

DOI: <https://10.34137/jilses.1679832>

Geliş Tarihi: 19 Nisan 2025

Received: 19 April 2025

Kabul Tarihi: 29 Haziran 2025

Accepted: 29 June 2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Tozluoğlu, E. ve Güven, S. (2025). Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Ülke ve İl Geneli Sınavların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(1), 51-70. <https://10.34137/jilses.1679832>



Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Lise Düzeyi Ülke ve İl Geneli Sınavların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi *

Ercan TOZLUOĞLU¹ Semra GÜVEN²

Öz

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında lise kademesinde uygulanan merkezi sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini incelemektedir. Çalışma, Giresun'da farklı lise türlerinde görev yapan 13 Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik ve Tarih öğretmeni ile yürütülen nitel bir durum çalışmasıdır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin açık uçlu soruların öğrenci kazanımlarını ölçme yeterliliği, kapsam geçerliği, güvenilirliği, öğrenci düzeyine uygunluğu, sisteme dönüt sağlama ve objektiflik açısından farklı görüşler sunduğunu göstermektedir. Öğretmenler, açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi açısından önemli olduğunu belirtirken, bu soruların ayırt edicilik ve zorluk seviyelerinin düşük olmasının, değerlendirme sürecinde nesnelliği zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, lise türlerine özgü soru havuzları oluşturulmasının, değerlendirme süreçlerinde yapay zeka destekli sistemlerin kullanılmasının ve öğretmenlerin değerlendirme konusunda daha fazla eğitim almasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, araştırma, açık uçlu soruların değerlendirme süreçlerinde daha etkili hale getirilmesi için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Açık Uçlu Soru; Program Değerlendirme; Eğitim Programları ve Öğretim; Öğretmen Görüşü; Kazanım Değerlendirme

Evaluation of Country And Province-Wide Exams at Secondary Level Comprising of Open-Ended Questions Based On Teachers' Opinions

Abstract

This study examines teachers' perspectives on the introduction of open-ended questions in centralized exams during the 2023-2024 academic year. Conducted as a qualitative case study, it involves 13 teachers of Turkish Language and Literature, Mathematics, and History from various high schools in Giresun. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis to determine teachers' views on learning outcome measurement, content validity, reliability, student appropriateness, system feedback, and objectivity. The findings reveal that while open-ended questions promote higher-order thinking skills, their low difficulty and discrimination levels pose challenges for accurate assessment. Teachers highlight concerns regarding subjectivity in grading and emphasize the need for more structured evaluation criteria. Additionally, suggestions include developing differentiated question pools tailored to specific high school types, implementing AI-supported grading systems, and providing further training for teachers on assessment methods. The study underscores the importance of refining open-ended question assessments to enhance their effectiveness and fairness within standardized exams, contributing to the broader discourse on educational evaluation practices.

Key words: Open-Ended Question; Curriculum Evaluation; Curriculum And Instruction; Teacher Opinion; Evaluation of Learning Outcomes

* Bu makale Gazi Üniversitesi Genç Araştırmacılar Kongresi'nde (Ankara, 2024) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ , Uzman, Gazi Üniversitesi, ercan.tozluoglu@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3032-0446>

² . Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, sguven@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6939-1578>

Giriş

Eğitim ülkelerin, toplumların ve bireylerin geleceklerine yön veren en etkili sistematik araçtır. Bu sistemin kurumsal düzeydeki yansıması olan öğretim programları ise hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşan düzeneklerdir (Ornstein & Hunkins, 2016). Bu yönüyle bir sistemi ortaya koyan öğretim programlarının belirlenen hedef ve amaçlara ulaşması için ortaya konan çabanın karşılığının ne ölçüde alındığının tespit edildiği ve sisteme dönüt sunarak süreklilik kazandırması yönünden oldukça önemli olan değerlendirme öğesinin diğer tüm öğelerle uyumlu olması beklenmektedir (Ertürk, 2017). Dolayısıyla ortaya konan hedefleri tespit edebilecek nitelikte ölçme uygulamalarının değerlendirme süreçlerine ışık tutması gerekmektedir.

Eğitim programının hedefleri ulusal ve uluslararası kriterlere göre belirlenmektedir. Bunlar bireylerin eğitim süreçleri sonunda sahip olmaları gereken özellikleri göstermektedir. Bu kapsamda Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (MYK, 2018), 21. Yüzyıl Becerileri (Gelen, 2018), 2023 Eğitim Vizyon Belgesi (MEB, 2023 Eğitim Vizyonu, 2017) oldukça önemli belgelerdir. Bu dokümanların üzerinde durdukları temel noktaların ise yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, üretkenlik ve takım çalışması gibi üst düzey düşünme becerileri ile yine üst düzey yeterliklerin öğrencilere kazandırılması olduğu görülmektedir. Üst düzey beceriler aynı zamanda analiz, değerlendirme ve sentez düzeylerinde üst düzey öğrenmeleri gerektirmektedir (Sönmez, 2022). Bu düzeydeki öğrenmelerin ne kadar gerçekleştiğinin ve bahsi geçen niteliklerin öğrencilere ne derecede kazandırıldığının tespiti için yapılan okul/kurum düzeyinde ölçme uygulamaları olduğu gibi ortaokuldan liseye geçiş ve liseden yükseköğretime geçişte referans değer olarak kullanılan merkezi ölçme araçları da bulunmaktadır. Okul/kurum düzeyindeki ölçme araçları ders ya da zümre öğretmenleri tarafından hazırlanmakta iken ulusal seviyede gerçekleştirilen merkezi sınavlar program geliştirme uzmanları, ölçme değerlendirme uzmanları, alan uzmanları ve diğer eğitim personeli tarafından hazırlanmaktadır. Bu sınavların çok büyük kitlelere uygulanmasından dolayı değerlendirme süreçlerinin hızlandırılması için yalnızca çoktan seçmeli sorular kullanılarak hazırlanmaktadır. Ancak bu sınavlarda öğrencilerin göstermiş oldukları performansla ders bazında alınan ortalama puanlar üzerinden bakıldığında öğretim programlarının pek de beklendik etkiyi gösterecek şekilde sonuçlar ortaya koymadığı anlaşılmaktadır.

Geri besleme etkisi (washback effect) nedeniyle öğrencilerin öğrenmelerini ölçme araçlarına göre düzenledikleri ve seçici algılarını yalnızca sınav durumlarında karşılarına çıkacak olan bölümlere odakladıkları bilinmektedir (Huang, 2019). Bir başka deyişle sınavda ne tür bir davranış göstermeleri gerekiyorsa hazırlıklarını buna göre yapmaktadırlar. Ancak bu durum da yalnızca ölçme aracının özelliklerine yoğunlaşılmasına neden olmakta ve öğretim programının eğitim sürecinin en başında belirlediği amaçlara ulaşılmasını engellemektedir. Özellikle ortaöğretimden üniversiteye geçiş için değerlendirme amacıyla kullanılan sınavlarda öğrencilerin ortaya koydukları ders bazlı ortalamalar (ÖSYM, 2023) eğitim programlarının istenen başarı düzeyinde olmayabileceğine işaret etmektedir. Yani en başta hedeflenen üst düzey kazanımlara ulaşıp ulaşılamadığı kontrol edilemezken daha alt düzey kazanımların da istenen seviyede erişilemediği anlaşılmaktadır. Ayrıca PISA gibi disiplinlerarası mantık yürütmeye dayanan soruların sorulduğu uluslararası sınavlarda son yıllarda elde edilen başarının istenen düzeylerde olmayışı (OECD, 2022) öğretim programlarının belki de yeterli düzeyde uygulanmadığını göstermektedir.

Bu nedenler göz önüne alındığında uzun zamandır ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin ders kazanımlarına erişme düzeylerini belirlemek için kullanılan çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurma ve eşleştirme türündeki sorular yerine 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilk defa açık uçlu ve uzun cevap gerektiren sorular ülke geneli ve il geneli sınavlarda merkezi değerlendirme maksadıyla kullanılmaya başlanmıştır. Bu değişikliğin yukarıda da bahsedilen pek çok nedeni bulunmaktadır. Özetle liselerden mezun olan öğrencilerin hem çalışma alanlarında hem de yükseköğretim kurumlarında kendilerine ve eğitim gördükleri alana dair ifade oluşturmalarında gözlenen yetersizlikler, web araçlarının kullanım sıklığı ve kolaylığı göz önünde bulundurulduğunda bilginin büyük çabalar sarf edilmeden erişilebilir olması ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların değerlendirilmesi gerekliliği bu nedenlerden bazılarıdır. Daha önce denenmiş merkezi sınavlar ve elde edilen bulgular, öğrenci notlarının değerlendirici yanlılığı içerdiğinin düşünülmesi, yükseköğretime geçiş sisteminde yapılacak ve tek sınav uygulamasına son verecek yeni bir değerlendirme sistemi arayışı, uluslararası sınavlarda aranan başarının yakalanamayışı bu sebeplerden bazılarıdır.

Açık uçlu sorular olarak nitelendirilen yazılı soruların özellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel kazanımlara erişim düzeyinin ölçüldüğü durumlarda kullanıldığı bilinmektedir (Aydın, 2019). Yazılı sınavlar öğrencilerin bildiklerini yorumlayarak ve yeniden yapılandırarak aktarmalarını gerektirdiğinden diğer tüm ölçme araçlarına göre kazanımlara erişimiyle ilgili daha kapsamlı veri sunmaktadır (Çakan, 2020). Ayrıca bu soruların ölçme amacına göre tercih edilebilecek yanıtları sınırlandırılmış ve sınırlandırılmamış olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Açık uçlu sorular her ne kadar üst düzey düşünme ve ifade becerilerini ölçmeye oldukça

elverişli olsa da eğitim ortamlarının kalabalık yapısı bu soru türüyle hazırlanmış ölçme araçlarının değerlendirme sürecini bir hayli uzatmakta ve değerlendirici için oldukça vakit alan bir süreç haline gelmektedir. Bu bakımdan avantaj ve dezavantajları göz önüne alınarak açık uçlu sorularla yapılacak olan sınav uygulamalarının en iyi yararı sağlayacak şekilde düzenlenmesi için öğretmenlerin de görüşlerine başvurularak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve öğretim kademelerinin kendi hedefleri genelden özele doğru bir yapıda ülkenin temele aldığı felsefi bakış açısı, öğrencilerin gelişim dönemleri ve öğrenme özellikleri, konu alanının gerekleri, toplumun ve ekonominin getirdiği şartlar ve elbette eğitim tarihinin öğrettikleri göz önüne alınarak belirlenmektedir (Oral & Yazar, 2017). Bu amaçlar bir yandan öğretimi yönlendirirken diğer yandan da öğrenme düzeyinin tespit edilmesi için bir ölçüt oluştururlar (Demirel, 2020). Bu hedefler kendi içlerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç başlık altında kademeli olarak sınıflandırılmakta (Sönmez, 2022) ve hedef kategorisine uygun ölçme yöntemiyle erişim düzeyi tespit edilmektedir. Okullarda üzerinde en yoğun şekilde durulan kategori olan bilişsel beceriler kendi içlerinde bilme, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez olarak birbirinin ön koşulu olacak şekilde altı aşamaya ayrılmaktadır. Bunlardan daha basit zihinsel aktivite gerektirenler alt düzey ve daha yoğun bilişsel çaba gerektirenler ise üst düzey beceriler olarak adlandırılmaktadır.

