önce beşinci sınıfta sınavlarımız zaten arkadaşlarımızda biliyor çoktan seçmeli değil yine ya tablo sorusuydu ya da açık uçluydu (T27).

3.3.5. Açık Uçlu Sınavlar Öğrencilerin Bilgi Düzeyini Ölçüp Ölçmediğine İlişkin Bulgular

Açık uçlu sınav formatının, öğrencilerin bilgi düzeylerini ne düzeyde ölçtüğünün araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 15'te yer almaktadır.

Şekil 3.12. Bilgi Düzeyinin Ölçülmesi

Kod Sistemi	Öğrenciler
▼  Sorular Öğrencilerin Bilgi Düzeyini Ölçmekte Midir?	
▼  Ölçmemektedir	
 Çünkü sınav bilgiye dayalı değildi	
 Çünkü sınavlar oldukça kolaydı	
▼  Ölçmektedir	
 Çünkü bilen yapmaktadır	
 Çünkü test sınavı gibi sallama yapılamamaktadır	

Kod Matrisi Tarayıcısı ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından bilgi düzeylerinin ölçülmesine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Bu kapsamda, katılımcılar tarafından açık uçlu sınav formatının hem bilgi düzeylerini ölçtüğünü hem de yeterli düzeyde ölçemediğini belirtmişlerdir. Kırmızı kutucuk boyutu esas alındığında, açık uçlu sınav formatının öğrencilerin bilgi düzeyini yeterli ölçemediği ortaya çıkmaktadır. Nedenleri ise bilgiye dayalı bir sınav olmaması ve sınavların oldukça kolay olmasıdır.

Katılımcıların bilgi düzeyine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

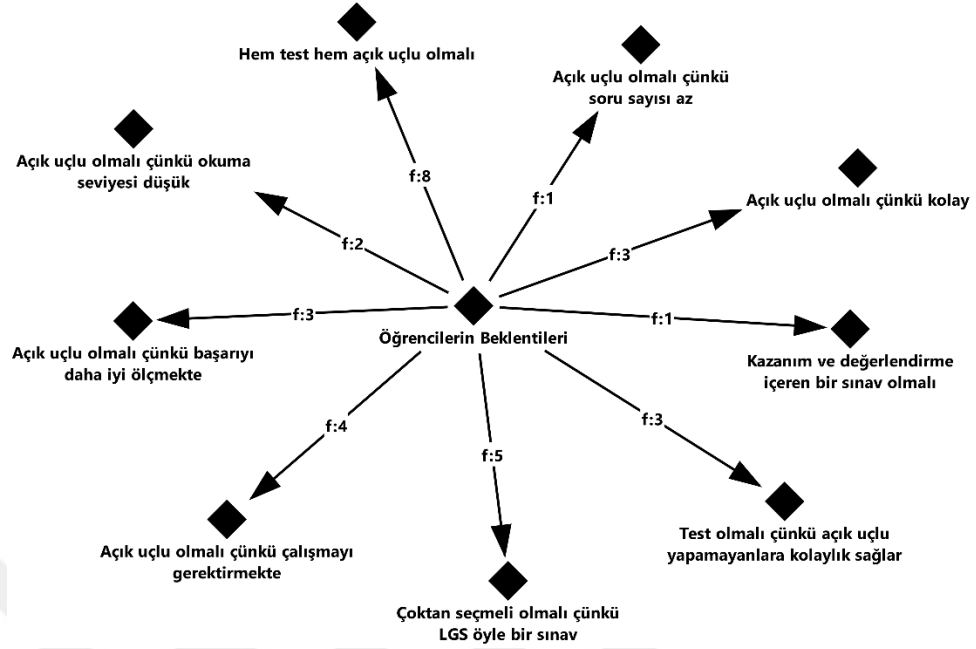
Bence ölçmedi çünkü sınavlar bence bana göre basitti. Biraz zor olsa herkesin seviyesini anlayabilirdik ama bu sene sınavlar çok kolaydı (T9). Bence bizim bilgimizi yeterince ölçmedi çünkü daha çok sosyal ve Türkçe paragraf üstünde soru verdiler buna göre bilgimizi ölçmek amacıyla altta sorular vardı ama çok bilgiye yönelik değildi (T27). Bence de çok fazla bizim bilgimizi ölçmediler, bizim daha çok cümleyi nasıl süsleyip nasıl güzel yazabileceğimize baktılar (T29).

Bence hocalar ölçtü seviyemizi çünkü hocam test vaktinde onlar da biliyor sallayan kişiler var ama bunda klasik açık uçlu olduğu için herkes kendi cevabını yazıyor (T1).

3.3.6. Öğrencilerin Sınav Türüne Yönelik Beklentilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav türüne yönelik beklentilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilişkin bulgular Şekil 3.13’de yer almaktadır.

Şekil 3.13. Öğrencilere Göre İdeal Sınav



Kod Teori Modeli ile oluşturulan şekilde, katılımcılar tarafından nasıl bir sınav yapmak istediklerine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Şekilde, katılımcılar tarafından beklentilerini gösteren kodlar ve bu kodlara ilişkin frekans değerleri ifade edilmektedir. Frekans değerleri esas alındığında, katılımcılar en çok hem test hem de açık uçlu (f:8) sınav formatı istemektedirler. İkinci sırada, çoktan seçmeli (f:5) sınav formatı istemektedirler çünkü LGS sınavı ile uyum olacağı düşünülmektedir. Sırasıyla ifade edilen diğer beklentiler şu şekildedir: açık uçlu olmalı çünkü daha az çalışmak gerektirmekte (f:4), test olmalı (f:3) çünkü açık uçlu sınavda başarısız olanlara alternatif sunulmuş olur, açık uçlu olmalı (f:3) çünkü daha kolay, açık uçlu olmalı çünkü başarıyı daha iyi ölçmekte (f:3), açık uçlu olmalı çünkü okuma seviyesi düşük (f:2), açık uçlu olmalı çünkü soru sayısı az (f:1), kazanım ve değerlendirme içeren bir sınav (f:1) olmalıdır.

Katılımcıların sınav beklentilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Bence ikisi de bana göre daha iyi ama açık uçlu kimisine göre daha kolay, testte kimisine göre daha zor. Öyle de olmuyor hocam bence ikisi ortak bir kâğıtta olabilirdi (T1). Bir sayfasını açık uçlu yapıp bir sayfasını test yapabilirlerdi ama testte hoş bir şey değil aslında sallayınca kendi haklarıyla almıyorlar (T3). Hocam ben yarısını şıklı

yarısını klasik yapardım böyle daha iyi olurdu (T18). Ben olsam bir kısmını çoktan seçmeli bir kısmını klasik yapardım (T28).

Bu arada açık uçlu olması daha iyi çünkü sınıfımızın okuması baya geride o yüzden açık uçlu da sözel yazdığımız için okuyana kadar biz cevabı kapatabiliyorduk ama test olduğu zaman direkt bakıp geçiriyordular (T9). Bence açık uçlu olması daha güzel çünkü açık uçlu olunca daha az soru soruluyor (T3).

Bende açık uçlu olsun isterdim çünkü eğer çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorular daha zor olduğu için daha fazla çalışıyorlar bende öğrencilerimin geleceğini için açık uçlu yapardım (T13).

Çocukların bir kapasitesi var her şeyi doldurabilecek kapasitesi olmayan çocuklara da bakarak şıklı yapardım (T14). Ben öğretmen olsaydım test sınav yapardım çünkü çocuklar için daha iyi olurdu, kendim için daha iyi olurdu. Cevap anahtarı direkt önümde şıklar doğru mu yanlış mı hemen kontrol edebilirdim (T20). Ben olsaydım çoktan seçmeli yapardım çünkü öğrencilerimin daha fazla zaman kaybetmesini istemezdim (T27).

Ben olsam kazanım, değerlendirme ve yeni nesil olarak üç bölüme ayırırdım. Önce kazanımı yaparlardı sonra değerlendirme en sonda biriktirdikleri bilgilerle değerlendirme yaparlardı o zaman çok güzel hazırlanırlardı (T28). Hocam bence bu şekilde açık uçlu devam etmesi daha iyi (T11). Ben açık uçlu sınavlar olmak isterdim çünkü başarılarımı ölçmek için ne kadar çalışıyorum ne kadar çalışmıyorum (T26).

