

Common Written Exams within the Measurement and Evaluation Regulation Framework: Teacher Views and Implementation Experiences

Servet BAYSAL^{1,a,*}, Tuncay AKÇADAĞ^{2,b}

¹*Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye*

²*Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye*

Research Article

Info

*Corresponding author

History

Received: 07.04.2025

Accepted: 27.06.2025

Published Online: 26.10.2025



This paper was checked for plagiarism using intihal.net during the preview process and before publication.

ABSTRACT

This study aims to present teacher perspectives on common written exams administered in line with the Ministry of National Education Measurement and Evaluation Regulation. Employing a phenomenological design, the research involved semi-structured interviews with 10 teachers from various subject areas in Siirt Province during the 2024–2025 academic year. The data obtained were analyzed using content analysis, revealing that teachers experience a range of challenges in writing open-ended questions, developing scoring rubrics, managing student motivation, and organizing time effectively. On the other hand, open-ended questions were noted to be advantageous for assessing students' higher-order thinking skills and providing more effective post-exam feedback. It was also observed that centralized questions and scoring guides used in provincial- and nationwide common exams enhance objectivity while offering speed and convenience to teachers in exam administration and scoring processes. The findings suggest the need to improve assessment competencies, provide guidance in preparing common exams, and strengthen collaboration among teachers when implementing open-ended exams. In conclusion, under the new regulation and directives, open-ended exam practices are transforming teachers' roles, yet there remains a need to establish supportive mechanisms for professional development.

Keywords: Common written exam, open-ended questions, measurements and evaluation, rubric

Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği Çerçevesinde Ortak Yazılı Sınavlar: Öğretmen Görüşleri ve Uygulama Deneyimleri

Araştırma Makalesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 07.04.2025

Kabul: 27.06.2025

Yayınlanma: 26.10.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce intihal.net yazılımı ile taranmıştır.

License



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği doğrultusunda uygulanan ortak yazılı sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Fenomenoloji deseniyle yürütülen araştırmada, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Siirt ilinde farklı branşlardan seçilen 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiş ve öğretmenlerin açık uçlu soru yazma, dereceli puanlama anahtarı hazırlama, öğrenci motivasyonu ve zaman yönetimi konularında çeşitli zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öte yandan, açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede avantajlı olduğu ve sınav sonrası geribildirim daha etkili yapılabildiği vurgulanmıştır. İl ve ülke geneli ortak sınavlarda kullanılan merkezi sorular ve dereceli puanlama anahtarlarının, objektifliği artırmakla birlikte sınav uygulama ve puanlama süreçlerinde öğretmenlere hız ve kolaylık sağladığı görülmektedir. Bulgular, açık uçlu sınavların uygulanmasında ölçme-değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesine, ortak sınav hazırlık sürecine yönelik rehberlik sağlanmasına ve öğretmenler arası iş birliğinin güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yeni yönetmelik ve yönergeler kapsamında açık uçlu sınav anlayışı öğretmenlerin rolünü dönüştürmekte, ancak mesleki gelişime dair destek mekanizmalarının yapılandırılmasına gereksinim olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortak yazılı sınav, açık uçlu soru, ölçme ve değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı

^a serverbilisim56@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-1703-7403>

^b tuncayakcadaq@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-9648-549X>

Atf: Baysal, S., & Akçadağ, T. (2025). Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği Çerçevesinde Ortak Yazılı Sınavlar: Öğretmen Görüşleri ve Uygulama Deneyimleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 71-83. <https://doi.org/10.53506/egitim.1671255>

Cite: Baysal, S., & Akçadağ, T. (2025). Common Written Exams within the Measurement and Evaluation Regulation Framework: Teacher Views and Implementation Experiences. *Academia Journal of Educational Research*, 10(2), 71-83. <https://doi.org/10.53506/egitim.1671255>

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme düzeylerini, becerilerini ve gelişimlerini objektif bir biçimde izleyerek hem öğretmenlere hem de eğitim politikalarına yol gösteren temel araçlardan biridir. Geleneksel eğitim uygulamalarında sıkça tercih edilen çoktan seçmeli sorular, avantajlı yönlerine karşın öğrencilerin düşünme süreçlerini tam olarak yansıtamamakta, daha çok doğru-yanlış odaklı bir değerlendirme sunmaktadır (Brookhart, 2010; Erkuş, 2012). Günümüzde ise öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlama düzeyinde değil, bilgiyi yorumlama, analiz etme, farklı bağlamlara aktarma ve üst düzey bilişsel becerileri sergileme kapasiteleriyle değerlendirilmeleri gerektiği düşüncesi giderek ağırlık kazanmaktadır (Black & Wiliam, 1998; Harlen, 2007). Bu kapsamda, çoktan seçmeli soruların sınırlılıklarını aşmak ve öğrencilerin düşünsel derinliklerini daha doğru biçimde ölçebilmek amacıyla açık uçlu madde türlerine yönelim artmaktadır. Nitekim Türkiye’de 2023-2025 döneminde yürütülen çalışmalarda da, açık uçlu soruların üst düzey bilişsel becerileri ortaya çıkarmada çoktan seçmeli maddelere kıyasla %30-40 oranında daha yüksek ayırt edicilik sağladığı gösterilmiştir (Arduç, 2024; Kana, Geçgel & Yavşan, 2025).

Özellikle uluslararası düzeyde yürütülen PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gibi uygulamalar, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçerken açık uçlu sorulara sıklıkla yer vermekte; böylelikle salt doğru cevabı bulma becerisinin ötesinde, öğrenci düşünmesinin niteliksel yönlerini görünür kılmaktadır (Mullis & Martin, 2017; OECD, 2019). Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasında, açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin üst düzey düşünme ve yorumlama becerilerini izlemek hedeflenmiştir (MEB, 2019). Böylece, yalnızca doğru-yanlış ekseninde işleyen bir ölçme anlayışı yerine; öğrencinin öğrenme sürecini, bilişsel gelişimini ve problem çözme stratejilerini ortaya çıkaran bütüncül bir değerlendirme anlayışı benimsenmektedir (Brookhart, 2010; Şahin, 2011).

Bu küresel ve ulusal eğilimlere paralel olarak, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi’nde son dönemde yaptığı değişikliklerle ülke, il ve okul düzeyinde ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soruların kullanımını teşvik etmekte, öğretmenleri ise ölçme-değerlendirme yaklaşımı bakımından yeni sorumluluklarla karşı karşıya bırakmaktadır (MEB, 2023; Gelbal & Duyan, 2010). Öğretmenler, ortak sınav uygulamasının gerektirdiği yazılı ifade odaklı değerlendirmeye uyum sağlayabilmek için ölçme-değerlendirme okuryazarlığına dönük hizmet-içi eğitim talep etmektedir (Arduç, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği’nin madde 5 (g) bendinde; “okullarda yapılan tüm sınavlar cevaplarını öğrencilerin oluşturduğu ve farklı bilişsel düzeyde kazanımları ölçen maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılır” hükmü yer

almaktadır. Yine Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi Madde 5’te açıkça belirtildiği üzere okullarda yapılan tüm sınavların açık uçlu sorulardan oluşması gerektiği hüküm altına alınmıştır. Buna göre öğretmenler; çoktan seçmeli testlerin ötesine geçerek, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve üst düzey düşünme süreçlerine odaklanan bir ölçme sistemi kurgulamak, bu sistemin uygulanmasında dereceli puanlama anahtarlarını (rubrikleri) kullanmak, sınav sonuçlarına göre öğrencilerin eksiklerini gidermek amacıyla geribildirim vermek gibi uygulamaları hayata geçirmektedir (Reddy & Andrade, 2010; Baki & Gökçek, 2008).

Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soruların kullanımında, öğretmenler açısından birtakım yeni zorlukların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Öncelikle; soruların hazırlanması, ders müfredatındaki kazanımlarla uyumlu hâle getirilmesi, öğrencilerin farklı hazırbulunmuşluk düzeylerine hitap edecek şekilde dengelenmesi, bu süreçte öğretmenlerin ciddi zaman ve emek harcamasına neden olmaktadır (Guskey, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2018). İkinci olarak, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin güçlü olmaması durumunda, sınav uygulamasında zaman yönetimi sorunları ve kaygı düzeyinin yükselmesi gözlenmektedir (Stiggins, 2008). Üçüncü olarak, dereceli puanlama anahtarı hazırlamak ve uygulamak, öğretmenler için büyük oranda yeni bir beceri seti gerektirmektedir. Öğrencinin farklı çözüm yollarını veya özgün bakış açılarını nasıl değerlendirmek gerektiği, rubriğin hangi ayrıntıları kapsamaması gerektiği gibi konular öğretmenler arasında tartışma yaratmakta bazen de puanlama tutarsızlığına yol açabilmektedir (Ravitch, 2010; Reddy & Andrade, 2010).

Bütün bu süreçler öğretmenlerin mesleki rollerini yeniden tanımlarken, eğitim ortamlarında öğrenci merkezli, derinlemesine düşünmeye ve yaratıcı yazma becerilerine değer veren bir ölçme anlayışının yerleşmesine de katkı sağlayabilir (Brookhart, 2010; Harlen, 2007). Ancak mevcut literatürde, ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanımının Türkiye’de öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğine dair araştırmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir (Gelbal & Duyan, 2010; Baki & Gökçek, 2008). Öğretmenlerin bu konuda yaşadığı sorunlar, geliştirdikleri stratejiler, öğrenci geri-bildirim süreçleri ve ölçme pratiklerindeki dönüşümün eğitim politikalarına yansımaları hakkında daha fazla bilgi edinmek, gelecekteki uygulamaların niteliğini artırmak açısından önemlidir.

Bu çalışmada yeni yönergeler çerçevesinde okul, il ve ülke düzeyinde ortak yazılı sınavlarda açık uçlu sorular kullanan öğretmenlerin deneyimleri, algıları, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukları aşmaya yönelik stratejileri derinlemesine ele alınmıştır. Çalışma, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımındaki dönüşümü nasıl yorumladıklarını ve ne tür uygulamalarla bu süreçte var olduklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, hem pratik düzeyde öğretmen mesleki gelişimine katkı sunması hem de eğitim politikaları açısından yol gösterici olması beklenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan ortak yazılı sınavlar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine doğrudan etki etmektedir. Ancak bu uygulamaların sahadaki yansımaları, özellikle öğretmenlerin sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları deneyim ve karşılaştıkları güçlükler henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu durum, uygulamanın etkililiği ve sürdürülebilirliği açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi şu soruyla ifade edilebilir: Ortak yazılı sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenlerin görüşleri nelerdir? Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, okul geneli ortak yazılı sınavların hazırlanması sürecinde açık uçlu soru oluşturma, uygulama süreci yönetimi (süre, sınıf atmosferi, öğrenci motivasyonu), puanlama, geri bildirim verme ve adil değerlendirme gibi alanlarda ne tür deneyimler yaşamaktadır?

2. Öğretmenler, il geneli ortak yazılı sınavlarda merkezî olarak hazırlanan açık uçlu soruların kapsam, anlaşılabilirlik ve öğrenci düzeyine uygunluk açısından yeterliliğini nasıl değerlendirmektedir? Bu sınavlarda kullanılan dereceli puanlama anahtarları öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine nasıl etki etmektedir?

3. Ülke geneli ortak yazılı sınavlarda Bakanlık tarafından hazırlanan soruların niteliği ve merkezi

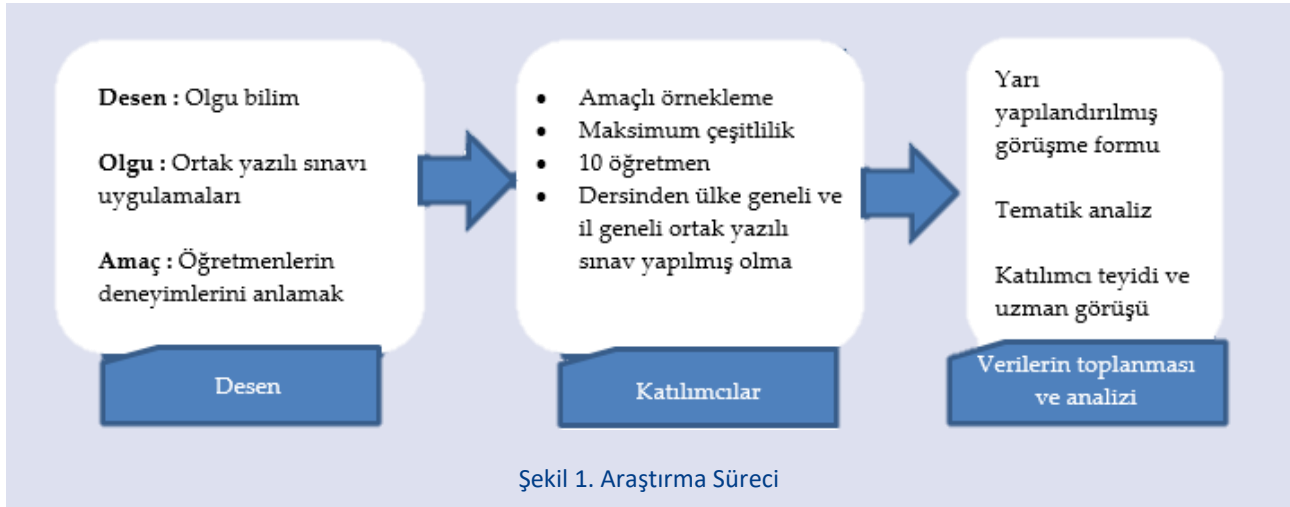
puanlama sistemine ilişkin öğretmenlerin adalet, güvenilirlik ve kontrol algıları nasıldır?

4. Ortak yazılı sınavlara hazırlık sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik izlediği stratejiler (örnek sorularla çalışma, yönlendirme, psikolojik destek vb.) ve sınav sonrası uyguladıkları geribildirim yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemiyle olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim, belirli bir olguya yönelik kişisel deneyimlerin, duyguların ve düşüncelerin “öz”üne ulaşmayı hedefler (Moustakas, 1994; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Olgubilimde, yaygın uygulamaların belirlenmesi ve katılımcıların oluşturduğu anlamların tanımlanıp açıklanması amaçlanır (Annells, 2006). Bu yöntemde genellikle şu iki temel soruya yanıt aranır: Bu olguya dair algı ve deneyimler nelerdir? Bu deneyimlerin gerçekleştiği bağlam ve koşullar nelerdir? (Cresswell, 2013). Burada “ortak yazılı sınavı uygulamaları” olgu olarak belirlenmiş; öğretmenlerin bu olguya ilişkin öznel yaşantıları, algıları ve deneyimleri incelenmiştir. Bu desen kapsamında izlenen araştırma süreci aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Siirt ilinde farklı okullarda görev yapan; ortaokul kademesinde 6. ve 7. sınıf Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler branşındaki 6 öğretmen ile lise kademesinde 9. ve 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ve matematik branşındaki 4 öğretmen olmak üzere toplam 10 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, il veya ülke geneli