Tablo 1: Bloom Taksonomisine Göre Hedefler (Sönmez, 2022)

Alt Düzey Zihinsel Hedefler	Üst Düzey Zihinsel Hedefler
Bilme	Analiz
Kavrama	Sentez
Uygulama	Değerlendirme

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere bilgiyi hatırlama, kavramların ne anlama geldiklerini bilme ve öğrenilenleri yeni durumlara uyarlamak alt düzey zihinsel becerilerken öğrenilenleri parçalara ayırma, bilgiye değer atfetme ve yeni bilgi oluşturma eylemleri ise üst düzey beceriler olarak adlandırılmaktadır (Gündoğdu, 2015). Hangi bilişsel hedef düzeyine yönelik kazanım ve öğrenme yaşantıları düzenlendiyse ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de buna uygun olması beklenmektedir.

Eğitimde kullanılan ölçme araçları farklılıkları belirlemede kullanılan, ilgili hedefin özellikleriyle uyumlu, öğrencileri öğrenmeye motive eden ve öğrenci düzeyine uygun hazırlanması gereken materyallerdir (Çakan, 2020). En sık kullanılan araçlar çoktan seçmeli testler, doğru/yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, kısa cevaplı maddeler, yazılı sınavlar (açık/uzun cevaplı sorular), sözlü sınavlar ve ödevlerdir. Tablo 2 bu ölçme araçlarını ve bunların temel özelliklerini özetlemektedir.

Tablo 2: Eğitimde Ölçme Araçları (Çakan, 2020’den uyarlanmıştır)

Ölçme Aracı	Ölçmeyi Amaçladığı Hedef Türü	Avantajları	Dezavantajları
Çoktan Seçmeli Testler	-Bilme, Kavrama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme, Sentez	-Objektif olarak değerlendirilebilir. -Puanlama hatası sıfıra yakındır. -Çok sayıda kişiye kısa sürede uygulanıp değerlendirilebilir. -Çok sayıda soru sorularak kapsam geçerliği artırılabilir.	-Şans başarısına açıktır. -Üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, mantıksal ve üstbilişsel düşünme) ölçmeye elverişli değildir. -Hazırlanması oldukça uzun sürer.
Doğru/Yanlış Maddeleri	-Bilme -Kavrama	-Objektif olarak puanlanabilir. -Hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolaydır. -Çok sayıda soru sormak mümkündür.	-Alt düzey bilişsel becerilerin ölçülmesi için uygundur. -Şans başarısına açıktır.
Eşleştirme Maddeleri	-Bilme -Kavrama	-Objektif olarak puanlanabilmektedir.	-Şans başarısına açıktır.

			-Hazırlanması ve uygulanması kolaydır.	
Kısa Cevaplı Maddeler (Boşluk Doldurma)	-Bilme -Kavrama -Uygulama	-Madde hazırlanması ve değerlendirilmesi kolaydır. -Çok sayıda soru sorulabilir.	-Üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi için elverişli değildir.	
Yazılı Sınavlar (Açık/Uzun Cevaplı Sorular)	-Bilme -Kavrama -Uygulama -Analiz -Değerlendirme -Sentez	-Tüm üst düzey zihinsel becerileri ölçebilmektedir. -Hazırlanması kısa zaman alır.	-Puanlanması uzun sürmektedir. -Objektif ifadeler içermediğinden değerlendirici yanlılığına açıktır. -Soru sayısı az olduğundan kapsam geçerliği düşüktür.	
Sözlü Sınavlar	-Bilme -Kavrama -Uygulama -Analiz -Değerlendirme -Sentez	-Öğrenciye kendi cevabını oluşturma özgürlüğü sağlandığından üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesine elverişlidir.	-Heyecan gibi sınav dışı faktörler devreye girebilir. -Soru sayısı az olduğundan kapsam geçerliği düşüktür.	
Ödevler	-Bilme, Kavrama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme, Sentez	-Öğrenciyi araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirir. -Üst düzey zihinsel becerilerin ortaya konması esastır.	-Fazla miktarda olduğunda öğrencinin sosyalleşmesini engellemektedir.	

Tablo 2'nin ortaya koyduğu şekilde üst düzey zihinsel hedeflerin ölçülmesi için uygun görülen sınav tekniklerinden biri de açık uçlu/uzun cevaplı sorulardır. Literatürde bu tür soruların hangi amaçlarla kullanıldığını ve ne gibi sonuçlar elde edildiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Güler (2019), açık uçlu/uzun cevaplı sınavları aynı zamanda yazılı sınavlar olarak nitelendirmekte ve bu sınavın öğrencilerin belli puan karşılıkları olan tüm soruları kendi ifadelerini ve kompozisyon yeteneklerini kullanarak cevaplayabilecekleri klasik yazılı sınavlar ile öğrencilere pek çok soru arasından kendilerini daha yeterli hissettikleri tercihi sınavlar olarak iki sınav türünden bahsetmektedir. Bu sınav türü öğrencilere kendi ifadelerini oluşturma şansı tanıdığı için motivasyonu arttırmakta ve öğrencilerin sınava ilişkin kaygı düzeylerini arttırmaktadır. Bu tip sınavlar öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez düzeyindeki üst düzey öğrenmelerini ölçmek için oldukça önemlidir. Yazılı sınavlar şans başarısı ihtimalini en aza indirirken öğrencilere daha fazla çalışmaya teşvik etmekte ve üst düzey bilişsel davranışların ölçülmesine imkan tanımaktadır. Başol (2019) ise yazılı sınavlar hazırlanırken ve puanlanırken dikkat edilmesi gereken pek çok önemli detay olduğundan bahsetmektedir. Sınav hazırlanırken puanlama kriterlerini gösteren cevap anahtarının da hazırlanması; önce sınavların bir bölümünün aynı sorusu puanlanmadan gözden geçirilip sınıf düzeyi tespit edilerek iyi ve kötü olarak nitelendirilebilecek öğrenci cevaplarının değerlendirici yanlılığına sebep olmasının önüne geçilmesi; sınav puanlanırken öğrencilerin isimlerinin bilinmemesi ve öğrencilere dönüt vermek maksadıyla en fazla yanlış yapılan soruların not edilmesi gerekmektedir. Uzun cevaplı sorular hazırlanırken uygun hedef taksonomisi göz önünde bulundurularak sınav türünün de özelliği dikkate alınarak analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik sorular hazırlanmalı ve bu tarz sınavlar süreç değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edilerek öğrencinin stres düzeyi azaltılmaya çalışılmalıdır. Öte yandan literatürde yazılı ifade ve yazma becerilerini ölçme maksadı dışında uzun cevap gerektiren sorulardan oluşmuş sınavların öğrencilere uygulanmasının bu tarz sınavların uygulama ve değerlendirme güçlükleri gibi dezavantajlarını ön plana çıkaracağını belirten görüşler de mevcuttur (Özçelik, 2016).

Açık uçlu ya da uzun cevaplı soruların özellikle üst düzey düşünme becerilerini ve yine üst düzey bilişsel kazanımları ölçmeye yönelik olarak kullanıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları bu soru tiplerinin tek başlarına bir ölçme aracı olarak kullanılması taraftarıyken bazıları ise diğer soru tipleriyle birlikte kullanılmalarının daha anlamlı olacağına işaret etmektedir. Konuyu süreç değerlendirme yönteminin bir parçası olarak ele alan Altıntaş (2022), yürüttüğü çalışmada açık uçlu soruların hem üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi için hem de sınıf içi uygulamalarda değerlendirme rubrikleriyle birlikte öğrencilere başarı durumlarıyla ilgili detaylı dönüt verilmesi maksadıyla kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Birgili (2014), ise açık uçlu sorularla çoktan seçmeli soru tipleri üstbilişsel becerilerin ölçülmesi bakımından kıyasladığı yüksek lisans tezinde açık uçlu soruların öğrencilerin bilişsel strateji ve öz-kontrol özelliklerini daha fazla işe koşmalarını sağladığı ve çoktan seçmeli sorulara göre daha fazla kaygı uyandırdığı için yine daha yoğun ders çalışmaya motive