Hocam önümüzdeki sınavlara göre mesela LGS'yi de açık uçlu yaparlarsa açık uçlu kalması daha mantıklı olur ama LGS çoktan seçmeli bunlar açık uçlu yapınca biraz saçma oldu (T10).

Ben hem klasik hem de çoktan seçmeli sınava girmek isterdim klasik için çalışırım, klasik için çalıştıklarımı da zaten çoktan seçmeli de yaparım (T18). Hocam bende hem klasik hem test isterdim, klasiğe çalışsam teste de çalışmış olurum (T21).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönergesi kapsamında açık uçlu sorulardan oluşan ortak sınavlara yönelik sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin deneyimleri incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda açık uçlu soruların eğitim sistemine entegrasyonu, öğretmenlerin bu sürece adaptasyonu, puanlama süreçleri ve öğrencilerin sınavlara yönelik algıları detaylı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bir kısmının açık uçlu soruların hazırlanması ve uygulanması konusunda kendilerini yeterli görürken, bir diğer kısmının ise yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur. Yeterli gören öğretmenler, deneyim, bireysel çaba ve çevrim içi platformlardan faydalanma gibi faktörlere vurgu yaparken, yetersiz gören öğretmenler ise deneyimsizlik, yeni bir uygulama olması ve hizmet içi eğitim ihtiyacını dile getirmiştir. Açık uçlu soruların puanlanması ve değerlendirilmesi sürecinde ise öğretmenler, cevap anahtarlarını ve rubrik temelli değerlendirme yöntemlerini esas almakta, öğrencilerin yorumlama becerilerini ve gayretlerini dikkate alarak değerlendirme yapmaktadır. Bununla birlikte, objektiflik sorunları, değerlendirme sürecinin uzunluğu ve standart dışı puanlama gibi zorlukların yaşandığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin açık uçlu sınavlara yönelik bakış açıları farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler, açık uçlu sınavların daha fazla çalışma gerektirdiğini ve bilgiyi ölçmede daha etkili olduğunu düşünürken, bazı öğrenciler bu sınavların LGS ile uyumsuz olduğu, ezberci bir sistem içerdiği ve önceki sınavlara göre daha zorlayıcı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu soruların bir arada bulunduğu hibrit sınav modelinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Açık uçlu sınavların hesap verilebilirliği açısından incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun cevap anahtarlarını sınav sonrası öğrencilerle paylaştıkları ve gerektiğinde öğrenci velileriyle bilgi paylaşımı yaptıkları görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler, okul yönetimiyle yazılı kağıtların paylaşılmasında zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK SONUÇ VE TARTIŞMA

Açık Uçlu Soruları Hazırlama Konusundaki Yeterliliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama konusundaki yeterlilikleri incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yarısı kendisini yeterli görürken diğer yarısı yeterli hissetmekte, bir öğretmen ise kararsız kaldığını ifade etmektedir. Yeterli hisseden öğretmenler, konuya hakimiyet, mesleki deneyim, bireysel çaba ve çevrim içi platformlardan faydalanma gibi gerekçeleri dile getirirken; yeterli görmeyen öğretmenler ise yeni bir uygulama olması, deneyimsizlik ve hizmet içi eğitim eksikliği gibi nedenler öne sürmüştür. Bu sonuçlar, ilgili literatürdeki çeşitli araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Çalışkan, Tekin ve Uymaz (2013) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlilikleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının büyük bir kısmının kendilerini bu alanda orta düzeyde yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Ancak deneyimli öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüğü, meslekte yeni olanların ise bu konuda eksiklik hissettiği belirtilmiştir. Benzer şekilde, İnceçam, Demir ve Demir (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin açık uçlu sorular hazırlama konusunda eksiklik yaşadığı ve özellikle yazılı yoklamalarda açık uçlu maddeler oluşturma konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmının bireysel çabalarıyla açık uçlu sorular hazırlama konusunda kendilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu durum, Aktürk (2012)'nin sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarını incelediği çalışmayla örtüşmektedir. Çalışmada öğretmenlerin bireysel gayret gösterdiğinde sürece dayalı ölçme yöntemlerinde daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Öksüz ve Demir (2019) açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerini karşılaştırdığı araştırmada, öğretmenlerin açık uçlu sorulara yönelik deneyim eksikliğinin puanlama sürecinde de önemli farklılıklara yol açtığını ifade etmiştir. Bulgular, aynı zamanda hizmet içi eğitim eksikliğinin öğretmenlerin yeterlilik algısını etkilediğini göstermektedir. Konur ve Konur (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme metotlarına ilişkin bilgi eksikliği yaşadığı ve bu alanda yeterli eğitim almadıkları belirtilmiştir. Özellikle MEB tarafından sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, öğretmenlerin açık uçlu sorular konusunda kendilerini geliştirmesini zorlaştırmaktadır.

Bakırcı, Uçar ve Genel (2024) tarafından yapılan araştırmada, Fen Bilimleri öğretmenlerinin açık uçlu sorular konusunda hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduğu, ancak yeterli eğitim desteği almayan öğretmenlerin kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama sürecine ilişkin yeterliliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Marshall (2022), öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini geliştirmek adına hizmet içi eğitimlerin kritik bir öneme sahip olduğunu ve eğitim programlarının öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik pratiklerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, Aznar-Mas, Huerta ve Marin-Garcia (2023) açık uçlu soruların değerlendirme süreçlerinde etkin kullanılabilmesi için öğretmenlerin eğitiminin sürekli güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Açık Uçlu Soruları Puanlama ve Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin en fazla zorlandıkları konulardan biri açık uçlu soruların puanlanması ve değerlendirilmesidir. Bulgulara göre öğretmenler, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde cevap anahtarlarının oluşturulması, puanlama cetvellerinin kullanılması ve öğrencinin yorumlama becerisinin dikkate alınması gibi unsurları olumlu değerlendirmiştir. Bununla birlikte, öğrenci isimlerinin kapatılmaması ve öğrencilere kişisel sempati nedeniyle ek puan verilmesi gibi uygulamalar, puanlamada adaletin sağlanması açısından olumsuz bir durum olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara yönelik değerlendirme sürecini daha sistemli hale getirmek adına rubrik oluşturdukları görülmektedir. M1, M3, M4 ve M8 numaralı öğretmenler, cevap anahtarını detaylandırarak puanlama sürecinde objektif olmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu durum, literatürde Vairinhos ve ark. (2022) tarafından da vurgulandığı gibi, öğretmenlerin açık uçlu soruların değerlendirilmesinde yapılandırılmış puanlama sistemlerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel olarak oluşturduğu puanlama cetvelleri ve cevap anahtarları, değerlendirme sürecini daha sistematik hale getirse de standart bir yaklaşımın eksikliği, ölçme güvenilirliğini riske atabilmektedir. Öte yandan, bazı öğretmenler açık uçlu soruların değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin yorum yapma becerilerine de puan verdiklerini belirtmiştir (M2, M5, M10). Abdolreza Gharehbagh ve

ark. (2022), açık uçlu soruların ezbere dayalı bir değerlendirme sistemi olmaktan çıkmasını sağladığını ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için daha elverişli olduğunu ifade etmektedir. Ancak, bu yaklaşımın standart puanlama cetvelleri ile ne derece uyumlu olduğu tartışmalıdır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin puanlama sürecinde öğrencilerin sosyo-kültürel arka planını dikkate aldığı görülmektedir (M13). Özellikle kız öğrencilerin aileleri tarafından eğitimden alınma riski taşıdığı durumlarda, öğretmenlerin notları bilinçli olarak yüksek tutmaları, eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir meseleye işaret etmektedir. Ancak, bu durum puanlamanın objektifliğini sorgulanabilir hale getirmektedir. Sariay (2017), öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının değerlendirme süreçlerini nasıl etkilediğine dair benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu bağlamda, puanlama süreçlerinin nesnelliğini artırmak adına öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının artırılması önerilebilir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler sınav kağıtlarını değerlendirirken öğrenci isimlerini kapatmadıklarını belirtmiştir (M9). Özyer (2018) bu durumun değerlendirme süreçlerinde öğretmen yanlılığını artırabileceğini ve nesnelliği azaltabileceğini ifade etmektedir. Öğrenci isimlerinin kapatılmaması, öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrencilere karşı önyargılı olmasına yol açabilir ve bu durum değerlendirmenin geçerliliğini olumsuz etkileyebilir.