ortak yazılı sınav uygulamalarında açık uçlu sorularla deneyimi bulunan kişilerden amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir (Karasar, 2016). Seçilen katılımcıların farklı branş ve sınıf düzeylerinden oluşmasıyla, incelenen olguya ilişkin çeşitliliğin artırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar oluşturulurken gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma katılımcılarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Öğretim Kademesi	Branş	Kıdem Yılı
T1	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	15
T2	Ortaokul	İlköğretim Matematik	9
T3	Ortaokul	Fen Bilimleri	5
T4	Ortaokul	Türkçe	10
T5	Ortaokul	Fen Bilimleri	5
T6	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	11
T7	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	7
T8	Lise	Matematik	12
T9	Lise	Matematik	6
T10	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemleri 5 ila 15 yıl arasında değişmektedir. Araştırma etiği çerçevesinde çalışma kapsamına alınan öğretmenler “T1, T2, T3...T10” kodlarıyla anılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve doğrulanabilirlik kavramları önem arz etmektedir (Ravitch ve Carl, 2019). Bu bağlamda çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uygulama öncesinde eğitim yönetimi alanında bir profesör, eğitim yönetimi alanında doktora yapan dört öğrenci ve ölçme değerlendirme merkezinde görev yapan iki konu uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan değerlendirme yapmaları istenerek elde edilen veriler çerçevesinde araştırmacı tarafından soruların açıklığı ve uygunluğu gibi konular açısından görüşme formu yeniden incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmanın aktarılabirlik ölçütünün sağlanması için öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyabilmek adına doğrudan alıntılardan faydalanılmıştır. Tutarlık ölçütünün sağlanması için alt problemler ile görüşme sorularının bulunduğu belirtke tablosu hazırlanmış, analizler sonucunda oluşan kod, kategori ve temalar ile ilgili kavramlar düzenli aralıklarla uzmanların görüşlerine sunulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanması için de ses kaydı ile alınan öğretmenlerin görüşleri yazılı doküman haline getirilerek öğretmenlerden görüşlerini teyit etmesi sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin görüşlerini samimi ve özgün bir biçimde ifade edebilmeleri için (Yıldırım ve Şimşek, 2018) bu form tercih edilmiştir. Başlangıçta araştırmacı tarafından on soru belirlenmiş olup, bu sorular eğitim yönetimi alanında görev yapan bir profesör iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirimler sonucunda dokuz soruya indirilmiştir. Formda, “açık uçlu soruların hazırlanması”, “ortak sınavların uygulanması”, “dereceli puanlama anahtarı kullanımı”, “geribildirim ve öğretim sürecine yansımaya” gibi konuları derinlemesine sorgulamaya yönelik dokuz soru yer almıştır. Her katılımcıyla ortalama bir saatlik görüşmeler yapılmış; görüşmeler, çalışmaya katılan

öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kaydı alınarak yürütülmüştür. Ardından, alınan ses kayıtlarından yazılı doküman oluşturulmuş ve veri analizi için hazır hâle getirilmiştir. Dokuz sorudan oluşan görüşme formunun ilk üç sorusu okul geneli yapılan ortak yazılı sınavlar, sonraki üç soru il geneli yapılan ortak yazılı sınavlar ve son üç soru ise ülke geneli yapılan ortak yazılı sınavlara ilişkin görüşlerin alınmasına dair sorulardır. Görüşme formundaki sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Okul geneli ortak yazılı sınavlarda açık uçlu sorular hazırlarken hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Bu güçlükleri aşmak için ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?

2. Okul geneli ortak yazılı sınavları uygularken süreyi etkili kullanma, sınıf atmosferini yönetme, öğrencileri motive etme ve sınav sonrası geribildirim verme açısından ne tür deneyimler yaşıyorsunuz?”

3. Okul geneli ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soruları puanlarken tutarlı, adil ve tarafsız olmak için hangi yaklaşımları benimsiyorsunuz? Bu süreçte yaşadığınız tereddütler ve çözüm yollarınız neler?

4. İl genelinde merkezden gelen açık uçlu soruları kapsam, anlaşılabilirlik ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

5. İl genelinden gelen dereceli puanlama anahtarlarını kullanırken hangi zorlukları yaşıyorsunuz? Bu anahtarlar değerlendirme sürecinizi nasıl etkiliyor?

6. İl genelinde ortak sınavları uygularken iş yükünüz öncekine göre artmakta mıdır? Sınav uygulama esnasında diğer öğretmenler ile işbirliği, rehberlik konusunda ne tür deneyimleriniz var?

7. Ülke geneli hazırlanan açık uçlu soruları içerik ve zorluk düzeyi bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğrencilerin düzeyine uygun buluyor musunuz?”

8. Puanlamanın ülke geneli bakanlık tarafından yapılması sizde güven, adalet ve kontrol duygusu açısından nasıl bir etki yaratıyor?”

9. Ülke geneli ortak yazılı sınavlara öğrencileri hazırlarken hangi stratejileri kullanıyor, sınav sonrası hangi tür geribildirimleri veriyorsunuz? Bu uygulamaların öğrencilerin uyum süreçlerine etkisi nedir?

Verilerin Analizi

Toplanan görüşme verileri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde, toplanan veriler üzerinde sıklıkla tekrar eden veya katılımcıların yoğun bir şekilde vurgu yaptığı olgulardan kodlar çıkarılır. Kodlardan

kategorilere, kategorilerden temalara gidilir. Dolayısıyla birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkili olduğu tespit edilen kodlar, kategoriler ve temalar bir araya getirilerek yorumlanır (Creswell, 2007; Merriam, 2009; Bengtsson, 2016). Bu bağlamda öncelikle görüşme kayıtları deşifre edilerek defalarca okunmuş ve ön izlenimler kaydedilmiştir. Daha sonra anlamlı cümleler veya paragraflar kodlanmış (ör. “ölçme değerlendirme yeterlikleri”, “dereceli puanlama zorluğu”, “sınıf mevcudu”, “hız ve kolaylık”), benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler de bir üst düzeye taşınarak temalara dönüştürülmüştür. Analizler neticesinde ortaya çıkan kod, kategori ve temalar tablolar halinde gösterilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılarak betimsel geçerlik ve derinlik artırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bazı katılımcılardan kendi görüşme özetlerini onaylamaları istenerek (member checking) verilerin doğruluğu teyit edilmiştir.

Etik Onayı

Araştırma kapsamında Dicle Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 24.02.2025; Toplantı: 045; Karar: 2025/045 etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yeni yazılı ve uygulamalı sınav yönergeleri doğrultusunda ortak yazılı sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmanın bulguları bu bölümde ele alınmış ve sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Öğretmenlerin “Okulunuzda yapılan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu sorular hazırlarken hangi güçlüklerle karşılaşılıyorsunuz? Bu güçlükleri aşmak için ne tür yöntemler kullanılıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Düzeyinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Yollarına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Açık Uçlu Soru Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	Sınıf Mevcudu ve Farklılıklar	Kalabalık sınıflar (farklı hazırbulunuşluk düzeyleri)	T1, T4, T9	3
		Başarı seviyesi düşük / köy okulu bağlamı (seviyeye uygunluk sorunu)	T1, T3, T9	3
	Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri	Çoktan seçmeliye alışkın olma ve açık uçlu soru hazırlamada yetersizlik	T2, T6, T7, T8, T10	5
		Dereceli puanlama anahtarı hazırlamada zorluk	T2, T6, T7, T10	4
Karşılaşılan Güçlükleri Aşma Yöntemleri	Öğrenci Motivasyonu ve Alışkanlıkları	Öğrencilerin açık uçlu sorulara yabancı olması / kendini yazıyla ifade etmede zorlanması	T2, T6, T10	3
		Zümre İş Birliği ve Paylaşım	Zümre öğretmenleriyle istişare, fikir alışverişi	T2, T3, T7, T10
Karşılaşılan Güçlükleri Aşma Yöntemleri	Kapsayıcı Soru Hazırlama Stratejileri	Seviyeye uygun, çeşitlendirilmiş soru hazırlama	T1, T4, T5, T9, T10	5
		Bloom’un üst basamaklarını dikkate alma	T7, T8	2
		Dereceli puanlama anahtarından yararlanma (kısmi puanlama imkânı)	T2, T7, T8, T10	4
	Kaynak ve Eğitim Desteği	Açık uçlu soru hazırlama eğitimi, MEB örnek senaryoları/kurslar	T2, T3, T8	3
Zümre veya ölçme değerlendirme merkezinden alınan rehberlik		T2, T10	2	

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve bunları aşma yöntemleri görülmektedir. “Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri” kategorisi altında çoktan seçmeliye alışkın olma ve açık uçlu soru hazırlamada yetersizlik (f=5) ve dereceli puanlama anahtarı hazırlamada zorluk (f=4) gibi kodlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca “Sınıf Mevcudu ve Farklılıklar” kategorisinde kalabalık sınıf ve düşük başarı düzeyi gibi temalar, “Öğrenci Motivasyonu ve Alışkanlıkları” kategorisinde ise öğrencilerin yazılı ifade becerilerindeki eksiklik yer almaktadır. Bu güçlüklerin aşılmasında zümre iş birliği, Bloom’un üst basamaklarını dikkate alma ve açık uçlu soru hazırlama eğitimlerinden yararlanma gibi stratejiler öne çıkmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Açık uçlu sorular hazırlamak üst düzey beceri istediği için nitelikli açık uçlu soru oluşturmakta zorlanıyorum. Bu nedenle genelde cevabı sınırlandırılmış kısa cevaplı açık uçlu sorular hazırlamaya çalışıyorum. Bunun için eğitim

almak isterim. Çünkü eğitim fakültelerinde nitelikli bir şekilde açık uçlu soru hazırlama eğitimi verilmiyor” (T7)