ettiğini belirtmektedir. Öte yandan uygulama ve puanlama kolaylığı ile çok fazla soru sorulabilmesi bakımından diğer kazanım değerlendirme teknikleri tamamen göz ardı edilmemekle birlikte hedef taksonomilerinin üst basamaklarında yer alan analiz, değerlendirme ve sentez düzeyi kazanımlara erişi düzeylerini tespit edebilmek için öğrencilerin kendi düşüncelerini yine kendi ifadeleriyle belirttikleri uzun cevaplı soruların kullanılması her ne kadar uygulaması kolay ancak değerlendirmesi nispeten zor olsa da büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Berberoğlu ve İş Güzel, 2009). Karaman ve Büyükkıdık (2023)'ın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında açık uçlu sorulardan oluşan sınavları hangi amaçlarla ve ne şekilde kullandıklarını inceledikleri çalışmada da üst düzey becerilerin ölçülmesinin temel amaç olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kendilerini açık uçlu soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi konularında tam anlamıyla yeterli bulmadıkları da ortaya çıkan sonuçlardır. Öğretmenlerin bu yönlerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalarında Çakır ve Cengiz (2016), deney gruplarında yer alan öğretmenlere açık uçlu soruların kullanımıyla ilgili bir kurs vermeden önce ve verdikten sonra yaptıkları gözlemlerde öğretmenlerin hem soruları daha amaçsal ve net bir şekilde sorduklarını hem de öğrencilerin daha katılımcı olduklarını tespit etmişlerdir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan biri de 2017 yılında Liselere Geçiş Sınavı'nda sorulan açık uçlu ya da kısa cevaplı soruları konu edinmektedir. İlgili araştırmada merkezi sınavlarda uzun cevap gerektiren soruların bir yandan öğrenciler tarafından değerlendirici yanlılığına sebep olabileceği düşüncesiyle endişesiyle karşılanırken diğer yandan da öğrencilerin duruma adapte olmak için kendi ders çalışma stillerini yeni soru tiplerine göre uyarlayacaklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir (Koyuncu, 2019). Ancak açık uçlu soru tipine öğrencilerin olumsuz tepkiler verdiğini kazanım ölçmede yetersiz olduğu ve puanlayıcı yanlılığının giderilemeyeceği görüşlerinin dile getirildiği çalışmalar da mevcuttur (Karadağ, Boz Yüksekdağ, Akyıldız, ve Ibileme, 2021). Bu değerlendirici yanlılığının ortadan kaldırılması ve tarafsız bir şekilde değerlendirme yapılabilmesi için özellikle yapay zekâ destekli uygulamaların da kullanıldığı otomatik değerlendirme çalışmalarını incelediği araştırmalarında Gobbo vd. (2023) alanın henüz gelişmekte olduğunu ancak yürütülen çalışmalarda kullanılan yöntemlerin umut vadettiğini belirtmektedir. Shilo (2015), ise meselenin açık uçlu soruları değerlendirmekten önce onları amaca uygun olarak doğru bir şekilde hazırlamak gerektiğini belirtmektedir. Sınıf ortamında öğretmenler tarafından kullanılan 273 açık uçlu soruyu analiz ettiği araştırmasında en çok karşılaşılan hataların soruların eylem ifadeleri içermemesi ve kimi sorularda da yalnızca konu başlıklarından bahsedilmesi olduğundan bahsetmektedir. Uzun cevaplı soruların merkezi sınavlarda kullanılmasını sistematize etmeyi amaçlayan Karadeniz (2016), bu sınavların başta soru yazarı, puanlayıcı ve puanlama kontrolörü olmak üzere farklı uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırmalar da göstermiştir ki açık uçlu sorular üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi, öğrencilerin ifade edici dil potansiyellerinin gelişimi ve yine öğrencileri kitap okumaya ve araştırmaya motive etmesi yönünden eğitim ortamlarının vazgeçilmezleridir. Ancak hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yaşanabilecek bu konudaki bilgi eksikliğinden ötürü amaca uygun soru yazılamaması, süre yetmemesi ve puanlayıcı yanlılığı gibi dezavantajların ortadan kaldırılması için önlemler alınması gerektiği de anlaşılmaktadır.

Çalışmanın Amacı

MEB, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilk defa ülke geneli ve il geneli düzenlenen sınavlarda ortaöğretim kurumlarında yazılı sınavları (açık uçlu/uzun cevaplı) kullanmayı tercih etmiştir. Bu kararı almasında en büyük etkenlerden biri de öğretim programlarında yer alan üst düzey zihinsel becerileri hedefleyen kazanımlarla ölçme araçlarının uyumlu olmamasıdır. Dolayısıyla uygulamadaki programın değerlendirme ögesinde büyük bir değişiklik gerçekleşmiştir. Ancak bu değişikliğin kendilerine doğrudan yansıdığı eğitimin hem ögesi hem de paydaşları olan öğretmenler tarafından nasıl karşılandığının değerlendirme süreçlerinin istenen sonuçları vermesi adına belirlenmesi gerekmektedir. Bu değişiklik, her ne kadar kazanım ve ölçme yöntemi uyumu sağlaması açısından olumlu bir adım olarak görülse de yapılan her değişikliğin açık bir sistem olan eğitimin dönüt mekanizmalarıyla denetlenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırma öğretmenlerin yeni bir uygulama olan açık uçlu soruların ülke ve il geneli sınavlarda ortaöğretim kademesinde kullanılması ile ilgili görüşlerini incelemeye ve ortaya çıkacak ortak görüşlerden yola çıkarak uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öneriler getirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma bu bağlamda aşağıdaki alt problemleri cevaplamaya odaklanmıştır:

1. Öğretmenlerin ülke ve il geneli sınavların yazılı yoklama şeklinde yapılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul türü ve bransa göre öğretmenlerin sınavla ilgili en sık tekrarladıkları görüşler nelerdir?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Bu araştırma deseni araştırmacı gözlem, görüşme, doküman vb. yöntemlere başvurarak bir durumun betimlemesi için detaylı veri toplamakta ve durumun özelliklerini ortaya koymaktadır (Creswell, 2021). Büyüköztürk, vd. (2019) durum çalışmasını “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği” araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın verileri 5 ana madde ve ikişer seçimsel alt maddeden oluşan 15 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Literatür taraması ve uzmanlarla yapılan ön görüşmelerden elde edilen çıkarımlar kullanılarak öğretmenler için bu görüşme formu hazırlanmıştır. Formda dikkate alınan temel nitelikler kazanım ve ölçme yönteminin uyumu, anlaşılabilirlik, kapsam geçerliği, uygulama yöntemi ve süresi ile puanlama yöntemidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları 2 Program Geliştirme (PG) uzmanı, 1 Ölçme ve Değerlendirme (ÖD) uzmanı, 1 Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) alan uzmanı, 1 Tarih alan uzmanı ve 1 Matematik (MAT) alan uzmanı olmak üzere 6 uzman tarafından ifadelerin anlaşılabilirliği, düzeye uygunluğu, alana uygunluğu ve eklenebilecek sorular yönünden incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda oluşan görüşler aşağıda tablo halinde sunulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak ortak temalara ve kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlar daha sonra okul türü ve ders türüne göre ayrı ayrı tablolaştırılarak incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgular araştırmanın her bir alt amacına göre ayrı ayrı sunulmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma evrenini Giresun’da görev yapmakta olan ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle yedi lise türünden alanlarında ve görev yaptıkları sınıf düzeylerinde ülke ve/veya il geneli ortak sınav uygulanmış olan Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Matematik branşlarından her bir okuldan üç öğretmen olacak şekilde çalışma grubunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ancak çalışmaya gönüllü katılım gösteren her bir okul türünden en az bir öğretmen olmak kaydıyla 13 öğretmenle araştırma yürütülmüştür. Öğretmenlerin tamamı MEB’de en az 10 yıllık kıdeme sahip olanlar arasından tercih edilmiştir. Tablo 3 çalışma grubunu göstermektedir.

Tablo 3: Okul Türüne Göre Çalışma Grubundaki Öğretmenler

Okul Türü	Öğretmen Sayısı		
	Türk Dili ve Edebiyatı	Tarih	Matematik
Anadolu Lisesi (AL)	1	-	1
Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL)	-	1	1
Fen Lisesi (FL)	1	1	1
Güzel Sanatlar Lisesi (GSL)	-	-	1
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	1	1	1
Sosyal Bilimler Lisesi (SBL)	-	1	-
Spor Lisesi (SL)	1	-	-
Toplam	13		

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama süreci, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Creswell’e (2014) göre nitel araştırmalarda veri toplama süreci, araştırma sorularına en uygun yöntemlerin belirlenmesi, veri kaynaklarının seçilmesi ve sistematik bir şekilde veri elde edilmesi aşamalarını içermektedir. Bu doğrultuda, çalışmada öğretmenlerin ülke ve il geneli ortak yazılı sınavlar (OYS) hakkındaki görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının belirli sorular doğrultusunda veri toplamasına olanak tanırken, aynı zamanda katılımcıların kendi deneyimlerini ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine fırsat tanır (Creswell, 2014). Bu bağlamda, görüşmeler öğretmenlerin OYS’de kullanılan açık uçlu sorulara ilişkin deneyimlerini, değerlendirme süreçlerine yönelik düşüncelerini ve karşılaştıkları zorlukları anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere sınav sorularının kapsam geçerliği, puanlama süreçleri, öğrenci düzeyine uygunluk ve açık uçlu soruların eğitimdeki işlevselliği gibi konular hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Araştırmaya Giresun'daki 7 farklı lise türünden Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Matematik branşlarından toplam 13 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların çeşitlendirilmesi, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek adına önemli görülmüştür. Büyüköztürk'e (2019), göre nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme stratejileri kullanılarak belirlenen katılımcılar, araştırma sorularına en iyi şekilde yanıt verebilecek bireylerden oluşmalıdır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece farklı okul türleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin sınav süreciyle ilgili çeşitli bakış açılarını paylaşmaları sağlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin zaman kısıtları dikkate alınarak yüz yüze formatta gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüş ve görüşmelerin ses kayıtları alınarak daha sonra yazıya dökülmüştür. Katılımcıların mahremiyetini korumak adına tüm veriler anonimleştirilmiş ve etik kurallar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki farklı yöntemle gerçekleştirilmiştir. Creswell (2014), nitel veri analizinde temel olarak betimsel analiz, içerik analizi ve tematik analiz gibi yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular önce betimsel analiz yöntemiyle kategorilere ayrılmış, ardından içerik analizi yapılarak temalar oluşturulmuştur. Betimsel analiz, görüşme verilerinin önceden belirlenmiş kategoriler doğrultusunda özetlenmesini ve sistematik bir şekilde sunulmasını amaçlayan bir yöntemdir (Creswell, 2014). Bu çalışmada, öğretmenlerin açık uçlu sorulara ilişkin görüşleri belirli temalar altında sınıflandırılarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Önceden belirlenen analiz çerçevesine göre, veriler aşağıdaki ana başlıklar altında ele alınmıştır:

- 1- Açık uçlu soruların kazanımları ölçme yeterliği,
- 2- Sınavın kapsam geçerliği ve değerlendirme süreçleri,
- 3- Puanlama süreci ve nesnellik,
- 4- Öğrenci düzeyine uygunluk,
- 5- Uygulama yöntemi ve süresi.