Açık Uçlu Soruları Hazırlama Sürecine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Açık uçlu soruların hazırlanma süreci, öğretmenlerin farklı dinamikleri göz önünde bulundurduğu çok yönlü bir süreçtir. Bulgulara göre öğretmenler, zümre grubu çalışmaları ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sağlanan şablonları temel alarak sorularını oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin seviyesini dikkate alma ve sınav öncesinde benzer sorular paylaşma gibi bireysel yaklaşımlar da benimsenmiştir. Literatürde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde MEB yönergelerini esas aldığı ve özellikle yeni sistemlere adaptasyon sürecinde merkezi otoritelerin belirlediği şablonlardan yararlandığı vurgulanmaktadır (Sariay, 2017). Bu çalışma ile de benzer şekilde, öğretmenlerin büyük bir kısmının MEB tarafından sunulan örnek sorulara bağlı kaldığı ve bunları kendi uygulamalarına adapte ettiği görülmektedir. Bunun temel sebepleri arasında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin standardize edilmesi ve öğretmenlerin bu süreçte kendilerini daha güvende hissetmeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin zümre grubu içinde iş birliği yaparak soru hazırlaması,

alanyazında vurgulanan meslektaş desteğinin önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Aznar-Mas, Huerta ve Marin-Garcia, 2023). Özellikle yeni sistemlere geçiş dönemlerinde öğretmenlerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmaları ve soruların daha iyi yapılandırılması için ortak bir çaba göstermeleri, sürecin daha sağlıklı ilerlemesine olanak tanımaktadır. Bu çalışmanın bulguları da öğretmenlerin bireysel olarak değil, çoğunlukla zümreler hâlinde hareket ettiklerini ve ortak bir soru havuzu oluşturduklarını göstermektedir. Öğrenci seviyesinin dikkate alınması ise ölçme ve değerlendirme süreçlerinde en çok vurgulanan prensiplerden biridir (Fajari, 2021). Açık uçlu soruların öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun olarak hazırlanması, onların başarı düzeylerine daha iyi hitap edebilmek açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada da bazı öğretmenlerin öğrencilerinin seviyesini göz önünde bulundurarak soru hazırladıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin bireysel gözlemlerine dayalı olarak, öğrencilerin yapabileceği soruları seçmeye özen gösterdikleri ifade edilmiştir. Öte yandan, bazı öğretmenlerin öğrencilerin açık uçlu sorulara uyum sürecini kolaylaştırmak için sınavdan önce benzer sorular paylaştıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin sınav kaygısını azaltma ve açık uçlu formatı daha iyi anlamalarını sağlama amacı taşıyor olabilir. Ancak, bu uygulama değerlendirme sürecinin güvenilirliği açısından bazı tartışmalara yol açabilir. Öğrencilerin sınav öncesinde belirli soru tiplerine yönlendirilmesi, onların gerçek anlamda analiz, sentez ve yorum yapma becerilerini ortaya koymalarını engelleyebilir (Vairinhos vd., 2022).

Açık Uçlu Soruları Hazırlama Sürecinde Çevrim İçi Platformlardan Yararlanmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin açık uçlu soruları hazırlarken çevrim içi platformlardan ne derece yararlandıkları önemli bir tartışma konusudur. Bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir kısmı sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik web sitelerinden ve mesleki paylaşım platformlarından faydalanmaktadır. Bunun yanı sıra Telegram ve WhatsApp gibi anlık mesajlaşma uygulamaları da öğretmenler arasında sıkça kullanılan bilgi paylaşım ortamlarıdır. Ancak, bazı öğretmenler çevrim içi ağlardan destek almadıklarını belirtmiştir. Literatürde öğretmenlerin dijital platformları ölçme ve değerlendirme süreçlerinde giderek daha fazla kullandıkları belirtilmektedir (Vairinhos vd., 2022). Öğretmenler, özellikle yeni değerlendirme sistemlerine uyum sürecinde çevrim içi kaynaklardan ve meslektaş ağlarından destek almayı önemli bir kaynak olarak

görmektedirler. Bu çalışmanın bulguları da benzer şekilde, öğretmenlerin birçoğunun çevrim içi öğretmen topluluklarından, forumlardan ve özellikle branş odaklı web sitelerinden aktif olarak faydalandığını göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal medya platformları ve mesajlaşma uygulamalarını (WhatsApp, Telegram) kullanması, iş birlikçi öğrenme ve meslektaş desteği açısından değerlidir. Araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla bilgi alışverişinde bulunmalarının, onların ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini artırdığı belirtilmektedir (Aznar-Mas, Huerta ve Marin-Garcia, 2023). Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşarak ortak bir soru havuzu oluşturması ve bu kaynaklardan faydalanarak açık uçlu sorular hazırlaması, değerlendirme sürecinin daha standardize edilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, bazı öğretmenlerin bu süreçte çevrim içi platformlardan hiç yararlanmadıkları görülmektedir. Bu durum, bireysel öğretim yaklaşımlarından veya dijital kaynaklara erişimde yaşanan sınırlılıklardan kaynaklanabilir. Literatürde, öğretmenlerin dijital kaynakları kullanma eğilimlerinin mesleki deneyim, dijital okuryazarlık düzeyi ve meslek içi destek sistemleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Fajari, 2021). Çevrim içi kaynaklardan faydalanmayan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme sürecinde daha geleneksel yöntemleri tercih ettikleri ve bireysel deneyimlerine dayalı olarak soru hazırladıkları anlaşılmaktadır.

MEB Kararına İlişkin Görüşlerin Sonuç ve Tartışma

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan açık uçlu soruların sınav sistemine entegre edilmesi kararı, öğretmenler tarafından farklı açılardan değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin bir kısmı bu kararın eğitim açısından gerekli ve olumlu olduğunu ifade ederken, bazı öğretmenler ise sürecin ani geliştiğini ve yeterli hazırlık yapılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu açık uçlu soruların öğrencilerin analiz, yorumlama, dil ve yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ancak uygulama sürecinin yeterince planlanmamış olması ve değerlendirme süreçlerinin zorlukları öğretmenler tarafından olumsuz yönler olarak belirtilmiştir. Bu bulgular alanyazındaki benzer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Abdolreza Gharehbagh ve arkadaşları (2022), açık uçlu soruların öğrencileri derinlemesine değerlendirmesine, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtirken aynı zamanda öğretmenlerin açık uçlu soruların yüksek bilişsel becerileri ölçme konusunda etkili olduğunu düşündüklerini, ancak öğrencilerin alışık olduğu çoktan

seçmeli sınav formatından uzaklaşmanın onlar için zorlayıcı olabileceğini ifade etmiştir. Bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin MEB kararına yönelik eleştirileri iki temel noktada toplanmaktadır: zamanlama ve hazırlık süreci. Öğretmenler, kararın ani alındığını ve geçiş sürecinin daha iyi planlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu değerlendirmeleri, Aznar-Mas, Huerta ve Marin-Garcia (2023) tarafından yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir. Bu araştırmalarda, eğitimde köklü değişikliklerin aşamalı olarak ve pilot uygulamalarla gerçekleştirilmesinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin adaptasyon sürecini kolaylaştıracağı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre açık uçlu soruların en büyük avantajı, öğrencilerin ezberden uzaklaşmasını sağlamasıdır. Bu bulgu, Fajari (2021) tarafından yapılan araştırma ile de desteklenmektedir. Fajari'nin çalışmasında, açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve öğrenci başarısını daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanıdığı belirtilmiştir. Aynı zamanda, Sayin ve Orbay (2024) çalışmasında, öğrencilerin geometri başarılarının açık uçlu sorular ile daha iyi değerlendirildiği ve bu tür soruların farklı bilişsel seviyeleri daha etkili ölçtüğü ortaya konmuştur. Ancak, bulgular öğretmenlerin değerlendirme sürecinde önemli zorluklar yaşadıklarını da göstermektedir. Özellikle yazılı cevapların puanlanmasının zaman aldığı ve subjektif değerlendirme riskinin bulunduğu belirtilmiştir. Bu durum, Vairinhos ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da ele alınmıştır. Bu çalışmalarda, açık uçlu soruların daha fazla zaman ve çaba gerektirdiği, ancak dijital araçlar ve belirlenen rubrikler ile bu sürecin daha sistematik hale getirilebileceği ifade edilmiştir.