“Öncelikle kalabalık bir okul mevcuduna sahibiz. Her sınıfın dinamiği aynı olmayabiliyor. Okulumuzun öğrenci başarı seviyesi de düşük. Bu yüzden onların seviyesine göre açık anlaşılır sorular oluşturmaya dikkat ediyoruz.” (T1)

“Açık uçlu sınav sistemine geçtiğimizde öğrencilerimizin kendilerini yazıyla ifade etme boyutunda zorlandıklarını gördüm.” (T2)

“Sınıflar arasındaki seviye farkı ve kalabalık olması zorluk meydana getiriyor. Çözüm olarak soruları öğrenci düzeyini göz önünde bulundurarak çeşitlendiriyoruz.” (T4)

Öğretmenlerin, “Okulunuzda ortak yazılı sınavları uygularken süreyi etkili kullanma, sınıf atmosferini yönetme, öğrencileri motive etme ve sınav sonrası geribildirim verme açısından ne tür deneyimler yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortak Yazılı Sınavların Uygulanmasında Öğretmen Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Süre Yönetimi ve Sınıf Atmosferi	Zaman Yönetimi	Bir ders saatinin yeterli olması	T1, T2, T4	3
		Zaman yönetiminde güçlük (öğrencilerin açık uçluya alışamaması)	T6, T8, T10	3
	Sınav Atmosferi ve Motivasyon	Ortak sınavların “merkezi sınav” algısı ve ciddiyet artışı	T2, T7	2
	Heyecan ve Kaygı	Öğrencilerin kaygısı ve öğretmenlerin rahatlatma çabaları	T3, T6, T10	3
Sınav Sonrası Geri Bildirim	Dereceli Puanlama Analizi	Sınav sonrası puanlamayı açıklayarak öğrenci eksiklerini belirleme	T1, T4, T7, T8, T10	5
	Sınav Cevaplarını Paylaşma	Sınav cevaplarını sınıf içinde çözme ve tartışma	T2, T3, T9	3
	Öğrenme Eksiklerini Giderme	Eksik görülen konulara tekrar dönme, ek ödev/EBA kaynakları	T1, T2, T6	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin süre yönetimi, motivasyon ve geri bildirim konularındaki görüşleri dikkat çekmektedir. “Zaman Yönetimi” kategorisinde bir ders saatinin yeterli olması (f=3) ve zaman yönetimi güçlüğü (f=3) aynı anda dile getirilmiştir. Bazı öğretmenler sürenin uygun olduğunu, bazıları ise öğrencilerin açık uçlu sorulara yabancı olması nedeniyle sürenin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Sınav sonrası geri bildirim dereceli puanlama anahtarı yoluyla yapılması (f=5) öne çıkarken, sınav cevaplarını paylaşma (f=3) uygulaması da yaygındır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Bir ders saatinde süre sıkıntısı yaşamadan çözüme imkân verecek sorular hazırlıyoruz. Öğrenciler açık uçluya alıştıkça zaman yönetimi daha kolay oluyor.” (T1)

“Sınavlar açık uçlu sorulardan oluştuğu için sınav sonrası öğrencilerin cevap kağıdını kontrol ettiğimizde

daha etkili geribildirimler veriyoruz. Öğrencinin kavram yanlışları, işlem hataları, öğrenme eksiği olan alanları net bir şekilde görebiliyoruz.” (T7)

“Öğrencilerimiz çoktan seçmeliye alıştıkları için açık uçlu sorularda zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşayabiliyorlar.” (T6)

“Sınav sonrasında soruları öğrencilerle birlikte çözerek eksik ve hatalarını keşfetmelerini sağlıyorum. Eğer eksikleri fazlaysa ek ödev veriyorum.” (T1)

Öğretmenlerin, “Okulunuzda yapılan ortak sınavlarda açık uçlu soruları puanlarken tutarlı, adil ve tarafsız olmak için hangi yaklaşımları benimsiyorsunuz? Bu süreçte yaşadığınız tereddütler ve çözüm yollarınız nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okuldaki Ortak Sınavların Puanlanmasında Tutarlılık, Adalet ve Tarafsızlık Durumlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Puanlama İlkeleri ve Yaklaşımlar	Dereceli Puanlama Anahtarı	Detaylı rubrik/dereceli puanlama anahtarı kullanma	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T10	8
		Kısmi puan verme ölçütlerinin net belirlenmesi	T2, T4, T7, T8, T9, T10	6
	Objektif Yöntemler	İsim kapatarak okuma, aynı soruyu tüm kâğıtlarda art arda değerlendirme	T3, T4, T5, T8, T9, T10	6
Tereddütler ve Çözüm Yolları	Eksik Dereceli Anahtar Bilgisi	Bazı öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı hazırlamada yetersiz olması	T6, T7, T10	3
	Çok Katı / Çok Cömert Puanlama	Halo etkisi, boynuz etkisi	T9, T10	2
	Çözüm Önerileri	Kurslara katılma, zümrelerle örnek cevaplar inceleme	T2, T7, T8, T10	4

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin “Detaylı rubrik/dereceli puanlama anahtarı kullanma” (f=8) ve “İsim kapatarak okuma” (f=6) uygulamalarının puanlamadaki adalet ve tarafsızlığı artırdığı görülmektedir. Ayrıca kısmi puan verme ölçütlerinin net belirlenmesi (f=6) önemli bir vurgu olarak öne çıkmaktadır. Tereddüt yaşayan öğretmenler ise dereceli puanlama konusundaki eksikliklerini kurslar ve zümre toplantıları yoluyla gidermeyi çözüm olarak sunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Hazırladığım cevap anahtarında hangi cevapların tam puan, hangi cevapların kısmi puan olabileceğini önceden belirtiyorum. Bu, adil puanlama için çok gerekli.” (T5)

“Detaylı hazırlanmış, doğru, kısmi ve yanlış cevapların sıralandığı dereceli puanlama anahtarı ile sıralanan durumları sağlıyoruz. Ancak ben dâhil hiçbir öğretmenimiz dereceli puanlama anahtarı hazırlama konusunda yeterli değiliz.” (T6)

“Sınav kâğıtlarını okurken öğrenci ismini kapatıyorum. Bir soruyu tüm kâğıtlarda bitirdikten sonra diğerine geçerek objektif olmaya çalışıyorum.” (T3)

Öğretmenlerin, “İl genelinde merkezden gelen açık uçlu soruları kapsam, anlaşılabilirlik ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. İl Geneli Ortak Sınav Sorularının Niteliğine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Kapsam ve Anlaşılabilirlik	Kapsam Geçerliliği	Yıllık plan ve konu dağılım tablosu ile uyum	T2, T6, T7, T10	4
		Ortak soruların anlaşılır ve kazanımları kapsayıcı olması	T1, T2, T4, T5, T6, T7, T10	7
Öğrenci Seviyesine Uygunluk	Farklı Düzeyleri Kapsama	Kolay, orta, zor soru dağılımının dengeli olması	T6, T8, T9, T10	4
		Bazı okullarda aşırı kolay veya yeterince ayırt edici olmaması	T1, T3, T4, T9	4
Genel Değerlendirme	Ortak Hazırlama Avantajı	Birden çok öğretmenin deneyim paylaşımı ve özenli soru hazırlama	T5, T6	2