Betimsel analiz sürecinde, öğretmenlerin görüşleri bu temalar altında toplanmış ve doğrudan alıntılar kullanılarak bulguların güvenilirliği artırılmıştır. Böylece, öğretmenlerin sınav uygulamaları ve değerlendirme süreçleri hakkındaki düşüncelerinin net bir şekilde ortaya konması sağlanmıştır.

İkinci aşamada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerden anlamlı temalar çıkarmaya yönelik sistematik bir tekniktir (Karasar, 2023). Bu bağlamda, görüşmelerden elde edilen veriler kodlanarak tekrar eden temalar ve alt kategoriler belirlenmiştir. Kodlama süreci, öğretmenlerin ifadelerindeki ortak kavramları ortaya çıkarmak amacıyla indüktif analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada tüm görüşme transkriptleri okunmuş ve veriler içindeki önemli kavramlar belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra, bu kodlar birleştirilerek ana temalar oluşturulmuş ve veriler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşü alınarak kodlar arasındaki tutarlılık test edilmiştir. Büyüköztürk'e (2019), göre nitel veri analizinde kodlama sürecinin güvenilir olabilmesi için birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız kodlamalar yaparak elde edilen bulguların karşılaştırılması önerilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlama yapılarak ortaya çıkan temalar arasındaki uyum değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın cevaplamayı amaçladığı ilk alt problemi olan “Öğretmenlerin ülke ve il geneli sınavların yazılı yoklama şeklinde yapılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabını bulmak için öncelikle yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunun (1) kazanım ölçme yeterliği, (2) kapsam geçerliği ve güvenilirlik, (3) puanlama ve değerlendirme, (4) öğrenci düzeyine uygunluk ve (5) uygulama yöntemi ve süresi boyutlarının her biriyle öğretmenlerin görüşleri tablolar halinde derlenmiştir.

Tablo 4: OYS'nin Kazanım Ölçme Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Orta düzeyde kazanım ölçmeye yöneliktir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Müfredattaki konuları kapsayıcı olmasına rağmen homojen bir soru dağılımı bulunmamaktadır.
Fen Lisesi	Matematik	Bilgi ve kavrama düzeyinde yeterli olmasına rağmen analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yetersiz.
	Tarih	Kazanımlara uygun sorular sorulmuştur. Ancak sorular bilgi düzeyi kazanımları ölçmeye yöneliktir. Tam anlamıyla açık uçlu sorular değildi.

	Türk Dili ve Edebiyatı	Kazanımlara uygundu ancak öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Tüm kazanımları ölçmeye yeterli sayıda soru bulunmamaktadır.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Kazanımları ölçmeye yeterli değildir.
	Matematik	Kazanımları ölçmeye ve hatta çalışan ile çalışmayanı ayırt etmeye yeterli nitelikte soru sorulmamıştır.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Kazanımları ölçmeye genel anlamda yeterli olduğunu düşünüyorum.
Meslek Lisesi	Matematik	Belirlenen kazanımları ölçmeye yeterli.
	Tarih	Bilgi düzeyi kazanımları ölçmeye yönelik sorular sorulmaktadır. Tüm kazanım türlerine göre sorular sorulmamıştır.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Kazanımlara uygundu.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Belirlenen kazanımları ölçmeye yeterlidir ancak daha çok bilgi düzeyi kazanımlara yönelmektedir.

Tablo 4'ten de anlaşılabacağı üzere OYS kapsamında öğrencilere yöneltilen soruların kazanımları ölçme yeterliği konusunda farklı lise türlerindeki ve farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşleri arasında bazı noktalarda benzerlikler varken bazı konularda da farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Örneğin FL öğretmenleri genel itibarıyla sınavın kazanımlarla ilişkisinin zayıf olduğunu ve daha çok alt düzey kazanımların ölçülmesine yönelik olduğunu düşünürlerken MTAL, GSL ve SL'de görev yapan öğretmenlerin ise soruların belirlenen kazanımlara yönelik ölçme yapmaya yeterli olduğu kanısında oldukları anlaşılmaktadır. Çalışma grubu içerisinde bu özellik açısından OYS sorularını yeterli bulan öğretmen sayısı beş iken yeterli bulmayanların sayısının yedi olduğu görülmektedir.

Tablo 5: OYS'nin Kapsam Geçerliği ve Güvenirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Okul ve sınıf düzeyi göz ardı edildiğinden geçerlik de olumsuz etkilenmiştir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Tüm lise türleri göz önüne alındığında aynı sınavın tüm öğrencilere uygulanması mantıklı değil. Soruların zorluk düzeyleri orta ve alt düzeydedir.
Fen Lisesi	Matematik	Kazanım sayısı düşünüldüğünde kapsam geçerliğinin geri planda kaldığı söylenebilir.
	Tarih	Yeterli sayıda soru sorulmamıştır. Senaryoların açıklanması öğrenciyi diğer konuları atlamaya sürüklemektedir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Tüm kazanımları kapsayıcı değildi.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Soru sayısı yeterli değildir. Tüm kazanımları ölçmeye imkân tanımamaktadır.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Soru sayısının da yetersiz olduğunu düşünüyorum.
	Matematik	Kolay sorulardan oluşan bir sınav olduğu için geçerliğinin düşük olduğuna inanıyorum.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Bazı kritik kazanımları kapsayacak sorular bulunmamaktaydı.
Meslek Lisesi	Matematik	Soru sayısı az ve kapsam geçerliği düşük.
	Tarih	Soru niteliği ve sayısı kapsam geçerliğinin sağlanması için yeterli değildir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Kapsam geçerliği yeterlidir.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Bazı kazanımlara diğerlerinden fazla yer verilmesi kapsam geçerliğini olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmıştır.

OYS'nin kapsam geçerliği ve güvenilirlik niteliklerine ilişkin görüşler Tablo 5 üzerinde incelendiğinde öğretmenlerin güvenilirlik konusunda pek yorum yapmadıkları ancak büyük çoğunluğunun (12 kişi); tüm kazanımların ölçme işlemine dahil edilmemesi, üzerlerine soru sorulacak kazanımların senaryolar halinde öğrencilere daha önceden ilan edilmesi, lise türlerinin göz ardı edilmesi ve soru sayısının azlığı nedeniyle OYS'nin kapsam geçerliğinin orta ya da düşük olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Özellikle sınav-kazanım senaryolarının sınavdan önce öğrencilerle paylaşılmasının öğrencileri yalnızca soru sorulacak kazanımlara yoğunlaşmaya iterken diğer kazanımları ihmal etmelerine sebep olduğu sık belirtilen görüşlerdendir.

Tablo 6: OYS'nin Puanlama ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Cevap anahtarları detaylı değildi ve tüm çözüm yollarını içermiyordu.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Olası cevaplar cevap anahtarında yer alıyor. Ancak tüm olası cevapları anahtara yansıtmak pek de mümkün değil.
Fen Lisesi	Matematik	Gerekli tüm çözüm yolları cevap anahtarında yer almamaktadır.
	Tarih	Cevap anahtarı oldukça objektifti. Yorumla açık soru olmadığından sıkıntı yaşanmadı.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Cevap anahtarı yeterli olmakla birlikte tüm alternatif cevapları içerecek şekilde düzenlenmemiştir.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Cevap anahtarları ihtimalleri de içerecek şekilde yeterli düzeydedir.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Puanlama yöntemi uygundur.
	Matematik	Cevap anahtarları yeterli detay içermektedir.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Cevap anahtarları işlem adımlarının tamamına önem sırasına göre puanlama yapacak şekilde değildir.
Meslek Lisesi	Matematik	Cevap anahtarları tüm olası çözüm yollarını ve bunların puanlanma usullerini içermiyordu.
	Tarih	Cevap anahtarları lise türlerine göre uyarlanmamış.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Cevap anahtarları da yeterlidir.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Puanlamanın uygun olduğunu düşünüyorum.

Tablo 6 incelendiğinde ise OYS'nin puanlama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun (yedi kişi) puanlama yöntemini ve MEB tarafından okullara gönderilen cevap anahtarını yeterli bulurken diğerleri ise tüm çözüm yolları ve olası cevapları kapsamaması nedeniyle cevap anahtarlarının açık uçlu soruları değerlendirmeye elverişli olması için yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Tablo 7: OYS'nin Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Öğrenci seviyesine uygundur.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Farklı lise türleri olduğundan tüm öğrencilerin aynı sorulara cevap vermesi mantıklı değil. Anadolu lisesi öğrencileri için kolay sorulardır.
Fen Lisesi	Matematik	Çok net anlaşılır ve kolay sorulardır. Ancak tüm lise türleri için aynı şeyin geçerli olduğunu düşünmek yanlış olacaktır.
	Tarih	Sorular öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği şekildeydi.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğrenci düzeyine göre oldukça kolaydı.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Lise türümüze göre öğrenci seviyesinin altındaydı.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Okul türleri düşünüldüğünde öğrenci düzeyleri dikkate alınmamış.
	Matematik	Sorular öğrenci düzeyine göre anlaşılırdır.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Öğrencilerin rahatlıkla cevaplayabileceği sorulardı.

Meslek Lisesi	Matematik	Öğrenci düzeyine göre uygun olduğunu düşünüyorum.
	Tarih	Sorular anlaşılır olsa da beklenen cevapların niteliği öğrenci düzeyine uygun değildi.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğrenci düzeyine uygundur.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğrencinin düzeyine uygun olduğunu düşünüyorum.