Açık Uçlu Sorularda Cevap Anahtarının Oluşturulmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin açık uçlu sorular için oluşturdukları cevap anahtarlarına ilişkin bulgular, değerlendirme sürecinin çok boyutlu bir yapı sergilediğini göstermektedir. Öğretmenler, cevap anahtarlarının belirli kriterlere göre oluşturulduğunu ve öğrenci cevaplarının bu çerçevede değerlendirildiğini ifade etmektedirler. Özellikle rubrik temelli değerlendirme, öğretmenlerin en fazla tercih ettiği yöntem olmuştur. Öğrencinin çözüm sürecindeki gayreti, MEB tarafından sağlanan yönergeler, kazanım ve beceri odaklı değerlendirme ile yazım kurallarına dikkat edilmesi gibi unsurlar öğretmenlerin cevap anahtarı oluştururken dikkate aldıkları faktörler arasında yer almaktadır. Bu

bulgular, mevcut literatürdeki araştırmalar ile örtüşmektedir. Örneğin, Vairinhos ve arkadaşları (2022), açık uçlu soruların değerlendirme sürecinde öğretmenlerin belirli kriterlere bağlı kalmasının puanlamada tutarlılığı artırdığını ve nesnelliliği sađladđını belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğrencinin bireysel cevaplarını dikkate alarak değerlendirme yapmaları gerektiği ancak belirli bir standardın korunmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bulgular, ayrıca öğrenci gayretinin değerlendirme sürecinde önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Fajari (2021) tarafından yapılan araştırmada da açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, ancak değerlendirme sürecinde öğrencinin yanıtlarını tamamen standartlaştırılmış bir cevap anahtarı ile ölçmenin güçlükler yaratabileceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin bireysel değerlendirme yaparak öğrencinin gösterdiği çaba ve süreçteki yorum kabiliyetini göz önünde bulundurmaları gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin, açık uçlu sorulara yönelik değerlendirme süreçlerinde MEB tarafından sağlanan yönergeleri dikkate almaları ise sistematik bir puanlama süreci sağlanması açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Sariay (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde merkezi otoriteler tarafından belirlenen kriterlere uygun rubrikler oluşturmasının, öğretmenler arasında değerlendirme farklarını en aza indirdiği ve puanlama sürecini daha objektif hale getirdiği vurgulanmaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerin birebir cevap anahtarına bağlı kalmamaları ve öğrencinin farklı kelimelerle doğru cevaba ulaşmasını değerlendirmeye dahil etmeleri, açık uçlu soruların ezberden uzaklaşıp anlamaya yönelik bir ölçme aracı olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Sayin ve Orbay (2024) tarafından yapılan araştırma da açık uçlu soruların ezbere dayalı bilgi yerine öğrencinin konuya dair düşünce süreçlerini değerlendirme açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Açık Uçlu Sorularda Hesap Verilebilirliğe İlişkin Sonuç ve Tartışma

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde hesap verilebilirlik ve şeffaflık, sınavların adil ve güvenilir olması açısından önemli bir konudur. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınav sonrası cevap anahtarlarını öğrencilerle paylaşarak şeffaflık sađladđını göstermektedir. Ayrıca, öğrenci velilerinin itirazları durumunda, öğrenci kağıtlarının ve cevap anahtarlarının velilerle paylaşıldığı ve okul müdürlerinin bu süreçte bilgilendirildiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, mevcut literatürde yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Aznar-Mas ve

arkadaşları (2023), açık uçlu soruların değerlendirme sürecinde öğrencilere geri bildirim verilmesinin onların öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ve şeffaflık ilkesini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin kendi yanıtlarını cevap anahtarı ile karşılaştırmaları, sınav sonuçlarının daha anlaşılır olmasına yardımcı olurken, itiraz süreçlerini de azalttığı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin şeffaflık sağlamak için velilerle bilgi paylaşımı yapmaları da önemli bir bulgudur. Sariay (2017), velilerin sınav değerlendirme sürecine dahil edilmesinin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ve sınav sonuçlarına dair güven ortamı oluşturduğunu belirtmektedir. Bulgular, öğretmenlerin hesap verilebilirliği artırmak adına velilere öğrencinin sınav kağıdını ve cevap anahtarını birlikte sunmalarının bu güven ortamını desteklediğini göstermektedir. Ancak, bu süreçte öğretmenlerin okul yönetimiyle birlikte hareket ettiklerini ve değerlendirme süreçlerinin belirli bir prosedüre uygun olarak yürütülmesi gerektiğini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin, öğrenci kağıtlarının ve değerlendirme ölçütlerinin okul müdürleri ile paylaşıldığını belirtmeleri de sistemin bütünlüğünü sağlamak adına önemli bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Sayin ve Orbay (2024) tarafından yapılan araştırmada, merkezi eğitim sistemlerinde sınav süreçlerinin okul yönetimleri ile iş birliği içerisinde yürütülmesinin değerlendirme süreçlerinde tutarlılığı artırdığı ve öğrenciler arasındaki güveni pekiştirdiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınav sonrası süreçte cevap anahtarlarını öğrencilerle paylaşarak şeffaflık sağladıkları görülmektedir. Ancak, bazı öğretmenler itiraz sürecinin yasal prosedürleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, değerlendirme süreçlerinin daha standart hale getirilmesi ve öğretmenlerin süreç hakkında daha fazla bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zhang ve Chen (2024), öğretmenlerin değerlendirme süreçlerindeki belirsizliklerin, sürecin adil yürütülmesini zorlaştırabileceğini ve değerlendirme konusunda rehberlik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BULGULAR

Öğrencilerin Açık Uçlu Sınav Formatı ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin açık uçlu sınav formatına ilişkin görüşleri incelendiğinde hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, açık uçlu

sınavların çoktan seçmeli sınavlara kıyasla daha fazla çalışma gerektirdiğini, bilgiyi ezberden ziyade anlamaya dayalı olarak ölçtüğünü ve kopya çekme ihtimalini azalttığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, açık uçlu sınavların LGS formatına uygun olmaması, hatırlama sürecinde test formatının sağladığı şıkların eksikliği ve bazı öğrenciler için daha zorlayıcı olması gibi olumsuz yönler de dile getirilmiştir. Bu bulgular, ilgili literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Fajari (2021), açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin yalnızca ezber bilgiyi değil, yorumlama ve analiz becerilerini de kullanmalarını sağladığını belirtmektedir. Araştırmamızda da öğrencilerin bir kısmı açık uçlu sınavların daha iyi çalışmayı teşvik ettiğini ve anlamaya dayalı bir öğrenme sürecini desteklediğini ifade etmiştir. Ancak, açık uçlu sınavların bazı öğrenciler için zorlayıcı olduğu yönündeki bulgular da dikkate değerdir. Özellikle, Sariay (2017) tarafından yapılan çalışmada, çoktan seçmeli sınavların öğrenciler açısından daha az kaygı yarattığı ve sınav esnasında unutulmuş bilgilerin şıklar yardımıyla hatırlanmasının avantaj sağladığı vurgulanmaktadır. Çalışmamızda da benzer şekilde bazı öğrenciler, test sınavlarında unuttukları bilgileri şıklar yardımıyla hatırlayabildiklerini ancak açık uçlu sınavlarda bu imkanın olmadığını dile getirmişlerdir. Açık uçlu sınavların kopya çekme ihtimalini azaltması ise öğrenciler tarafından olumlu bir yön olarak ifade edilmiştir. Vairinhos ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada da açık uçlu sınavların akademik dürüstlüğü artırdığı ve öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerine dayalı yanıtlar vermelerini sağladığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin bir kısmı açık uçlu sınavların LGS formatına uygun olmadığını ifade etmiştir. Özellikle Türkiye’de uygulanan merkezi sınav sistemlerinde çoktan seçmeli soruların yaygın olması, öğrencilerin açık uçlu sınavları gelecekteki sınavlarla uyumlu bulmamasına neden olmaktadır. Sayin ve Orbay (2024), merkezi sınav sistemlerinin öğrencilerin sınav formatı hakkındaki tutumlarını etkilediğini ve açık uçlu soruların gelecekteki sınavlara uyum sağlaması açısından öğrencilerde tereddüt yarattığını belirtmektedir.