Tablo 5 incelendiğinde il genelindeki ortak yazılı soruların çoğunlukla yıllık plana uygun (f=4) ve anlaşılır/kazanımları kapsayıcı (f=7) olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte “Öğrenci Seviyesine Uygunluk” temasında farklı düzeyleri kapsayan soru seti hazırlanmasına (f=4) rağmen bazı katılımcılar (T1, T3, T4, T9) soruların ya aşırı kolay ya da yeterince ayırt edici olmadığını ifade etmektedir. Birden çok öğretmenin katkısıyla hazırlanan soruların ortak hazırlama avantajı (f=2) da vurgulanmıştır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Merkez tarafından hazırlanan sorular tüm seviyedeki okul ve öğrencileri kapsayıcı şekilde düzenlenmekte, kolay, orta ve zor olarak dağılım yapılmakta.” (T6)

Tablo 6. İl Geneli Ortak Sınavlarda Dereceli Puanlama Anahtarının Kullanımına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Dereceli Puanlama Anahtarlarının Etkileri	Adalet ve Objektiflik	Değerlendirmeyi nesnel kılma, farklı puanlayıcılar arasında tutarlılık sağlama	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10	10
	Hız ve Kolaylık	Değerlendirme sürecini hızlandırma, öğretmenleri rahatlatma	T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10	7

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların tamamı dereceli puanlama anahtarının değerlendirme süreçlerinde adalet ve objektiflik sağladığını (f=10) belirtmişlerdir. Yine katılımcıların çoğu değerlendirme süreçlerinde hız ve kolaylık sağladıklarını (f=7) belirtmişlerdir. İl geneli ortak yazılı sınav soruları ve dereceli puanlama anahtarı il merkezince hazır olarak okullara gönderildiği için katılımcıların hiçbiri kullanımının zorluğuna değinmemişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Dereceli puanlama anahtarı hazırlamak zahmetli bir iş. Ancak bunu biz hazırlamadığımız ve bu anahtarlar bizlere geldiği için puanlama çok daha kolay ve adil oluyor.” (T1)

“İl geneli ortak yazılı sınavın her bir sorusu için Ölçme değerlendirme merkezi tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarları bizlere gönderiliyor. Bu dereceli puanlama anahtarı puanlama yaparken işimi çok fazla

“Sorular her öğrenciye hitap eden, kazanım kavrama düzeyinde özenle hazırlanmış sorular. Ancak çok başarılı öğrenciler için fazla basit olabiliyor.” (T9)

“Soruları hazırlayan öğretmenlerin çeşitli okullardan gelmiş olmasını büyük avantaj görüyorum. Farklı deneyimler ortak bir soruya yansıtılıyor.” (T5)

Öğretmenlerin, “İl geneli yapılan ortak sınavlarda dereceli puanlama anahtarlarını kullanırken hangi zorlukları yaşıyorsunuz? Bu anahtarlar değerlendirme sürecinizi nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

kolaylaştırıyor. Ben önceden kendim sınav yaptığım zamanlarda puanlama yaparken çok zorlanıyordum. Öğrenciye acaba bu soruya verdiği cevap için puan verebilir miyim? Öğrenci acaba bunu mu demek istedi? gibi sorularla çok fazla kafa yoruyordum. Ama ilden gelen dereceli puanlama anahtarı her bir soruya verilecek örnek yanıtları görüp puanlamayı çok kolay bir şekilde yapıyorum.” (T7)

“İlden bize gelen dereceli puanlama anahtarı işimizi gerçekten kolaylaştırıyor. Puanlamada görmediğimiz detayları görmemizi sağlıyor.” (T3)

Öğretmenlerin, “İl genelinde ortak sınavları uygularken iş yükünüz öncesine göre artmakta mıdır? Sınav uygulama esnasında diğer öğretmenler ile iş birliği, rehberlik konusunda ne tür deneyimleriniz var?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İl Geneli Ortak Sınavların Uygulanmasında İş Yükü ve İşbirliği’ne İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
İş Yükü Değişimi	Azalma	Soru ve dereceli puanlama anahtarını merkez hazırladığı için iş yükünün azalması	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10	9
	Artma	Soru basma, çoğaltma, zimba vb. uygulama işlemlerinde yoğunlaşma	T1, T2, T7, T10	4
İş Birliği ve Rehberlik	Okul İdaresi ile Koordinasyon	Sınav komisyonu kurulması, diğer öğretmenlerin destek vermesi	T1, T2, T3, T4, T7, T10	6
	Branş Dışı Gözetmenlik	Branş öğretmenin sınav gözetmeni olmamasının avantaj/dezavantajları	T2, T4, T9, T10	4
	Bilgilendirme ve Yönerge	Sınav öncesi toplantılar, sınav yönergesi, senaryo dağılım tablolarının paylaşımı	T4, T6, T7, T10	4

Tablo 7 incelendiğinde il geneli ortak sınavlarda iş yükünün azaldığı (f=9) yaygın bir kanı olmakla birlikte, uygulamaya yönelik teknik işlemlerin artması (f=4) özellikle soru basma/çoğaltma sürecinin yoğunluğuna dikkat çekmektedir. İş birliği konusunda ise “Okul İdaresi ile Koordinasyon” (f=6) ve “Branş Dışı Gözetmenlik” (f=4) önemli iki boyut olarak öne çıkmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Aksine iş yüküm çok azaldı. Hem soru hazırlamıyorum hem de puanlamayı gönderilen dereceli puanlama anahtarına göre yapıyorum.” (T7)

“İş yükümüz daha da azaldı. Çünkü daha geçerli ve güvenilir sorular ve rubrikler hazırlanıp gönderiliyor. Bize sadece puanlamak kalıyor. Umarım bir gün puanlamayı da kendileri yapar.” (T8)

“Sınav günü o dersin branş öğretmeninın sınav gözetmeni olmaması farklı bir branştan öğretmeninın sınav

salonunda gözetmen olması öğretmenler arası işbirliğimizi ve iletişimizi artırıyor. Ayrıca sınav öncesi okul müdürünün sınavla ilgili bizlere bilgilendirmelerde bulunması rehberlik açısından önem arz ediyor.” (T4)

“Öğretmenlerle iş birliği konusuna gelince; il geneli ortak sınavlarda, öğretmen sınavın yapıldığı branşın öğretmeni değilse ilgili sınavı pek önemsemiyor diyebilirim.” (T10)

“Sorular sınav günü sabah geliyor, 400 öğrencilik çıktı alıp çoğaltmak, zımbalamak ciddi zaman alıyor.” (T1)

Öğretmenlerin, “Bakanlık tarafından hazırlanan ülke geneli ortak sınavlarda açık uçlu soruları içerik ve zorluk düzeyi bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğrencilerin düzeyine uygun buluyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınav Sorularının İçerik ve Zorluk Düzeyine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Zorluk ve İçerik Değerlendirmesi	Kolay-Orta-Seviye Sorular	Soruların genelde kolay veya orta düzeyde olması	T1, T5, T6, T7, T10	5
	Yüksek Seviyeli Soruların Azlığı	Üst düzey öğrenciler için yetersiz veya kolay kalması	T4, T6, T7, T10	4
Öğrenci Düzeyine Uygunluk	Genel Olarak Uygun	Konu/soru dağılım tablosu ile uyum, anlaşılabilirliğin yeterli olması	T2, T3, T5	3
	Soruların Düzeyi Düşük	Öğrencilerin motivasyonunu azaltacak kadar basit bulunması	T6, T10	2
Fırsat Eşitliği	Tüm Bölgeleri Kapsama	Kolay, orta ve zor soruların her okulda uygulanabilmesi	T5, T9	2

Tablo 8’de öğretmen görüşlerine göre ülke geneli hazırlanan soruların büyük oranda kolay veya orta düzeyde (f=5) olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar (T4, T6, T7, T10) üst düzey öğrenciler için soruların yeterince ayırt edici olmadığını dile getirirken, diğerleri (T2, T3, T5) soruların genel olarak uygun olduğunu belirtmiştir. “Fırsat Eşitliği” kategorisinde (f=2) her okulda benzer şekilde uygulanabilen bir sınav formatı olduğu ifade edilmektedir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Bakanlıkça hazırlanan soruların genel olarak basit düzey kazanımları ölçtüğünü, sınavların kolay olduğunu düşünüyorum.” (T10)

“Ülke geneli yapılan sınavlarının içerik bakımından yeterli olmakla beraber öğrenci düzeyi açısından çok kolay olduğunun mutlaka düzeyi yüksek sorular sorulması gerektiğini düşünüyorum.” (T4)