OYS'nin öğrenci seviyesine uygunluğu bakımından sorgulandığı öğrenci düzeyine uygunluk boyutuna ilişkin görüşler ise Tablo 7'de yer almaktadır. Öğretmenlerin tamamının soruların öğrencilerin kolaylıkla anlayıp cevaplayacakları şekilde ifade edildiklerini belirttikleri anlaşılmaktadır. Ancak farklı lise türlerinden öğrencilerin kazanımları edinme düzeylerini belirlemeye yeterli ayırt edicilikte olmadıkları ve özellikle üst akademik becerilere sahip öğrencilere eğitim veren liselerde soruların öğrencilere oldukça kolay geldiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 8: OYS'nin Uygulama Yöntemi ve Süresine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Yöntem ve süre genel anlamda uygundur.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Yöntem ve süre genel anlamda uygundur ancak kompozisyon bölümünde uzun yazı yazacaklar için belki problem oluşabilir.
Fen Lisesi	Matematik	Sorular fen lisesi öğrencisi için kolay olduğundan süre gayet yeterliydi.
	Tarih	Sınav süresi kullanılan sınav yöntemiyle uyumluydu.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Sınavın uygulama yöntemi ve süresi uygundu. Çünkü sorular öğrencilere kolay geldi.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Yönteme göre sürenin yeterli olduğunu hatta öğrencilere kolay geldiğinden sürenin fazla olduğunu düşünüyorum.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Yöntem ve sürenin uygun olduğu görülmektedir.
	Matematik	Verilen süre soruların cevaplanması için yeterlidir.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Yöntem ve sürenin uygun olduğunu düşünüyorum.
Meslek Lisesi	Matematik	Soru sayısına göre süre yeterliydi.
	Tarih	Süre yeterlidir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Yönteme göre süre yeterlidir.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Sürenin uygun olduğunu düşünüyorum.

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının OYS'nin uygulanış yöntemi ve süresinin uygun olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Özellikle sürenin yeterli hatta bazılarının göre fazla görülmesinin nedeninin soruların sayı olarak az ve zorluk derecelerinin düşük olmasına bağladıkları görülmektedir. Ancak yöntem ve süre özelinde olumsuz görüş bildiren bulunmamaktadır.

Tablo 9: Görüş ve Öneriler

Lise Türü	Branş	
Anadolu Lisesi	Matematik	Bu sınavların da ortaöğretim başarı puanına etkisi olması nedeniyle lise türlerinin göz önüne alınması ve öğrenci kapasitesine göre sorular sorulması gerekmektedir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Edebiyat bağlamında insanın mutlak bir ölçümü olmadığından açık uçlu soruların nesnel bir ölçme için farklı yöntemlerle uyarlanması gerekmektedir.
Fen Lisesi	Matematik	Cevap anahtarlarının puanlayıcı yanlılığını ortadan kaldıracak nesnellikte hazırlanması gerekir. Sınavların tamamı okunduktan sonra cevap anahtarı oluşturulmalıdır. Böylece öğrencilerin de ortaya koydukları olası yeni çözümler de dahil edilebilir.

	Tarih	Senaryoların açıklanması öğrenciyi yalnızca soru çıkacak alanlara yoğunlaşmaya ve diğer alanları ihmal etmeye yönlendirmektedir. Senaryoların açıklanmaması gerekmektedir.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise türlerine göre ortak sınavların ayrıştırılması daha doğru olur.
Sosyal Bilimler Lisesi	Tarih	Senaryoların öğrencilere açıklanması uygulamasından vazgeçilmelidir.
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Tarih	Lise türleri dikkate alınarak sorular hazırlanmalıdır.
	Matematik	Soru sayısı ve zorluk dereceleri yeniden değerlendirilebilir.
Güzel Sanatlar Lisesi	Matematik	Birden fazla kazanımı ölçmeye yönelik sorular da sorulmalı.
Meslek Lisesi	Matematik	Cevap anahtarları olası çözüm yollarını da içerecek şekilde düzenlenmeli.
	Tarih	Sorular gibi cevap anahtarlarının da lise türlerine göre düzenlenmesi gereklidir. Üniversite sınavlarında olduğu gibi çoktan seçmeli sorular da sınavlarda yer alarak öğrencilerin bu sorulara da aşina hale gelmesi sağlanmalıdır.
	Türk Dili ve Edebiyatı	Farklı lise türlerine göre sınavların yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.
Spor Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Her okul türüne göre farklı sınavların yapılması gerekir. Ders kitaplarının da lise türlerine göre değişiklik göstermesi gerektiğini düşünüyorum.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son bölümünde yer alan görüş ve öneriler ise Tablo 9’da paylaşılmıştır. Ön plana çıkan öneriler incelendiğinde:

- 1- OYS düzenlenirken lise türleri göz önüne alınarak soruların ayırt edicilik ve zorluk düzeyleri ile kapsama alınacak kazanım sayısının belirlenmesi,
- 2- Cevap anahtarlarının puanlayıcı yanlılığını ortadan kaldıracak şekilde hazırlanması,
- 3- Sınav-kazanım senaryolarının öğrencilere açıklanmaması,
- 4- Birden fazla kazanıma odaklanan soruların da sorulması,
- 5- Cevap anahtarlarında olası çözüm yollarının ve yanıtların büyük bir kısmının yer alması,
- 6- Ders kitaplarının da lise türlerine göre farklılaştırılması gerektiğine dair öneriler ön plana çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul türü ve bransa göre öğretmenlerin sınavlarla ilgili en sık tekrarladıkları görüşler nelerdir?” sorusunun cevabını aramak için Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’den yararlanılmıştır.

Tablo 10: Öğretmenlerin OYS üzerine görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve kodları

Temalar	Kodlar
Kazanım ve Soru Eşleşmesi	Orta zorluk düzeyi Kolay zorluk düzeyi Homojen olmayan soru dağılımı Belirlenen kazanımlara ölçmeye yönelik Alt düzey bilişsel kazanımlar Ayırt edicilik düşük Kazanıma göre uygun
Sınavın Kapsam Geçerliği	Okul türüne göre soru zorluk düzeyi Kazanım sayısına oranla az sayıda soru Senaryoların açıklanmasının olumsuz etkisi Kritik kazanımlar kapsam dışı Kapsam geçerliği yeterli düzeyde
Puanlama	Uygun ve yeterli Objektif Olası cevaplar yer alıyor Tüm olası cevaplara yer verilmemiş Okul türüne göre uyarlama

Öğrenci Düzeyine Uygunluk	Düzeye uygun Kolay Lise türlerine göre zorluk göreceli
Sınavın Uygulanma Yöntemi	Yöntem uygun Süre yeterli Süre fazla

Öğretmenlerin OYS ile ilgili görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenerek görüşme formunun boyutları temaları oluşturacak şekilde kodlar elde edilmiştir. Tablo 10'a bakıldığında bu tema ve kodların "Kazanım ve Soru Eşleşmesi" teması içinde yer alan "Orta zorluk düzeyi, Kolay zorluk düzeyi, Homojen olmayan soru dağılımı, Belirlenen kazanımlara ölçmeye yönelik, Alt düzey bilişsel kazanımlar, Ayırt edicilik düşük, Kazanıma göre uygun" kodları olduğu; "Sınavın Kapsam Geçerliği" teması içinde yer alan "Okul türüne göre soru zorluk düzeyi, Kazanım sayısına oranla az sayıda soru, Senaryoların açıklanmasının olumsuz etkisi, Kritik kazanımlar kapsam dışı, Kapsam geçerliği yeterli düzeyde" kodları olduğu; "Puanlama" teması içinde yer alan "Uygun ve yeterli, Objektif, Olası cevaplar yer alıyor, Tüm olası cevaplara yer verilmemiş, Okul türüne göre uyarılama" kodları olduğu; "Öğrenci Düzeyine Uygunluk" teması içinde yer alan "Düzeye uygun, Kolay, Lise türlerine göre zorluk göreceli" kodları olduğu ve "Sınavın Uygulanma Yöntemi" teması altında yer alan "Yöntem uygun, Süre yeterli, Süre fazla" kodları olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Lise türlerine göre tema ve kodlar

Lise Türü	Sık Tekrarlanan Kod	Tema
Akademik Lise	Kolay zorluk düzeyi Orta zorluk düzeyi	Kazanım ve Soru Eşleşmesi
-Fen Lisesi -Anadolu Lisesi -Sosyal Bilimler Lisesi -Anadolu İmam Hatip Lisesi	Homojen olmayan soru dağılımı Alt düzey bilişsel kazanımlar Ayırt edicilik düşük Kazanıma göre uygun	
	Okul türüne göre soru zorluk düzeyi kolay Kazanım sayısına oranla az sayıda soru Senaryoların açıklanmasının olumsuz etkisi	Sınavın Kapsam Geçerliği
	Uygun ve yeterli Tüm olası cevaplara yer verilmemiş	Puanlama
	Kolay Orta zorluk Lise türlerine göre zorluk göreceli	Öğrenci Düzeyine Uygunluk
	Yöntem uygun Süre fazla	Sınavın Uygulanma Yöntemi
Tematik Lise	Belirlenen kazanımlara ölçmeye yönelik Alt düzey bilişsel kazanımlar Kazanıma göre uygun	Kazanım ve Soru Eşleşmesi
-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi -Spor Lisesi -Güzel Sanatlar Lisesi	Kazanım sayısına oranla az sayıda soru Kritik kazanımlar kapsam dışı Kapsam geçerliği yeterli düzeyde	Sınavın Kapsam Geçerliği
	Uygun ve yeterli Olası cevaplar yer alıyor Tüm olası cevaplara yer verilmemiş	Puanlama
	Düzeye uygun Lise türlerine göre zorluk göreceli	Öğrenci Düzeyine Uygunluk
	Yöntem uygun Süre fazla	Sınavın Uygulanma Yöntemi

Lise türlerine göre sıklıkla tekrarlanan kodları incelemek ve farklı liselerde eğitim veren öğretmenlerin görüşleri arasında ne gibi farklılıkların olduğunu anlamak için Tablo 11'den yararlanılmıştır. Lise türleri görüşlerin genel doğası ve sınıflandırılmalarını kolaylaştırmak adına “Akademik Lise” (FL, AL, SBL ve AİHL) ve “Tematik Lise” (MTAL, GSL ve SL) olarak ikiye ayrılmıştır. Tablo incelendiğinde üst düzey akademik becerilere sahip olan öğrencilerin öğrenim gördüğü liselerde görev yapan öğretmenlerin OYS sorularının kazanımlara uygun, puanlamanın, yöntem ve sürenin yeterli ve öğrenci düzeyine göre olduğunu düşündükleri ancak yine soruların kolay ya da orta zorluk düzeyinde olduğunu, ayırt edicilik ve kapsam geçerliği özelliklerinin düşük olduğunu, sınav-kazanım senaryolarının açıklanmasının olumsuz etki yaptığını savundukları görülmektedir.