Öğrencilerin Açık Uçlu Sınava Nasıl Hazırlanışına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin açık uçlu sınav formatına hazırlanırken izledikleri yollar incelenmiş ve çeşitli yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcılar öncelikli olarak konu tekrarı yapmakta, YouTube ve diğer çevrim içi platformlardan ders videoları izlemekte, notlarına çalışmakta ve MEB tarafından yayınlanan örnek sorulardan

faydalanmaktadır. Ayrıca, bazı öğrenciler çalışma sürelerini ve kitap okuma alışkanlıklarını artırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Fajari (2021) tarafından yapılan araştırmada, açık uçlu sınavlara hazırlık sürecinin öğrencilerin akademik çalışma alışkanlıklarını değiştirdiği ve daha fazla derinlemesine öğrenmeyi teşvik ettiği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Zhang ve Chen (2024), öğrencilerin açık uçlu sorulara yönelik çalışmalarında, konu tekrarı ve ek kaynaklardan yararlanmanın sınav başarısına olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Çalışmamızda da öğrencilerin konu tekrarı yapmaya yöneldiği ve özellikle video içeriklerinden faydalandığı görülmektedir. Öğrencilerin açık uçlu sınavlara daha fazla çalışma gerektirdiğini belirtmesi, literatürdeki diğer araştırmalarla da tutarlıdır. Sariay (2017) tarafından yapılan çalışmada, çoktan seçmeli sınavların öğrenciler açısından daha az zaman gerektirdiği ve hatırlamayı kolaylaştırdığı vurgulanırken, açık uçlu sınavlarda öğrencilerin bilgiyi organize etme ve kendi ifadeleriyle yazma zorunluluğunun daha fazla çaba gerektirdiği ortaya konmuştur. Nitekim bu araştırmada da bazı öğrenciler açık uçlu sınavların çoktan seçmeli sınavlara göre daha fazla hazırlık gerektirdiğini ve çalışma sürelerini artırdıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan, öğrencilerin MEB tarafından sağlanan örnek sorulara yönelmesi, Sayin ve Orbay (2024) tarafından yapılan araştırmada vurgulanan resmi yönergelerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini desteklemektedir. Resmi kaynaklardan faydalanan öğrencilerin sınav formatına daha iyi uyum sağladıkları ve soruların beklentileri doğrultusunda hazırlanmasının sürece olumlu katkı sağladığı ifade edilmektedir. Özetle, öğrencilerin açık uçlu sınavlara hazırlanırken daha fazla zaman ayırdıkları, konu tekrarı yaptıkları ve çeşitli kaynaklardan faydalandıkları görülmektedir. Bu durum, açık uçlu sınavların sadece değerlendirme yöntemi olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendiren bir araç olarak da işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Açık Uçlu Sınav ile Önceki Sınavların Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin açık uçlu sınav formatı ile önceki sınav formatlarını nasıl karşılaştırdıkları incelenmiş ve belirgin farklar olduğu görülmüştür. Katılımcılar, çoktan seçmeli sınavların daha hızlı hazırlanmayı sağladığını, video izleyerek çalışmanın yeterli olduğunu ve yanlış bile olsa şıklar arasından bir seçim yaparak şans

faktörünün devreye girebildiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, açık uçlu sınavlarda çalışma süresinin uzadığı, çok daha fazla tekrar gerektiği ve bilinmeyen cevapların sallanmasının mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, alan yazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Koyuncu ve Özkan (2019), geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların öğrenciler için daha fazla zihinsel çaba gerektirdiğini ve yanlış cevaplama olasılığını azalttığını vurgulamaktadır. Çalışmamızda da öğrenciler, açık uçlu sınavlarda sallama yapamadıklarını ve bu nedenle daha fazla tekrar yapmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Öksüz ve Demir (2019), açık uçlu testlerin öğrencilerin bilişsel becerilerini daha fazla zorladığını, ancak değerlendirme sürecinde nesnelliği sağlamanın daha zor olabileceğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin çoktan seçmeli sınavları LGS ile daha uyumlu bulmaları da literatürde desteklenen bir görüştür. Sayin ve Orbay (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin ulusal sınav formatına uygun test tekniklerine yönelmeye daha meyilli oldukları belirlenmiştir. Araştırmamızda da bazı öğrenciler, açık uçlu sınav formatının LGS ile uyumlu olmadığını ve bu nedenle kendilerini çoktan seçmeli sorulara odaklamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin açık uçlu sınavlara yönelik eleştirilerinden biri de, unuttukları bilgileri çoktan seçmeli testlerde şıklar sayesinde hatırlayabildikleri, ancak açık uçlu sınavlarda bunun mümkün olmadığıdır. Bu durum, Thomas ve Badger (1991) tarafından yapılan çalışmada da vurgulanmış olup, açık uçlu soruların öğrencinin bilgiyi aktif bir şekilde hatırlamasını gerektirdiği ve sadece tanıma becerisine dayalı olmadığını göstermektedir.

Açık Uçlu Sınavın Öğrencileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, açık uçlu sınavların öğrenciler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, bu sınav formatının kendilerini daha fazla çalışmaya yönlendirdiğini, ders başarılarını artırdığını ve daha fazla ilerleme sağladıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan, sınavın LGS formatıyla uyumsuz olması ve ezber gerektirdiği algısı nedeniyle olumsuz etkiler de dile getirilmiştir. Öğrencilerin daha fazla çalışma gerekliliği hissetmeleri ve notlarının yükseldiğini belirtmeleri, literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Sofyan (2021), açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirdiğini, bu nedenle daha fazla bilişsel çaba gerektirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Fajari (2021), açık uçlu soruların öğrencilerin akademik başarısını

artırabileceğini ve özellikle öğrenme sürecini daha derinlemesine desteklediğini vurgulamaktadır. Çalışmamızda da öğrenciler, açık uçlu sınavların yüzeysel öğrenme yerine daha fazla düşünmeyi gerektirdiğini ve ezberci değil, anlamaya dayalı bir sistem sunduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, bazı öğrencilerin açık uçlu sınavları LGS formatıyla uyumsuz görmesi ve bu nedenle olumsuz değerlendirmesi de dikkat çekicidir. Sariay (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sınav sisteminin tutarsız olmasının motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği ve sınav formatındaki değişikliklerin öğrencilerin kaygı düzeyini artırabileceği bulunmuştur. Benzer şekilde, Zhang ve Chen (2024), öğrenci algılarının sınav formatına bağlı olarak değişebileceğini ve çoktan seçmeli sınavların belirsizlikleri azalttığını, dolayısıyla öğrenciler için daha az stresli olabileceğini belirtmiştir. Çalışmamızda da bazı öğrenciler, açık uçlu sınavların ezber odaklı olduğunu düşündüklerini ve deneme sınavlarında şıklı sorular sayesinde hatırlayabildikleri bilgileri açık uçlu sınavlarda hatırlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin açık uçlu sınavları nötr olarak değerlendiren görüşleri ise, sınav formatının öğrenciler üzerinde her zaman büyük bir fark yaratmadığını göstermektedir. Zhao ve Hoge (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı farkındalıklarının düşük olduğu ve bu nedenle sınav formatlarının etkisinin kişisel algılara bağlı olarak değişebileceği bulunmuştur. Araştırmamızda da bazı öğrenciler, sınav formatının kendi başarıları üzerinde önemli bir değişikliğe yol açmadığını ve kendilerini çoktan seçmeli sınavlara da açık uçlu sınavlara da aynı şekilde hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Açık Uçlu Sınavların Öğrencilerin Bilgi Düzeyini Ölçmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, öğrencilerin açık uçlu sınavların bilgi düzeylerini ne ölçüde değerlendirdiği konusunda farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı, açık uçlu sınavların bilgiyi daha iyi ölçtüğünü ve çoktan seçmeli sınavlara kıyasla daha adil olduğunu ifade ederken, bazı öğrenciler sınavların kolay olduğunu ve bilgi ölçmeye yeterince katkı sağlamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sınavların bilgi düzeyini daha iyi ölçtüğünü ifade etmeleri, literatürdeki çeşitli çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Fajari (2021), açık uçlu soruların öğrencilerin düşünme süreçlerini değerlendirmede çoktan seçmeli sorulara göre daha etkili olduğunu ve yüzeysel bilgidan ziyade kavramsal anlama seviyesini ölçtüğünü belirtmiştir. Benzer