“Soruların zorluk seviyeleri birbirine yakın, kapsam geçerliliği yüksek. Öğrencilerin düzeyine uygun buluyorum.” (T3)

Öğretmenlerin, “Ülke geneli yapılan ortak sınavlarda puanlamanın Bakanlık tarafından yapılması sizde güven, adalet ve kontrol duygusu açısından nasıl bir etki yaratıyor?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Bakanlık Tarafından Yapılan Puanlamanın Öğretmenlerdeki Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Güven ve Adalet Algısı	Olumlu Algı	Çapraz puanlama ve rubrik kullanımının objektifliği artırması	T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, T10	8
Kontrol ve Kaygı	Bilgilendirme Eksikliği	Bazı öğretmenlerin merkezi puanlama sürecini tam bilmemesi	T6, T10	2

Tablo 9’da ülke geneli ortak yazılı sınavlarda bakanlık tarafından yapılan puanlamanın, çapraz puanlama ve rubrik kullanımının adalet ve güven duygusunu güçlendirdiği (f=8) net şekilde görülmektedir. Öte yandan T6 ve T10 kodlu katılımcılar, öğretmenlerin ülke geneli yapılan ortak yazılı sınavlarda puanlama süreçlerini tam olarak bilmediğini ve bu durumun kaygı yarattığını belirtmektedir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Çapraz puanlama yöntemi kullanıldığı için bir cevabı sadece bir öğretmen puanlamıyor. Bu da bende adil bir etki yaratıyor.” (T1)

“Güven, adalet ve kontrol konusunda ise bende arttığını düşünüyorum. Çünkü farklı öğretmenler aynı cevabı puanlıyorlar ve puanlama çakiştiğinde üst değerlendirici tarafından tekrar puanlanıyor.” (T8)

“Puanlama çift puanlayıcı ve üst değerlendirici tarafından yapılıyor. Ancak tüm öğretmenler bu süreci tam bilmediği için kaygı duyabiliyor.” (T6)

Öğretmenlerin, “Ülke geneli ortak yazılı sınavlara öğrencileri hazırlarken hangi stratejileri kullanıyor, sınav sonrası hangi tür geribildirimleri veriyorsunuz? Bu

uygulamaların öğrencilerin uyum süreçlerine etkisi nedir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavlara Hazırlık ve Geri Bildirim Stratejilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	f
Hazırlık Stratejileri	Bakanlık Örnek Sorularını Kullanma	Sınav öncesi örnek senaryo ve soru paylaşımlarını derste çözme	T2, T3, T7, T9, T10	5
	Yıllık Plan ve Konu Dağılımı	Öğrencilerin hangi konulardan kaç soru geleceğini önceden bildirme	T1, T4, T8, T10	4
	Açık Uçlu Soru Mantığını Öğretme	Açık uçlu cevap kağıdının kullanımı, cevapları net ifade etme	T7, T8, T10	3
Sınav Sonrası Geribildirim ve Uyum	Detaylı Çözüm ve Cevap Paylaşımı	Sınav sonrasında soruları sınıfça çözme, dereceli puanlama anahtarını paylaşma	T1, T2, T3, T9, T10	5
	Öğrenme Eksiklerinin Giderilmesi	Yanlış cevaplar üzerinde durma, tekrar ödevlendirme, EBA gibi ek kaynaklara yönlendirme	T1, T2, T6, T8, T9	5
	Psikolojik Destek / Uyum	Kaygı düzeyini azaltma, öz yeterlik algısını koruma	T3, T8	2

Tablo 10’da, öğretmenlerin ülke geneli sınavlara hazırlık stratejileri ve sınav sonrası geri bildirim süreçleri görülebilir. Bakanlık örnek sorularını kullanma (f=5) ve konu soru dağılım tablosu üzerinden bilgilendirme (f=4) yaygın olarak vurgulanmaktadır. Sınav sonrasında ise detaylı çözüm ve cevap paylaşımı (f=5) ve öğrenme eksiklerinin giderilmesi (f=5) kategorileri, öğrencilerin başarı ve uyum süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Ders kitabı ve EBA’daki yardımcı kaynaklar üzerinden dersleri yürütüyorum. Sınav sonrasında da soruların çözümlerini öğrencilerle birlikte tekrar ederek hata ve eksiklerini tespit ediyoruz.” (T1)

“Özellikle açık uçlu soruların nasıl çözülmesi gerektiği konusunda bilgilendirmeler yapıp Bakanlık tarafından paylaşılan senaryoları ve örnek soruları sınıf içerisinde değerlendiriyoruz. Böylece öğrencilerin kendilerinden isten cevabı eksiksiz bir şekilde ifade etmeleri gerektiğini iletiyoruz.” (T10)

“Sınavdan evvel bakanlık tarafından yayınlanan örnek senaryoları birlikte çözümlüyoruz. Sınav sonrasında cevap anahtarını inceleyip varsa anlaşılmayan noktayı aydınlatıyoruz.” (T3)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ile yazılı ve uygulamalı sınav yönergesi doğrultusunda ortak yazılı sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmen deneyimleri derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin geleneksel çoktan seçmeli sınav anlayışından farklı olarak açık uçlu sorularla üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye çalışırken; zaman yönetimi, dereceli puanlama anahtarı geliştirme yetersizliği, öğrenci seviyesine göre ortak sorular hazırlama gibi çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Benzer görüşler, Fen Bilimleri öğretmenleriyle yapılan güncel bir çalışmada da rapor edilmiş; öğretmenler açık uçlu soruların ‘üst düzey düşünme becerilerini ölçmedeki avantajına’ rağmen ‘süre yetersizliği ve öğrenci kaygısı’ sorunlarına dikkat çekmiştir

(Bakırcı, Şevgin Uçar ve Genel, 2024). Yine de öğretmenler, ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanımında öğrencilerin düşünce süreçlerini ve ifade becerilerini daha iyi gözlemleyebildiklerini, sınav sonrası geribildirim aşamasında eksik öğrenmeleri giderebilme fırsatı bulduklarını vurgulamışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenler okulda yapılan ortak yazılı sınavları hazırlama süreçlerinde güçlüklerle karşılaştıklarını ve karşılaşılan güçlükleri aşma yöntemleri olarak da zümreler ile işbirliği yaptıklarını, kapsayıcı soru hazırlamaya çalıştıklarını ve açık uçlu soru hazırlama eğitimlerine katılmaya çalıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin büyük bölümü, çoktan seçmeli sınav deneyimine alışan öğrencilerin açık uçlu sorularda zorlandığını, özellikle zaman yönetimi, kaygı, motivasyon ve yazılı ifade gibi konularda desteklenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. İlköğretim matematik öğretmenleri üzerinde yürütülen bir çalışmada da öğrencilerin ‘süre ve motivasyon’ sorunları vurgulamış, öğretmenlerin %64’ünün açık uçlu sınav uygulamasını ‘uygulamada zorlayıcı’ bulunduğunu göstermiştir (Arduç, 2024). Benzer şekilde öğretmenler de dereceli puanlama anahtarı hazırlama ve uygulamada yeterlik eksikliği yaşadıklarını; ancak il/ülke geneli sınavlarda hazır gelen rubriklerin süreci bir ölçüde kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Zümre iş birliği, örnek ortak soru havuzları oluşturma ve düzenli geri bildirim verme gibi uygulamaların, hem öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bilgi düzeylerini artırdığı hem de öğrencilerin açık uçlu sorulara uyumunu kolaylaştırdığı görülmüştür. Ortaokullarda değişen sınav sistemini inceleyen bir çalışmada, düzenli ‘zümre atölyelerinin’ öğretmenlerin ölçme okuryazarlığını geliştirmede en etkili strateji olduğunu göstermiştir (Kana, Geçgel ve Yavşan, 2025). Bakanlık tarafından yapılan çapraz puanlama ve merkezi değerlendirme ise öğretmenlerde genel olarak adalet ve güven duygusunu güçlendirse de, puanlama sürecinin detayları hakkında yeterince bilgilendirme yapılmadığında kaygı ve kontrol kaygı algısının yaşandığı da gözlenmiştir.