“Tematik Lise” grubunda görev yapan öğretmenlerin ise OYS sorularının belirlenen kazanımları ölçmeye uygun, puanlama, uygulama yöntemi ve sürenin yeterli, öğrenci düzeyine göre olduğunu düşündükleri ancak diğer yandan da yine soruların alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu, kritik bazı kazanımları göz ardı ettiğini ve lise türlerine göre sınavın zorluğunun göreceli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Tablo 12: Branşlara göre tema ve kodlar

Tema	Branş		
	Türk Dili ve Edebiyatı	Matematik	Tarih
Kazanım ve Soru Eşleşmesi	-Homojen olmayan soru dağılımı -Kazanıma göre uygun	-Orta zorluk düzeyi -Belirlenen kazanımları ölçmeye yönelik -Ayırt edicilik düşük -Kazanıma göre uygun	-Kolay zorluk düzeyi -Alt düzey bilişsel kazanımlar -Kazanıma göre uygun
Sınavın Kapsam Geçerliği	-Okul türüne göre soru zorluk düzeyi -Kazanım sayısına oranla az sayıda soru -Kapsam geçerliği yeterli düzeyde	-Okul türüne göre soru zorluk düzeyi -Kazanım sayısına oranla az sayıda soru -Kritik kazanımlar kapsam dışı	-Kazanım sayısına oranla az sayıda soru -Senaryoların açıklanmasının olumsuz etkisi
Puanlama	Uygun ve yeterli Olası cevaplar yer alıyor Tüm olası cevaplara yer verilmemiş	Uygun ve yeterli Tüm olası cevaplara yer verilmemiş	Uygun ve yeterli Objektif Okul türüne göre uyarlama
Öğrenci Düzeyine Uygunluk	Düzeye uygun Kolay Lise türlerine göre zorluk göreceli	Düzeye uygun Kolay Lise türlerine göre zorluk göreceli	Düzeye uygun Kolay Lise türlerine göre zorluk göreceli
Sınavın Uygulanma Yöntemi	Yöntem uygun Süre yeterli	Yöntem uygun Süre yeterli	Yöntem uygun Süre yeterli Süre fazla

Tablo 12 incelendiğinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin OYS sorularının kazanımlara uygun olduğunu, kapsam geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu, puanlamanın uygun olduğunu, öğrenci düzeyine uygun olduğunu, yöntem ve sürenin yeterli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öte yandan soru-kazanım dağılımının homojen olmaması, okul türüne göre soru sorulmaması ve cevap anahtarında olası tüm cevaplara yer verilmemesi ise eleştirilen yönlerdendir.

Matematik öğretmenlerinin en sık tekrarladığı görüşlere bakıldığında ise soruların kazanıma uygun olduğu ancak lise türlerine göre farklı sorular sorulması gerektiği, puanlamanın yeterli görülmesine rağmen farklı çözüm yollarını da içermesinin daha uygun olacağı, sınavın zorluk derecesinin lise türlerine göre değişiklik gösterdiği ve sınavın uygulanma yöntemi ve süresinin uygun olduğu görüşlerinin ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır.

Tarih branşında ise soruların kazanımlara uygun olduğu ancak alt düzey kazanımlara yönelik oldukları, kazanım-soru senaryolarının açıklanmasının uygun olmadığı, puanlamanın uygun ve yeterli görüldüğü, sınavın zorluk derecesinin lise türlerine göre değişiklik gösterdiği ve uygulama yöntemi ile sürenin uygun olduğu sık tekrarlanan görüşler arasındadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, lise kademesinde uygulanan ülke ve il geneli ortak yazılı sınavların (OYS) açık uçlu sorularla uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemiştir. Yedi lise türünde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Matematik branşlarından toplam 13 öğretmenden oluşan çalışma grubundan bu çalışma için özel olarak uzman görüşleri alınarak ve pilot uygulama gerçekleştirilerek geliştirilen yarı yapılandırılmış “Ülke ve İl Geneli Sınavlarda Açık Uçlu Soru Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Çalışması Öğretmen Görüşme Formu” aracılığıyla veri toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin OYS'ye yönelik görüşlerinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu ortaya koyarken, mevcut literatürle de önemli ölçüde örtüşüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun OYS'nin kazanımları ölçmedeki yetersizliğine vurgu yapması, açık uçlu ve uzun cevaplı soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmedeki potansiyelini ortaya koyan araştırmalarla (Altıntaş, 2022; Birgili, 2014) çelişmektedir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini harekete geçirdiği için eğitimde önemli bir ölçme aracı olarak görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin sınavda kullanılan soruların büyük ölçüde bilgi düzeyine odaklandığını belirtmesi, bu potansiyelin yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Bu durum, değerlendirme sürecinde açık uçlu soruların etkili bir şekilde tasarlanıp uygulanmasının kritik bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sınav sorularının genellikle hatırlama ve kavrama düzeyinde kaldığını, analiz ve sentez gerektiren soruların ise yeterli sayıda bulunmadığını ifade etmektedir. Bu, Bloom Taksonomisi'ne göre alt düzey bilişsel becerilerin ön planda olduğu bir sınav yapısını işaret etmektedir. Oysaki, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmesi için yalnızca bilgi ve kavrama düzeyinde değil, daha ileri düzeyde düşünme süreçlerini içeren sorulara da yer verilmelidir. Bu bağlamda, OYS'nin mevcut haliyle öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve yorumlama becerilerini değerlendirmede sınırlı kaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu eleştirisi, Berberoğlu ve İş Güzel'in (2009) üst düzey bilişsel kazanımlara erişim düzeyini belirlemek için açık uçlu soruların gerekliliğini vurgulayan çalışmasıyla da uyumludur. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlama ve tekrar etme düzeyinde değerlendirilmesinin yeterli olmadığı, onları daha karmaşık düşünme süreçlerine yönlendiren soruların akademik başarıyı daha sağlıklı bir şekilde ölçebileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin, mevcut sınav sisteminin öğrencilerin bu tür becerilerini ölçmekte yetersiz kaldığını ifade etmesi, değerlendirme sürecinde kullanılan soru türlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, açık uçlu soruların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için soru içeriği ve kapsamının yeniden ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınavın tüm kazanımları kapsamadığına ve lise türleri arasındaki farklılıkları göz ardı ettiğine dair eleştirileri, yine Karadeniz (2016)'ın sınavların farklı uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından hazırlanması ve lise türlerine göre farklılaştırılması gerektiği önerisiyle paralellik göstermektedir.

Sınavın kapsam geçerliği konusundaki öğretmen görüşleri, Karadeniz'in (2016) merkezi sınavlarda uzun cevaplı soruların kullanımıyla ilgili önerileriyle örtüşmektedir. Karadeniz (2016), uzun cevaplı soruların tüm kazanımları kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Merkezi sınavların başarısı, yalnızca belirli konulara odaklanmak yerine, müfredatta yer alan tüm kazanımları ölçebilecek şekilde hazırlanmasına bağlıdır. Özellikle uzun cevaplı soruların, öğrencilerin farklı bilgi ve beceri alanlarındaki yetkinliklerini ölçmeye yönelik hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınavların kapsamının genişletilmesi gerektiği yönündeki görüşleri, değerlendirme sürecinin daha dengeli hale getirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin de sınav kapsamının belirli konularla sınırlı kalmasının öğrencilerin bazı konulara gereğinden fazla odaklanmasına, diğer konulara ise yeterince önem vermemesine neden olduğunu ifade etmesi bu öneriyle paralellik göstermektedir. Öğrenciler, sınavlarda hangi konuların daha fazla yer aldığını analiz ederek çalışma stratejilerini buna göre belirlemektedir. Bu durum, öğrenme sürecinin doğal akışını bozmakta ve yalnızca sınav odaklı bir yaklaşımı teşvik etmektedir. Öğrenciler, kapsamı daraltılmış sınavlara hazırlanırken, öğretim programında yer alan bazı kritik konuları göz ardı edebilmektedir. Bu da öğrencilerin bütüncül bir öğrenme deneyimi yaşamasının önüne geçerek, onların yalnızca sınav için değil, gerçek yaşamda kullanabilecekleri beceriler kazanmalarını da sınırlamaktadır. Bu durum, sınavların öğrencilerin tüm öğrenme kazanımlarını kapsayacak şekilde tasarlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle kapsam geçerliğinin sağlanmadığı sınavlarda, öğrencilerin belirli soru tiplerine ve konulara yönelik çalışma eğilimi geliştirdiği gözlemlenmektedir. Bu eğilim, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yerine yüzeysel bir öğrenme sürecine yönelmesine yol açabilir. Literatürde de belirtildiği gibi, öğrencilerin geniş kapsamlı öğrenme süreçlerinden geçmesi, onların uzun vadede akademik başarılarını artıran en önemli faktörlerden biridir (Brookhart, 2015). Dolayısıyla, merkezi sınavların içeriğinin her öğrencinin eğitim sürecinin tamamını yansıtacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini de destekleyecektir. Özellikle belirli derslerde kapsamın dar tutulması, öğrencilerin yalnızca belirli konulara çalışarak sınava hazırlanmasına yol açmakta ve öğrenme sürecinin bütüncül olmasını engellemektedir. Öğrencilerin sınav başarısına odaklanarak sadece belirli konuları öğrenmeleri, onların daha geniş bir perspektiften

düşünmesini engelleyebilir ve eğitimde yüzeysel öğrenme sorununa yol açabilir. Bu nedenle, sınav sorularının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin farklı konu alanlarında düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınav kapsamının genişletilmesi ve farklı kazanımları içerecek şekilde düzenlenmesi yönündeki görüşleri, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha sağlıklı ve kapsayıcı hale gelmesi için dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, merkezi sınavlarda kullanılan açık uçlu soruların çeşitlendirilmesi ve kapsam geçerliğinin artırılması, öğrencilerin eğitim süreçlerinden daha fazla fayda sağlamalarına katkı sunacaktır.