şekilde, Sofyan (2021), açık uçlu soruların eleştirel düşünme becerilerini teşvik ettiğini ve öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlamak yerine analiz etmelerini sağladığını ifade etmektedir. Çalışmamızda da bazı öğrenciler, açık uçlu soruların test sınavlarında olduğu gibi rastgele şık işaretleme ihtimalini ortadan kaldırarak, gerçekten bilen başarılı olduğu bir format sunduğunu dile getirmiştir. Ancak, bazı öğrenciler açık uçlu sınavların bilgi düzeyini ölçmede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu öğrenciler, sınavların daha çok okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirdiğini, dolayısıyla konu bilgisini ölçme konusunda eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Zhang ve Chen (2024) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış olup, öğrencilerin açık uçlu soruların bilgiye dayalı olmadığını düşündükleri ve daha çok dil becerilerine odaklandığını belirttikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Sariay (2017), sınav formatlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığının, onların akademik başarı ve motivasyonları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmamızda da bazı öğrenciler, açık uçlu sınavların daha fazla düşünmeyi gerektirdiğini kabul etmekle birlikte, asıl bilgi ölçmeye değil, yazılı anlatım becerisine odaklandığını düşünmektedir. Bu bağlamda, açık uçlu sınavların bilgi ölçme kapasitesinin artırılması için sınav sorularının daha dengeli hazırlanması gerektiği söylenebilir. Zhao ve Hoge (2005), öğrencilerin sınav formatlarının içeriğe bağlı olarak çeşitlendirilmesinin ölçme ve değerlendirme sürecini daha verimli hale getirdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla, açık uçlu sınavlarda hem kavramsal bilgiyi hem de analitik düşünmeyi gerektiren soruların yer alması, ölçme ve değerlendirme sürecinin daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin Sınav Türüne Yönelik Beklentilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin sınav türüne yönelik beklentilerine dair bulgular incelendiğinde, genel olarak üç temel eğilimin ön plana çıktığı görülmektedir. Bir grup öğrenci açık uçlu sınavların başarıyı daha iyi ölçtüğünü ve bu formatın devam etmesi gerektiğini belirtirken, diğer bir grup öğrenciler sınavların LGS formatına uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Üçüncü bir grup ise hibrit bir modelin (hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli soruların bir arada bulunduğu sınavlar) en uygun seçenek olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlar, Zhang ve Chen (2024) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Zhang ve Chen'in çalışmasında, öğrencilerin farklı sınav formatlarına yönelik algıları incelenmiş ve öğrencilerin büyük bir kısmının hem öğretmenlerinin

değerlendirme sürecini kolaylaştıracak hem de onların akademik başarılarını yansıtacak dengeli bir sınav formatını tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrenciler, yalnızca açık uçlu ya da yalnızca çoktan seçmeli sınavların tek başına yeterli olmadığını ve her iki formatın dengeli bir şekilde bir arada bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Sariay (2017) tarafından yapılan araştırmada, çoktan seçmeli soruların hatırlamaya dayalı bilgi gerektirdiği, açık uçlu soruların ise öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Çalışmamızda öğrencilerin hibrit model önerisi, bu akademik literatürle örtüşmektedir. Öğrenciler, açık uçlu soruların daha derinlemesine öğrenme sağladığını düşünmekle birlikte, LGS gibi merkezi sınavlarda çoktan seçmeli formatın kullanıldığını ve bu nedenle bu tür sorulara da alışmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Fajari (2021) tarafından yapılan araştırmada da açık uçlu soruların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği, ancak öğrencilerin bu tür sınavlara daha fazla zaman ve çaba harcamaları gerektiği belirtilmektedir. Çalışmamızda da öğrenciler, açık uçlu sınavlara daha fazla çalışmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak, bazı öğrenciler bu formatın gereksiz bir yük getirdiğini ve merkezi sınav formatına uyumlu olmadığı için değiştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Fajari (2021) ve Sofyan (2021) tarafından yapılan araştırmalar, açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme ve kavramsal anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda, Zhang ve Chen (2024), açık uçlu sınavların öğrenci performansını daha fazla ortaya koymasına imkân tanıdığını, ancak değerlendirme sürecinin zorlayıcı olabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin sınav formatına yönelik hibrit model önerisi, Zhao ve Hoge (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerini bir arada kullanmasının ölçme ve değerlendirme sürecini daha kapsamlı hale getirdiği ve öğrencilerin farklı yetkinliklerini ortaya koymalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Çalışmamızda da öğrenciler hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli soruların bir arada bulunduğu sınavların daha adil olacağını ve farklı öğrenme stillerine hitap edebileceğini ifade etmişlerdir. Ancak, çoktan seçmeli sınav formatını tercih eden öğrencilerin büyük bir kısmı, sınav süresinin verimli kullanımı ve değerlendirme sürecinin daha hızlı olması gibi sebeplerle bu formatı seçtiklerini belirtmişlerdir. Vairinhos ve arkadaşları (2022), değerlendirme sürecinin uzunluğunun öğretmenler için büyük bir zorluk olduğunu ve otomatik sistemler kullanılarak sürecin hızlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, hibrit

bir sınav modelinin uygulanabilirliği değerlendirildiğinde, öğrencilerin farklı sınav formatlarına yönelik beklentilerinin dikkate alınarak dengeli bir model oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

ÖNERİLER

Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin açık uçlu sınavlara daha iyi hazırlanabilmesi için destekleyici materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, örnek soru kitapçıkları, rehber dokümanlar ve dijital platformlarda açıklayıcı içerikler sunulabilir. Öğretmenlerin düzenli olarak öğrencilerine açık uçlu sorularla çalışmalar yapmalarını sağlayacak etkinlikler teşvik edilebilir.
- Açık uçlu soruların uygulanabilirliğinin artırılması için öğretmenlerin bu konuda daha fazla desteklenmesi gerekmektedir. Açık uçlu soru hazırlama ve puanlama süreçlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması öğretmenlerin süreçte daha bilinçli ve güvenilir kararlar alabilmesi açısından önemli bir adım olacaktır. Özellikle rubrik kullanımı, puanlama teknikleri ve nesnel değerlendirme süreçleri ile ilgili rehberlerin geliştirilmesi ve uygulanması, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde daha standart hale gelmesine katkı sağlayabilir.
- Öğrencilerin büyük bir kısmı hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu soruların bir arada bulunduğu sınav formatını tercih ettiğinden, sınav sisteminde hibrit modeller geliştirilip uygulanabilir. Özellikle merkezi sınavlarla uyumlu bir geçiş süreci sağlanarak hibrit sınav formatları üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Açık uçlu soruların eğitimdeki rolü daha kapsamlı olarak değerlendirilebilmesi için araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, 2023 yılında yürürlüğe giren Ölçme ve Değerlendirme Yönergesi doğrultusunda açık uçlu sınavların eğitim sistemindeki etkilerini incelemiş ve öğretmenler ile öğrencilerin bu yeni sisteme ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Yeni bir sistem olmasından kaynaklı daha kapsamlı ve deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdolreza Gharehbagh, Z. , Mansourzadeh, A., vd. (2022). Reflections on using open-ended questions. *Medical Education Bulletin*, 3(2), 475-482. doi: 10.22034/meb.2022.333518.1054
- Acar, E. (2014). *Proje ve Portfolyo Değerlendirme Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Akçalı, A. A., ve Baş, Ö. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin yeri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), s. 147-166.
- Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler lisans programı üzerine düşünceleri. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 32(1), 267-289.
- Akkuş, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 13-27.
- Akpınar, M., ve Kranda, S., (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 342-356.
- Aktürk, A., (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları* (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi SBE.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2021)*. Ankara: Pegem.
- Avcı, E., ve İbret, B. Ü. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: sosyal bilgiler öğretim programları (1968, 1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 336-376. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.384963>
- Aznar-Mas, L. E., Huerta, L. A., ve Marin-Garcia, J. A. (2023). Effectiveness of the use of open-ended questions in student evaluation of teaching in an engineering degree. *Journal Of Industrial Engineering And Management*, 16(3): 521-534.
- Bakırcı, H., Uçar, E. Ş., ve Genel, Y. (2024). Öğretmenlerin fen bilimleri dersi değerlendirmelerinde açık uçlu soruların uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 4 (1):1-12.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1): 23-28.
- Başol, G., akan, M., vd. (2013). *Eğitimde lme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştürk, S. (2014) *Eğitimde lme ve Değerlendirme*, Ankara, Nobel Yayıncılık
- Baykul, Y. (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7):85-94.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide lme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif lme Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo (ğrenci rn) Dosyası, Performans ve Proje Görevi Uygulamasına İlişkin ğretmen Görüşleri*, (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, SBE.
- Bektaş, M., Kudubeş, A. A. (2014). Bir lme ve değerlendirme aracı olarak: Yazılı sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*,7(4):330-336.
- Benzer, A., ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat ğretmenlerinin lme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2): 649-664.
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf ğretmeni adaylarının lme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. California : SAGE Publishing.
- Çalışkan, H., Tekin, D., vd. (2013). Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının lme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14): 239-261.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., vd. (2010). Sosyal bilgiler ğretmenlerinin lme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1.): 57-76.