Okulda yapılan ortak yazılı sınavlar açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama sürecinde yaşadıkları zorluklar, alanyazında da sıkça dile

getirilmektedir (Brookhart, 2010; Erkuş, 2012). İnceçam, Demir ve Demir'in (2018) yaptıkları bir çalışmada; öğretmenlerin açık uçlu maddelerden oluşan sınavları sıklıkla kullanmalarına karşın öğretmenlerin açık uçlu soruları hazırlamada çok yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bulguları da bu yönüyle ilgili çalışma ile örtüşmektedir. Geleneksel ölçme kültüründe, çoktan seçmeli sorular, hazırlanması ve puanlaması görece daha kolay araçlardır. Buna karşın, açık uçlu sorularda öğrencinin hangi seviyede düşünme becerilerini ölçeceğimiz, nasıl yönergeler vereceğimiz ve kazanımlara tam olarak uyup uymadığımız konuları öğretmenleri kaygılandırmaktadır. Özellikle öğretmenlerin belirttiği "Eğitim fakültesinde yeterince açık uçlu soru hazırlama eğitimi almamış olma" durumu, öğretmenlerin bu konuda mesleki gelişime ihtiyacı olduğunu işaret etmektedir (Guskey, 2003).

Sınav uygulaması sırasında yaşanan sıkıntılar, açık uçlu soruların en çok eleştirilen yanlarından biridir. Literatürde de (Stiggins, 2008; Merriam, 2009), öğrencilerin yazılı yanıt vermesinin daha uzun sürdüğü, öğretmenlerin süre kısıtı altında kaldığı vurgulanır. Bu durumun öğrenci kaygı düzeyini yükselttiği (Black & Wiliam, 1998) ve öğretmenlerin sınav sırasında her öğrenciyle ilgilenmesinin kısıtlandığı açıktır. Bakırcı vd. (2024)'ün araştırmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin, ortaokul öğrencilerinin açık uçlu sınav tarzına hazır olmadıklarını ve öğrencilerinin üst düzey becerilere sahip olmadıklarını sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada özellikle T2 ve T9, kısıtlı ders saatinde öğrencilerin yazılı ifade edeceği soruları yetiştiremediğini belirtmektedir. Kuramsal olarak, öğretmenlere zaman esnekliği veya bazı derslerde sınav süresinin uzatılması önerilebilir; ancak ortak sınavların takvimine ve okul yönetimi politikalarına bağlı olarak her zaman uygulanabilir olmayabilir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı ortak yazılı sınavların bir ders saatini geçmeyecek şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 2023).

Sınavların puanlanmasında dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanımı açık uçlu soruların başarıya ulaşmasında kilit rol oynamaktadır (Reddy & Andrade, 2010). Jonsson ve Svingby (2007), rubrik kullanımının hem geçerliği hem de güvenilirliği artırabileceğini belirtmiş; ancak öğretmenlerin rubrik hazırlama becerilerinin geliştirilmemesi durumunda ölçme hatalarının artabileceğini de vurgulamıştır. Bu çalışmada da öğretmenler, rubriğin adaleti ve şeffaflığı artırdığını, öğrencinin hangi kısımlarda puan kaybettiğini netleştirdiğini belirtmektedir. Mevcut çalışmada, öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı hazırlarken özellikle "öngörülemeyen öğrenci cevapları" karşısında tereddüt yaşadıkları görülmüştür. Yüceer (2024) Türkçe öğretmeni adaylarını kapsayan bir çalışmada rubrik tasarımında 'öngörülemeyen öğrenci yanıtlarını puanlamanın' en güç adım olduğunu ortaya koymuş ve kapsamlı rubrik eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu bulgu, rubriğin kısmi puanlamada doğru şekilde yapılandırılmasının zorluğuna işaret etmektedir. Ancak rubrik geliştirmek, tüm olası cevap varyasyonlarını öngörmek veya kısmi puanlamayı adil biçimde tanımlamak

bakımından öğretmenlerden çok yönlü bir çaba ister (Wilson, 2005). Bazı katılımcılar, farklı çözüm yollarının rubrikte nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda tereddüt yaşadıklarını ifade etmiştir. Literatürde bu konu, öğretmenlerin "ölçme okuryazarlığı" ekseninde değerlendirilir (Brookhart, 2010). Hizmet içi eğitimlerle rubrik geliştirme becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir (Erkuş, 2012).

İl ve ülke geneli ortak sınavlarda eşitlik ve uygunluk konusu, tartışmanın en kritik noktalarından biridir. Öğretmenler, farklı ekonomik düzeylere ve okul koşullarına sahip öğrencilerin aynı sorularla değerlendirilmesinin adil olup olmadığına dair endişelerini dile getirmişlerdir. En ücra köyde öğrenim gören öğrenci ile en merkezi ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek yerde eğitim gören öğrencinin aynı konular ve zorluk seviyesi ile ortak sınava alınma konusu bu çalışmaya katılan öğretmenler tarafından eleştirilmektedir. Nitekim, Hamarat (2019) da değerlendirme araçlarının sosyo-ekonomik farklılıkları dengeleyen bir şekilde kurgulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Baki ve Gökçek (2008), dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin bu tür sınavlarda daha dezavantajlı duruma düşebileceğini savunmuştur. Okul yöneticileriyle yapılan güncel bir araştırma da kırsal ve kentsel okulların aynı standartta değerlendirilmesinin 'öğrenci kaygısı ve adalet algısı' üzerinde olumsuz etki yaratabileceğini vurgulamıştır (Levent & Aydın, 2025). Bu çalışma da benzer biçimde, kırsal ile şehir merkezi arasındaki materyal, laboratuvar vb. farkların öğrencilerde farklı başarı düzeylerine yol açtığını göstermektedir. Nitekim standart sınavlar, ölçme alanında "geçerlik" ve "güvenilirlik" sağlamakla birlikte, "fırsat eşitliği" açısından sorunlu sonuçlar üretebilmektedir (Gelbal & Duyan, 2010; MEB, 2023). Bunların yanında Bakırcı ve Koçak (2024)'ın matematik öğretmenleri ile yaptıkları bir çalışmada ise araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ortak yazılı sınavlarda ortak bir sınav dilinin oluşacağını, öğrenci başarı kıyaslamasının nesnel olacağını ve hedeflere ulaşmanın kolay olacağını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin motivasyon ve kaygı düzeylerine ilişkin veriler, açık uçlu sınavların hem olumlu hem olumsuz yönlerini yansıtmaktadır. Bazı öğrenciler, düşüncelerini serbestçe ifade edebilmenin özgürlüğünü yaşarken, bazıları kaygıya kapılmakta veya yazma becerilerinin eksikliği nedeniyle puan kaybetmektedir. Bu durum önceki çalışmalarda da görülmektedir (Stiggins, 2008; Harlen, 2007). Burada öğretmenlerin, açık uçlu soru formatına yönelik ön hazırlık (örnek soru çözümleri, ders içi yazılı ifade çalışmaları) yapması gerektiği açıktır. Kana vd. (2025)'nin çalışmasında da araştırma bulguları, öğretmenlerin sınav öncesi süreçte öğrencileri yeni sınav sistemine hazırlamak amacıyla örnek sorular üzerinde çözüm stratejileri gösterdiklerini, sınava benzer yazılı, konuşma ve dinleme uygulamaları yaptıklarını ve soru gelme olasılığı yüksek konulara özellikle vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur.

Geribildirim süreci, açık uçlu soruların en güçlü yanı olarak görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin düşünce sürecini detaylı gözlemleyebildikleri için, hangi kazanımda

eksik olduklarını daha net saptayabilmekte ve öğretim tasarımını buna göre yeniden düzenleyebilmektedir (Guskey, 2003). Ayrıca öğrenciler kendi kâğıtlarını analiz ederken, hatalarını ve eksik öğrenmelerini keşfedebilmektedir. Literatürde bu durum, “biçimlendirici değerlendirme” ve “öğrenme için değerlendirme” yaklaşımlarıyla örtüşmektedir (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2010).