Puanlama ve değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular, cevap anahtarlarının yeterli görüldüğü ancak bazı olası cevapları da içermesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenler, değerlendirme süreçlerinde kullanılan cevap anahtarlarının öğrenci yanıtlarını kapsayıcı olması gerektiğini, aksi takdirde farklı bakış açılarıyla verilen doğru cevapların göz ardı edilebileceğini belirtmektedir. Açık uçlu soruların doğası gereği, öğrenciler aynı soruya farklı mantık yürütme yollarıyla doğru cevaplar verebilirler. Bu bağlamda, cevap anahtarlarının yalnızca belirli bir kalıba bağlı kalması, öğrencilerin özgün düşünme becerilerini yeterince ödüllendiremeyebilir ve değerlendirme sürecinde sorun yaratabilir. Bu durum da Karaman ve Büyükkıdık'ın (2023) öğretmenlerin açık uçlu soruların değerlendirilmesi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri bulgusuyla örtüşmemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, açık uçlu soruların puanlanması için daha kapsamlı ve net ölçütlerin belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak Karaman ve Büyükkıdık'ın çalışmasında, öğretmenlerin puanlama konusunda daha fazla eğitim alması gerektiği belirtilirken, bu araştırmada öğretmenlerin temel sorunun bilgi eksikliği değil, mevcut cevap anahtarlarının yetersizliği olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca değerlendirme sürecine dair bilgi sahibi olmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda daha kapsayıcı ve esnek bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öte yandan, OYS'nin değerlendirme sürecinde yaşanabilecek puanlayıcı yanlılığına dikkat çeken Koyuncu'nun (2019) çalışmasıyla da benzerlik gösteren ifadelerle öğretmen görüşleri arasında rastlamak mümkündür. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde subjektif yargıların devreye girmesi, öğrenciler arasındaki değerlendirme tutarlılığını olumsuz etkileyebilir. Özellikle, öğretmenlerin öğrenci isimlerini bilerek değerlendirme yapmaları durumunda bilinçli ya da bilinçsiz yanlılık ortaya çıkabilmektedir. Literatürde de belirtildiği gibi, değerlendirme sürecinin güvenilirliği ve geçerliliğini artırmak için puanlama sürecinin standartlaştırılması ve bağımsız değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Myford & Wolfe, 2003). Bu nedenle, OYS'deki açık uçlu soruların puanlanmasında çift kör değerlendirme yöntemi veya birden fazla değerlendirici tarafından kontrol edilmesi gibi önlemlerin alınması ya da yapay zeka uygulamalarına başvurulması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin cevap anahtarlarının tüm olası çözüm yollarını içermemesinden duydukları rahatsızlık, Shilo'nun (2015) açık uçlu soruların amaca uygun ve net bir şekilde hazırlanması gerektiği yönündeki tespitiyle de uyumludur. Açık uçlu soruların etkili bir değerlendirme aracı olabilmesi için hem soruların hem de cevap anahtarlarının açık, kesin ve detaylı olması gerekmektedir. Shilo'nun çalışmasında da vurgulandığı gibi, soruların muğlak ifadeler içermesi veya değerlendirme kriterlerinin belirsiz olması hem öğrenciler hem de değerlendiriciler için büyük bir belirsizlik yaratmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin cevap anahtarlarının daha kapsamlı olması gerektiği yönündeki talepleri, değerlendirme sürecinin adaletli ve tutarlı işlemesi açısından oldukça önemli bir noktaya işaret etmektedir. Sonuç olarak, açık uçlu soruların değerlendirilmesi sürecinde, cevap anahtarlarının içeriğinin genişletilmesi ve farklı yanıt seçeneklerini kapsaması, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda, değerlendirme sürecinde yanlılığı en aza indirmek için birden fazla değerlendirici ile puanlama yapılması veya teknolojik destekli otomatik puanlama sistemlerinin geliştirilmesi önerilebilir. Açık uçlu soruların eğitimde etkili bir ölçme aracı olarak sürdürülebilmesi için hem öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki rolü hem de puanlama kriterleri daha sistematik hale getirilmelidir.

Öğrenci düzeyine uygunluk konusunda öğretmenlerin görüşleri, Koyuncu'nun (2019) çalışmasındaki öğrencilerin açık uçlu sorulara adapte olabileceklerine dair bulgusuyla örtüşmektedir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kullanarak yanıt verebilmelerine olanak sağlamaktadır. Koyuncu'nun araştırmasında, öğrencilerin açık uçlu sorulara yönelik olumlu tutumlar sergilediği ve bu soru türüne uyum sağlayabildiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin de öğrencilerin bu tür sorulara karşı bir direnç göstermediğini ifade etmeleri, açık uçlu soruların lise düzeyindeki öğrenciler için uygulanabilirliğini desteklemektedir. Ancak, öğrencilerin açık uçlu sorulara adapte olabilmeleri, yalnızca bu soru türüne aşinalık kazanmalarıyla değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinde bu tür sorularla düzenli olarak karşılaşmalarıyla da ilgilidir. Bu bağlamda, açık uçlu soruların sınıf içi uygulamalarda daha yaygın hale getirilmesi ve öğrencilerin bu tür sorulara yanıt verme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin, özellikle akademik liselerdeki öğrenciler için soruların kolay olduğunu belirtmeleri, sınavın farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabileceği endişesini doğurmaktadır. Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve diğer akademik liselerde eğitim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle, aynı sınavın tüm lise türlerindeki öğrenciler için eşit derecede uygun olması beklenemez. Öğretmenlerin akademik liselerdeki

öğrenciler için soruların fazla kolay olduğunu düşünmesi, sınavın ayırt ediciliğinin düşük olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyamamalarına ve yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yeterli ayrımın yapılamamasına neden olabilir. Ayrıca, zorlayıcı soruların eksikliği, öğrencilerin derinlemesine düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarını da sınırlayabilir. Bu nedenle, sınavın lise türlerine göre farklılaştırılması veya belirli öğrenci grupları için ek değerlendirme unsurlarının oluşturulması gibi düzenlemeler üzerinde durulması gerektiği söylenebilir.

Uygulama yöntemi ve süresinin uygun bulunması, genel olarak olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, sınav süresinin öğrencilerin soruları yanıtlaması için yeterli olduğunu ve sınavın uygulanma sürecinde büyük bir aksaklık yaşanmadığını belirtmiştir. Bu durum, sınavın teknik açıdan iyi planlandığını ve öğrencilerin zaman yönetimi konusunda büyük bir zorluk çekmediğini göstermektedir. Ancak, burada önemli bir nokta, sınav süresinin yeterli bulunmasının, soruların zorluk derecesiyle de doğrudan bağlantılı olabileceğidir. Daha düşük zorluk seviyesine sahip sorular için süre yeterli görünse de daha yüksek bilişsel becerileri ölçen ve daha fazla analiz gerektiren sorular için süre kısıtlamaları öğrenciler açısından problem oluşturabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınav süresine ilişkin olumlu değerlendirmelerini zorluk seviyesiyle birlikte ele almak gerekmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu görüşlerinin altında sınavın soru sayısının azlığı ve zorluk derecesinin düşük olmasının yatması, sınavın öğrencileri yeterince zorlamadığı ve gerçek öğrenme düzeylerini ortaya koyamadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, soruların genel itibarıyla öğrencilerin derinlemesine düşünmesini teşvik edecek nitelikte olmadığını ve genel olarak temel bilgi düzeyini ölçmeye yönelik hazırlandığını belirtmiştir. Bu durum, sınavın öğrencilerin analiz etme, karşılaştırma yapma ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey bilişsel becerilerini değerlendirme noktasında eksik kaldığını göstermektedir. Açık uçlu soruların etkili olabilmesi için yalnızca cevap gerektiren sorular yerine, öğrencileri düşünmeye sevk eden, farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatı sunan ve yaratıcı problem çözme becerilerini öne çıkaran soruların da sınav sistemine entegre edilmesi gerekmektedir. Eğer soruların zorluk seviyesi artırılmaz ve soru çeşitliliği sağlanmazsa, öğrenciler yüzeysel öğrenme stratejileri geliştirebilir ve yalnızca temel bilgileri ezberleyerek başarı elde etmeye yönelebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınavın öğrenci düzeyine uygunluk konusundaki eleştirileri, sınavın farklı akademik geçmişe sahip öğrencileri dikkate alacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Açık uçlu soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli taşıdığı kabul edilse de bu potansiyelin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için soruların içeriği, zorluk seviyesi ve kapsamı dikkatlice belirlenmelidir. Özellikle akademik olarak daha güçlü öğrenci grupları için sınavın daha zorlayıcı olması ve tüm öğrencilerin gerçek akademik seviyelerini ortaya koyabileceği bir yapıya kavuşturulması, merkezi sınavların geçerliliği açısından önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye’de 2023-2024 eğitim-öğretim yılında lise düzeyinde merkezi sınavlarda ilk kez açık uçlu soruların kullanılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçme açısından önemli bir adım olduğu konusunda öğretmenler hemfikirdir. Ancak, sınavın kapsam geçerliği, öğrenci düzeyine uygunluğu, puanlama süreçleri ve lise türleri arasındaki farklılıkların göz önüne alınmaması gibi konular öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, açık uçlu soruların merkezi sınavlarda kullanılması kararının eğitim sisteminin değerlendirme bileşeni açısından ileriye dönük bir reform niteliği taşıdığını göstermektedir. Ancak, bu reformun başarılı olabilmesi için çeşitli düzenlemelere ve iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen görüşleri, açık uçlu soruların öğrenci kazanımlarını değerlendirme noktasında büyük bir potansiyele sahip olduğunu ancak mevcut uygulamada kazanımları ölçme yeterliğinin tam anlamıyla sağlamadığını göstermektedir. Literatürde de vurgulandığı gibi, açık uçlu sorular, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçme konusunda oldukça etkili bir yöntemdir (Berberoğlu & İş Güzel, 2009; Altıntaş, 2022). Ancak, araştırmanın bulguları, OYS kapsamındaki soruların genellikle alt düzey bilişsel becerilere hitap ettiğini ve bu nedenle istenilen seviyede ayırt edicilik sağlamadığını göstermektedir. Özellikle akademik lise türlerinde görev yapan öğretmenler, sınavların kazanımları tam olarak kapsamadığını ve soruların belirli kazanımları dışarıda bırakacak şekilde hazırlandığını belirtmişlerdir. Bu durum, literatürde eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin tüm bilişsel becerilerini ölçmeye yönelik olması gerektiğini belirten çalışmalara (Sönmez, 2022; Huang, 2019) paralel bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Sınavın kapsam geçerliğine ilişkin öğretmen görüşleri, açık uçlu soruların etkili bir değerlendirme aracı olabilmesi için sınav kapsamının genişletilmesi ve kazanımlarla daha uyumlu hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle sınav-kazanım senaryolarının önceden açıklanması, öğrencilerin belirli konulara odaklanmasına ve diğer kazanımları göz ardı etmesine neden olmaktadır. Bu durum, geri besleme etkisi (washback effect) ile açıklanabilir; çünkü öğrenciler sınavın formatına ve içeriğine bağlı olarak çalışma alışkanlıklarını şekillendirmektedirler (Huang, 2019). Bu bağlamda, sınav kapsamının genişletilmesi ve tüm kazanımları kapsayan soruların oluşturulması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin puanlama sürecine yönelik görüşleri, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde karşılaşılan en büyük zorluklardan birinin objektiflik meselesi olduğunu göstermektedir. Literatürde de açık uçlu soruların değerlendirilmesinde sübjektifliğin bir problem olduğu ve değerlendirme süreçlerinde yanlılığın ortadan kaldırılması için yapay zekâ destekli sistemlerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Gobbo vd., 2023; Karadeniz, 2016). Öğretmenler, merkezi sınavlarda açık uçlu soruların puanlanması için daha ayrıntılı cevap anahtarlarının hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, değerlendirme sürecinin nesnelliğini artırmak amacıyla birden fazla değerlendiricinin görev almasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Öğrenci düzeyine uygunluk açısından bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmı soruların genel olarak anlaşılır olduğunu ancak farklı lise türleri için ayırt edicilik seviyesinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler, bu tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik seviyesine uygun olarak daha zorlayıcı ve üst düzey düşünmeyi gerektiren soruların hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, sınavların farklı lise türlerine göre farklılaştırılmasını ve soruların daha fazla bilişsel beceri gerektirecek şekilde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Literatürde de üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik sınavların, öğrenci düzeyine uygun şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir (Sönmez, 2022; Birgili, 2014).