- Değirmenci, Y., ve Taşyürek, Z. (2021). *Uygulama Örnekleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dikici, T. (2008). *Çoklu Zekâ Kuramında Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı* (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, SBE.
- Doğan, N. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. İnsan Davranışları ve Ölçme Araçlarını Sınıflama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Cemil Öztürk; Dursun Dilek (Editörler). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 15-46, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. (Eds.). (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duran, E., Tufan, B. S. (2017). Açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli soruların anlamayı etkileme durumları. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 5(1): 242-254.
- Duruhan, K. ve Çavuş, A. (2013). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi performans görevlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(4), 949-968.
- Esen, Y. D. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlilik algılarının ölçeklenmesi* (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, SBE.
- Fajari, L. E. W. (2021). Open-ended questions to assess critical-thinking skills in indonesian elementary school. *International Journal Of Instruction*, 14(1): 615-630.
- Geçit, Y., ve Kartal, A. (2010). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. *In International Conference On New Trends in Education And Their Implications*, 11(13): 101-107.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.

- Genç, Ö., ve Güçlü, M. (2020). İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusundaki algıları üzerine genel bir değerlendirme (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Journal Of International Social Research*, 13(69):947-955.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Ali Ersoy ve Pelin. Yalçınoğlu, (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2): 75-91.
- Guba, E.G. ve Lincoln, Y.S. (1994) Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks,105-117.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Günden, S. (1995). Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış. Meral Çileli (Yay. Hazırlayan). *İlköğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları* (22-33). Ankara: Türk Eğitim Derneği 13. Eğitim Toplantısı.
- Gürel, D., ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Haçat, S. O., ve Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15): 948-973.
- Ilhan, M., Güler, N., ve Teker, G. T. (2021). Views of teachers on the potential negative effects of high stake tests. *International Journal of Assessment Tools in Education*, Sken 8, Number 2, 394-408.
- Işık, S. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf içi geri bildirim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, SBE.
- İbrahimoğlu, Z (2022). *Sosyal Bilgiler Kavramı ve Sosyal Bilimler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- İnceçam, B., Demir, E., vd. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506900>

- İş Güzel, Ç., ve Berberoğlu, G. (2013). Türk eğitim sisteminde öğrencilerin kazanması gereken beceriler nelerdir? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (19), s.10-16.
- Kabapınar, Y. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Karakuş, H., ve Aktın, K. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumu. *Bogazici University Journal Of Education*, 40(20), 71-99.
- Kesici, S. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme: öğretmen algıları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2,(2), 45-69.
- Koç, A. (2023). Eğitimde Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri, (Ed. Kemal Aydın ve Metin Kuş, s.101-128 içinde) *Eğitimde Değerlendirme*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Koçoğlu, E., ve Ekici, Ö. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin görüşleri. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6,(2), 715-730.
- Konur, K. B., ve Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 138-155.
- Koyuncu, E., ve Özkan, Y. Ö. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 177-200.
- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler kavramı üzerine bazı düşünceler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 235-246.
- Köse, M. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 316-334.
- Kumandaş, H., ve Kutlu, Ö. (2015). Yüksek risk içeren sınavlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-75.

- Kurnaz, Z. (2016). *Türkiye’de siyasal korku ve akademik hayatın inşası*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, SBE.
- Kuru, G. (2020). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler ders kitaplarındaki derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2410-2423. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702220>
- Li, Y., ve Li, D. (2009). Open-ended questions and creativity education in mathematics. *Mathematics Education Research and Practice*, 13(1), 23-30.
- Linn, R. L. (2008). *Measurement And Assessment İn Teaching*. İndia: Pearson Education.
- Marshall, P. (2022). Contribution of open-ended questions in student evaluation of teaching. *Higher Education Research ve Development*, 41(6), 1992-2005.
- Memişoğlu, H. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitime ilişkin görüşleri. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(3), 405-425.
- Merriam, S. B, (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri): Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *Sosyal Bilgiler 6.- 7. Sınıflar Programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, ve7.sınıflar)* <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264> (Erişim Tarihi: 14/03/2025)
- Nalçacı, A, (2001). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim sosyal bilgiler programındaki değişmelerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, SBE.
- Nelson M. (1994). *The social contexts of the Committee on Social Studies report of 1916 report with annotations and commentaries*. IN ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education ERIC-CRESS ED 315 329.
- Oğuz, H., ve Tokcan, H. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde başarı ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Journal Of Primary Education*, 5(2), 171-182.
- Öksüz, Y., ve Demir, E. G. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282.

- Öteleş, Ü. U. (2021). Çokkültürlü küresel dünyanın sosyal bilgiler eğitimindeki görünümü: kültürlerarası duyarlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2559-2581.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmış) Yüksek Lisans Tezi, EBE.
- Özenç, M.(2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmış) Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi. EBE.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu R. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özyer, K. K. (2018). Açık öğretim sistemindeki açık uçlu soruların çok yüzeyli Rasch modeli analizi yöntemiyle puanlanması. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 61-77.
- Pala, F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme olarak kullanılan çoktan seçmeli testlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. 3.Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, (26- 27- 28 Ekim 2017, Kahramanmaraş) [https://www.bingol.edu.tr/documents/4\)%20Maras_Ozet.pdf](https://www.bingol.edu.tr/documents/4)%20Maras_Ozet.pdf) (Erişim Tarihi: 10/05/2025)
- Pekcan, N., ve Toraman, Ç. (2022). Covid-19 pandemisinde çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen-öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 120-129.
- Rose, P., Beeby, J., ve Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Saraç, E., ve Uygun, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerinin ders planları ile incelenmesi. *International Journal Of Scholars In Education*, 3(2), 199-212.
- Sarı, H. (2020). Evde Kal Döneminde Uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *International Journal Of Scholars In Education*, 3(1), 121-128.

- Sariay, M. (2017). *Teachers' and students' perceptions of multiple-choice and open-ended questions, along with the gsce system*. (Unpublished) Master's Dissertation). School Of Education And Lifelong Learning, University Of East Anglia, Uk.
- Sayin, V., ve Orbay, K. (2024). Geometride ölçme değerlendirme: çoktan seçmeli ve açık uçlu sınavların karşılaştırılması. *Third Sector Social Economic Review*, 59(4), 2918-2931.
- Sofyan, A. (2021). The development of an open-ended approach based on meaningful learning in social studies to improve the critical thinking ability. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 4(1), 11-18. <https://doi.org/10.25134/ijli.v4i1.4340>
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu: Yeni Programa Göre Düzenlenmiş Yeni Ders Planı Örnekleri.*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şad, S. N., ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 79-105.
- Şahin, Ç., ve Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: bir içerik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812.
- Şan, S., ve İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2142-2159.
- Şenel, S., Pekdağ, B., vd. (2018). Kimya öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları problemler ve yetersizlikler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 419-441.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1),149-168.
- Şimşek, S. (2016). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- T.C. Resmî Gazete. (2023, 9 Eylül). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10/05/2025)