Bu araştırmadan elde edilen verilerin ışığında, politika yapıcılara, ölçme-değerlendirme uzmanlarına ve öğretmenlere bir takım öneriler geliştirilmiş ve bu öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenlere, açık uçlu soru yazma, dereceli puanlama anahtarı oluşturma ve rubrik kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimler verilebilir. Nitekim Yüceer (2024)'ün çalışmasındaki nitel bulgular da, rubrik geliştirme eğitimi alan öğretmen adaylarının puanlama tutarlılığında anlamlı artış sağladığını göstermektedir.

2. Farklı branş öğretmenleri, açık uçlu soru havuzları ve örnek rubrikler oluşturmak için düzenli aralıklarla toplanarak deneyim paylaşımında bulunabilir. Kana vd. (2025) zümre bazlı ‘mini-workshop’ modelinin ölçme-değerlendirme yeterliğinde gözle görülür iyileşme yarattığını bildirmiştir.

3. Öğrencilere, çoktan seçmeli yanı sıra düzenli olarak kısa-uzun cevaplı yazılı etkinlikler yaptırılabilir.

4. Bakanlık veya il ölçme-değerlendirme merkezleri, ülke-il geneli yapılan ortak yazılı sınavlarda öğretmenlere çapraz puanlama sisteminin nasıl işlediğini, hangi kriterlerin dikkate alındığını ve itiraz mekanizmalarını net biçimde aktarabilir. Levent ve Aydın (2025) da okul yöneticilerinin, sürecin şeffaf biçimde anlatılmasının öğretmenlerde ‘kontrol kaybı’ algısını azalttığını belirtmiştir.

5. Merkezî sınavlarda kullanılan dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin farklı ifade biçimlerini tahmin eden örnek cevapları içermeli; öğretmenlerin geri bildirimleriyle düzenli olarak güncellenmelidir. Bakırcı vd. (2024) de rubriklerin öğretmen geri bildirimleriyle her dönem güncellenmesinin güvenilirliği %12 oranında artırdığını belirtmişlerdir.

6. Bu çalışma, 10 öğretmenle sınırlı olduğu için daha geniş katılımcı kitlelerinde veya farklı bölgelerde benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca öğrenci boyutu da eklenerek, açık uçlu sınavların öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi uzun vadeli izlenebilir.

Summary

Introduction

This study focuses on teachers' experiences regarding the use of open-ended questions in standard written exams, which are implemented within the scope of the Measurement and Evaluation Regulation published by the Ministry of National Education in Türkiye. Starting from the open-ended questions of all school-level exams, the preparation of such information and the implementation of evaluation processes with graded keys in response to

the national regulation. This situation represents a significant change in the evaluation and assessment stages, especially in terms of evaluating the developments at the upper level. While working, it ensures that this performance is reflected in the teacher practices in the field.

Method

The research is based on the phenomenology design, one of the qualitative research approaches. The participants consist of ten teachers who work in Siirt province in the 2024–2025 academic year and have experience in provincial/country-wide common exams. Teachers working in Turkish, mathematics, science and social studies were determined by purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed with content analysis. Expert opinions and participant approval were used when creating codes, categories and themes.

Results

Teachers stated that they experienced various difficulties in areas such as preparing open-ended questions, using rubrics and managing the exam process (time, motivation, feedback). It was particularly emphasized that insufficient information was provided on this subject in pre-service training. On the other hand, teachers stated that open-ended exams were useful in terms of assessing students' cognitive depth and providing effective feedback. While the rubrics sent centrally in provincial and national exams ensure fairness and speed, some teachers stated that they did not have sufficient information about the evaluation processes.

Discussion

The study findings show that the open-ended exam system has redefined the professional roles of teachers. Teachers have become not only the test takers but also the measurement and assessment designers. However, this new role brings with it additional responsibilities such as writing questions that are compatible with the curriculum, addressing different student levels, and evaluating various answers. Although the central questions and rubrics provided in common exams standardize the process, inequalities in terms of implementation and student levels have been observed among some schools. The findings, in line with previous literature, revealed that the rubrics provide validity and reliability, but the need for teacher training continues.

Pedagogical Implications

According to the research results, the following pedagogical recommendations can be made:

Teachers should be given in-service training on writing open-ended items and preparing rubrics.

Department teachers should work collaboratively to prepare common questions and rubrics.

Students should be prepared for open-ended questions with in-class written expression activities.

The central scoring process and criteria should be explained to teachers in a clear and transparent manner.

Rubrics should be constantly updated with teacher feedback and structured to include a variety of student responses. It has been undertaken by the authors of this study that the scientific, ethical and citation rules have been followed in the writing process of the study titled "Evaluation of the Secondary Education English Course Curriculum in Terms of Differences between the Formal Program and the Implemented Program"; no falsification has been made on the collected data, "Academia Journal of Educational Research and Editor" has no responsibility for any ethical violations to be encountered, all responsibility belongs to the author (s) and the study has not been sent to any other academic publication environment for evaluation.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Çıkar çatışması beyanı

Yazarlar arasında çalışmanın yayınlanmasında potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı oranı

Yazarların çalışmaya katkı oranları eşittir.

Fon bildirimi

Çalışmanın hazırlanması, uygulanması ve yayımlanması için herhangi bir kurum ya da kuruluştan fon alınmamıştır.

Veri paylaşım bildirimi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler isteyen kişi ya da kurumlarla makul düzeyde paylaşılabilir.

Etik Onayı

Araştırma kapsamında Dicle Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 24.02.2025; Toplantı: 045; Karar: 2025/045 etik kurul onayı alınmıştır.

Katılım izni

Araştırmaya katılan katılımcılardan izin alınmıştır.

Yayın izni

Yazarlar çalışmanın yayınlanmasını onaylarlar.

Ethical Statement of the Study

It is hereby declared that this study complies with all scientific, ethical, and citation standards; that no falsification or manipulation has been made on the collected data; that the Academia Journal of Educational Research and its Editor bear no responsibility for any potential ethical violations, as full responsibility rests solely with the Corresponding Author. Furthermore, it is affirmed that this study has not been submitted to any other academic publication platform for evaluation.

Conflict of Interests

There is no potential conflict of interest between the authors in the publication of the study.

Author Contribution

Both authors contributed equally to the study.

Funding

The authors did not receive support from any organization for the submitted work.

Data Availability

Data are available upon reasonable request from the corresponding author.

Ethical Approval

Ethics committee approval was obtained from Dicle University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision Date: 24.02.2025; Session: 045; Decision: 2025/045).

Consent to Participate

The participants all agreed to take part in this study.

Consent for publication

The publication of this study has been approved by all authors.

Kaynaklar

- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55–61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Arduç, M. A. (2024). MEB ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 234–249. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1483026>
- Bakırcı, H., & Koçak, B. (2024). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of History School*, LXXI(17), 2253–2276. <https://doi.org/10.29228/joh.75275>
- Bakırcı, H., Şevgin Uçar, E., & Genel, Y. (2024). Fen Bilimleri dersi değerlendirmelerinde açık uçlu soruların uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 4(1), 1–12.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2008). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool*. Alexandria, VA: ASCD.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN 9786053648768.
- Gelbal, S., & Duyan, M. (2010). Türkiye’de ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmeler. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 21–28.
- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6–11.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye’nin eğitim politikaları. Seta Yayınları.
- Harlen, W. (2007). *The quality of learning: Assessment alternatives for primary education*. London: SAGE. ISBN 9781849202210.
- İnceçam, B., Demir, E., & Demir, E. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmelerde Yazılı Yoklamalarda Kullandıkları Açık Uçlu Maddeleri Hazırlama Yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 17(4). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506900>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity, and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kana, F., Geçgel, H., & Yavşan, F. (2025). Ortaokullarda değişen sınav sistemiyle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 847–862.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. baskı). Ankara: Nobel. ISBN 9786053204889.
- Levent, A. F., & Aydın, M. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 102, 244–264.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2019). *ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) Raporu*. Ankara: MEB.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2023). *Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 9780803957992.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. Paris: OECD. ISBN 9789264311608.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Şahin, M. (2011). *Ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN 9786053645156.
- Stiggins, R. J. (2008). *An introduction to student-involved assessment for learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson. ISBN 9780136015673.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık. ISBN 9789750247921.
- Yüceer, D. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamaya dair deneyim ve görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 69–86.