- Tabak, H., ve Özdemir, V. (2023). *Sınıf İçi Öğretmenleri Ölçme ve Değerlendirme: Kavram ve Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tay, B., ve Öcal, A. (Eds.). (2011). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tebliğler Dergisi, (1998). *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. (2487), 531-568.
- Tebliğler Dergisi. (1998). *Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. MEB Mevzuat Bankası, 2493. (2487), 531-568.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Temizkan, M., ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(3), 207-220.
- Thomas, B., ve Badger, E. (1991). *On Their Own: Students' Responses To Open-Ended Questions In Math, Reading, Science, Social Studies. Results Of The 1990 Assessment: Grade Four, Grade Eight, Grade Twelve*. ERIC Number: ED365677. <https://eric.ed.gov/?id=ED365677> (Erişim Tarihi: 20/02/2024)
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23(8), 213-233.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ustaoglu, A., Doruk, B. K., vd. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık

- Uymaz, M., ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının soru türleri ve kapsam geçerliğine göre incelenmesi. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 77-113.
- Vairinhos, V. M., Pereira, L. A., vd. (2022). Framework for classroom student grading with open-ended questions: a text-mining approach. *Mathematics*, 10(21), 4152. <https://doi.org/10.3390/math10214152>
- Yalçinkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri. *Education Sciences*, 5(4), 1558-1571.
- Yalçinkaya, E., ve Er, T. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Yaşar, M. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 9-41). Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, G. (2010). *7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ölçme ve değerlendirme boyutunun etkililiği üzerine bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, EBE.
- Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- Zhang, Z., ve Chen, X. (2024). An analysis of students' perceptions of teachers' questioning in secondary biology classrooms. *Disciplinary And Interdisciplinary Science Education Research*, 6(5),2-12. <https://doi.org/10.1186/s43031-024-00096-7>
- Zhao, Y., ve Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies*, 96(5), 216-221. <https://doi.org/10.3200/TSSS.96.5.216-221>

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Kararı

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 11.12.2023	Toplantı Sayısı: 10	Karar Sayısı: 57
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-3: Eğitim Fakültesi Dekanlığının 22.11.2023 tarihli ve 118086 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan Dr. Öğr. Üyesi Murat EKİÇİ'nin sorumlu araştırmacısı olduğu "2023 Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönergesinde Bulunan Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri" konulu araştırması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Eğitim Fakültesi Dekanlığına bildirilmesine,</p> <p style="text-align: center;">Oy birliği ile karar verildi.</p>		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇLI Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gözde YETİM Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	“2023 Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönergesinde Bulunan Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri” adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	22.11.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	11.12.2023
Karar tarihi	11.12.2023

SONUÇ

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
2.	<input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	<input type="checkbox"/> Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ekrem ALMAZ

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTCİ

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇLI

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Gözde YETİM

Ek 2: Araştırma İzin Yazısı



Muş [REDACTED] Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.024169

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 735881

T.C. Kimlik No [REDACTED]

Adı Soyadı: ELVAN AŞAN

Araştırmanın Adı: 2023 MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNERGESİNDE BULUNAN AÇIK UÇLU SORULARIN KULLANILMASINA YÖNELİK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Muş [REDACTED] Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 25.04.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 25.04.2026

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

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

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

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Ek 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşmenin Yapıldığı

Tarih:

Başlama Tarihi: Bitiş Tarihi:

Yer:

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:

Okuldaki Zümre Durumu:

Çalıştığı Kurum (Özel, Devlet):

Meslekteki Kıdem:

GÖRÜŞME SORULARI

1. MEB'in sınav yönetmeliği değişikliğine ilişkin SB öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
2. Açık uçlu soru hazırlamaya yönelik SB öğretmenleri yeterliliklerini nasıl değerlendirmektedir?
3. Açık Uçlu sınav hazırlama süreçlerine ilişkin SB öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
4. SB öğretmenlerinin soru hazırlama süreçlerinde çevrim içi ortamları kullanma durumları nasıldır?
5. SB öğretmenlerinin açık uçlu sınavlarına yönelik cevap anahtarı oluşturma süreçleri nasıldır?
6. SB öğretmenlerinin açık uçlu sorulara yönelik hesap verilebilirlik durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
7. SB öğretmenlerinin açık uçlu soruları puanlama ve değerlendirmeye yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Ek 4: Araştırmacı Taahhütnamesi

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU ve ARAŞTIRMACI TAAHHÜTNAMESİ

Sevgili Katılımcı,

2023 Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönergesinde Bulunan Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri başlıklı bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Dr. Murat EKİCİ' nin sorumluluğunda Yüksek Lisans Öğrencisi Elvan AŞAN tarafından yapılmaktadır. Araştırma 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönergesindeki yeniliklerin uygulanması noktasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve uygulama deneyimlerini incelerken ortaokul öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde çalışma kapsamında elde edilen bulguların ilerideki araştırmalara ve MEB'e katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu çerçevede çalışma kapsamındaki soruların tümüne içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler veri kaybının önlenmesi amacıyla ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Görüşmeler aracılığı ile elde edilecek bilgiler tamamen gizli kalacak, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişi (ler) ile iletişim kurabilirsiniz:

Dr. Murat EKİCİ

Sorumlu Araştırmacı

Elvan AŞAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki ilgili yerleri doldurmanız gerekmektedir. Çalışmaya katılarak katkı sağladığımız için teşekkür ederiz.

Adı Soyadı

Tarih ve İmza

Ek 5: Odak Grup Görüşme Formu ve Soruları

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Kıymetli Öğrenciler;

Bu araştırma Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Dr. Murat EKİÇİ'nin sorumluluğunda Yüksek Lisans Öğrencisi Elvan AŞAN tarafından yapılmaktadır. 2023 Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönergesinde Bulunan Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri başlıklı bu araştırma; 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönergesindeki yeniliklerin uygulanması noktasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve uygulama deneyimlerini incelerken ortaokul öğrencilerinin sürece ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Görüşme esnasında sorulan sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Görüşme kayıtlarının daha sağlıklı işlenebilmesi için teker teker konuşulması, başka şeylerle ilgilenilmemesi, masa ve sıradaki eşyaların çok yavaş hareket ettirilmesi gerekmektedir. Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceği düşünülmektedir.

Burada verdiğiniz bilgi ve görüşler, yalnızca araştırma için kullanılacak, üçüncü şahıs ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Araştırma gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstedığınız zaman araştırmadan çekilebilirsiniz.

Desteğiniz için teşekkür ederim.

Elvan AŞAN
EKİÇİ

Dr. Murat

Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşmenin Yapıldığı		
Tarih	Başlama Saati	Bitiş Saati

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyeti	Kadın <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>
2. Sınıfı		

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerin açık uçlu sınav formatına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğrencilerin açık uçlu sınavlara hazırlanma süreçleri nasıldır?
3. Öğrencilerin açık uçlu sınavlar ile diğer sınav uygulamalarını karşılaştırmaları nasıldır?
4. Açık uçlu sınavların öğrenciler üzerindeki etkileri nasıldır?
5. Açık uçlu sınavların bilgi düzeyini ölçme durumlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nasıldır?
6. Öğrencilerin sınav türüne yönelik beklentileri nasıldır?



Ek 6: Veli Onay Mektubu

VELİ ONAY MEKTUBU

Değerli Veliler,

"2023 Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönergesinde Bulunan Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri" başlıklı araştırmayı yürütmekteyim. Bu araştırmada yapacağım görüşmeler ile çocuğunuz için yazılı sınavlarda kullanılan ölçme araçları hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktayım. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalıdır. Araştırma kapsamında çocuğunuzun bedensel veya ruhsal sağlığını olumsuz etkileyecek ya da kimliğini açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmemektedir. Bu nedenle çalışma herhangi bir risk taşımamaktadır. Çocuğunuzdan alınan bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve hiçbir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Elde edilen sonuçlarla alan yazına katkı sağlamak ve ilerideki çalışmalara faydalı olmak amaçlanmaktadır.

Araştırma ile ilgili sorularınızı aşağıdaki telefon numarasını kullanarak sorabilirsiniz.

Saygılarımla,

Telefon:

Elvan AŞAN

Araştırmacı

Muş Alparslan Üniversitesi

Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Çocuğum'nın bu araştırmaya katılmasına izin veriyorum. Çocuğumun çalışmayı istediği zaman yarıda kesip bırakabileceğini biliyorum ve alınan bilgilerin araştırmada bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz.)

Velinin Adı-Soyadı.....

İmza