Merkezi sınavlarda açık uçlu soruların kullanılması, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha nitelikli hale getirme potansiyeline sahiptir. Ancak, uygulamanın daha etkili hale gelmesi için sınavların lise türlerine göre farklılaştırılması, kapsam geçerliği ve puanlama süreçlerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde daha fazla desteklenmesi ve değerlendirme sürecinin daha nesnel hale getirilmesi gerekmektedir. Açık uçlu soruların daha etkili kullanılması için yapay zekâ destekli değerlendirme sistemlerinden faydalanılması ve öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yönelik eğitimler almasının sağlanması, merkezi sınavlarda ölçme ve değerlendirme sürecinin daha güvenilir ve geçerli olmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, OYS'nin öğretmenler tarafından genel olarak kabul gören bir uygulama yöntemi ve süresine sahip olduğunu göstermekle birlikte, kazanım ölçme yeterliği, kapsam geçerliliği, puanlama ve değerlendirme, öğrenci düzeyine uygunluk gibi alanlarda önemli iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, literatürdeki açık uçlu soruların önemini, değerlendirme sürecindeki zorlukları ve sınavın farklı öğrenci gruplarına uyarlanması gerekliliğini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir.

Öneriler

Çalışmanın bulguları ve ilgili literatür de göz önünde bulundurularak merkezi sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına dair uygulamalarla ilgili bazı önerilerin oluşturulması uygun görülmüştür:

- 1- Değerlendirme sürecinde yapay zekâ uygulamalarından faydalanılmalı ya da birden fazla değerlendiriciye başvurulması ile değerlendirici yanlılığının önüne geçilmeli.
- 2- Bilgiye erişimin kolay; yorumunun zor olduğu günümüzde sınavların, öğrencilere fazla sayıda soru arasından kendilerini daha yeterli hissettikleri soruları cevaplama serbestiyeti tanıyan tercihli yazılı sınav sorularını da içeren karma sınavlar düzenlenmeli.
- 3- Yazılı sınavların puanlanması için detaylı puanlama anahtarları hazırlanmalı.
- 4- Lise türüne göre soru havuzları oluşturulmalı ve bu sorular kullanılarak farklı lise türlerine göre sınavlar oluşturulmalı.
- 5- Sınav-soru senaryoları öğretim programı kazanımlarının bazılarının daha az önemsenmesine neden olacağı için öğrencilere açıklanmamalı.
- 6- Cevap anahtarları olası tüm cevapları içerecek şekilde ya da doğru kabul edilebilecek farklı çözüm yollarını da eklemeye müsaade edecek şekilde hazırlanmalı.

Kaynaklar

- Altıntaş, Ö. (2022). The use of open-ended items for giving feedback during the formative assessment process. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9. doi:<https://doi.org/10.21449/ijate.1132981>
- Aydın, B. (2019). Yazılı Yoklamalar. H. Atılgan içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 131-150). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma* (13 b.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789756802403
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6 b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Berberoğlu, G., & İş Güzel, Ç. (2009). Eğitim sistemimizdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl olmalıdır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*.
- Birgili, B. (2014). *Çoktan Seçmeli Sorulara Alternatif Olarak Açık Uçlu Sorular: Türk Eğitim Sistemindeki İkilem*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Brookhart, S. M. (2015). Making the most of multiple-choice. *Educational Leadership*, 73(1), 36-39.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26 b.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789944919289
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakan, M. (2020). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. S. Tekindil (Dü.) içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*.
- Çakır, H., & Cengiz, Ö. (2016). The use of open-ended versus closed-ended questions in Turkish classrooms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* (29 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Gelen, İ. (2018). Academicians' predictions of 21st century education and education in the 21st century. *European Journal of Education Studies*, 4(5). doi:10.5281/zenodo.1233478
- Gobbo, E., Guarino, A., Cafarelli, B., Grilli, L., & Limone, P. (2023). Automatic evaluation of open-ended questions for online learning. A. *Studies in Educational Evaluation*, 77.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K. (2015). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. E. Karip (Dü.) içinde, *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara.
- Huang, X. (2019). The Backwash Effect of Language Testing on Professional English Learning and Teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 311.
- Karadağ, N., Boz Yüksekdağ, B., Akyıldız, M., & Ibileme, A. (2021). Assessment and evaluation in open education system: Students' opinions about open ended questions practice. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1).
- Karadeniz, A. (2016). *Kitlesel açık ve uzaktan öğrenmede başarının açık uçlu sorularla ölçülmesine yönelik bir sistemin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
- Karaman, P., & Büyükkıdık, S. (2023). Teacher's use of open-ended questions: A mixed-methods study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 96(2).
- Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koyuncu, E. v. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69).
- MEB. (2017). 2023 Eğitim Vizyonu. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf (Adresinden erişilmiştir).
- MEB. (2024). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" yeni müfredat taslağı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/icerik/598> (Adresinden erişildi).

- MEB. (2024). *2023-2024 Eğitim öğretim yılı 2. dönem 1. yazılı sınavlar (Ülke geneli ortak kılavuz)*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/ikinci-donem-yapilacak-ortak-sinavlara-iliskin-kilavuz-yayimlandi/icerik/1177> (Adresinden erişildi).
- Myford, C. M., ve Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386-422.
- MYK. (2018). *Türkiye yeterlikler çerçevesi*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.tyc.gov.tr/uploads/dosyalar/1620213194b56212ce761efbabbbd18d0cc30c4e3e.pdf (Adresinden erişilmiştir).
- OECD. (2022). *How did countries perform in PISA?* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.oecd-ilibrary.org/how-did-countries-perform-in-pisa_9149c2f5-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9149c2f5-en&mimeType=pdf (Adresinden erişildi).
- Oral, B., & Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- ÖSYM. (2023). *2023 YKS Sayısal Veriler*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisal_bilgiler20072023.pdf (Adresinden erişildi).
- Özçelik, D. A. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Shilo, G. (2015). Formulating Good Open-Ended Questions in Assessment. *Educational Research Quarterly*, 38(4).
- Sönmez, V. (2022). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (20 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Extended Abstract

Evaluation as one of the most important aspects of curriculum design has been undergone lots of changes due to its unique role in feedback and providing washback effect which reinforces student learning (Ornstein & Hunkins, 2016; Ertürk, 2017; Sönmez, 2022). Traditional assessment methods in secondary education, such as multiple-choice, short-answer, fill-in-the-blank, and matching questions, have been widely used to measure students' learning outcomes, yet they have been criticized for failing to evaluate higher-order cognitive skills effectively. To address these concerns, the Turkish Ministry of National Education (MEB) introduced open-ended and long-answer questions in centralized assessments for the first time in the 2023-2024 academic year, aiming to enhance students' ability to articulate their knowledge and develop critical thinking skills (MEB, 2024). This study explores teachers' perspectives on this transition, investigating its implications for assessment validity, reliability, and student performance through a qualitative case study involving 13 teachers from Turkish Language and Literature, Mathematics, and History departments across seven different secondary education institutions in Giresun. Semi-structured interviews focusing on content validity, construct validity, reliability, appropriateness to student level, feedback to the system, and assessment objectivity were conducted, and content analysis was applied to identify common themes and patterns. The findings indicate diverse teacher opinions, with key themes emerging around the appropriateness of learning outcome alignment, concerns over the low difficulty and discrimination levels of questions, the necessity for more comprehensive answer keys, and the demand for differentiated question sets based on school types. Some teachers argued that while open-ended questions allow for a deeper assessment of student understanding, they also introduce potential biases in grading due to subjective interpretations of responses (Berberoğlu & İş Güzel, 2009), a challenge also highlighted in Koyuncu's (2019) study, where students expressed difficulties adapting to open-ended formats due to their lack of experience with such assessments. Moreover, previous research has pointed out that despite the advantages of open-ended questions in measuring complex cognitive skills, their reliability depends on well-defined rubrics and grading criteria to minimize subjective scoring discrepancies (Gobbo et al., 2023). Similarly, Karaman and Büyükkıdık (2023) found that while teachers recognize the value of open-ended assessments, they often feel inadequately prepared to develop and evaluate such questions effectively, emphasizing the need for professional training in assessment techniques. Additionally, Shilo (2015) underscores the necessity of carefully structured open-ended questions to ensure fair and valid assessments,

aligning with Çakır and Cengiz's (2016) findings that teachers require targeted training to improve their competency in formulating and grading these questions. The study also highlights the issue of test standardization, as some teachers believe that uniform open-ended questions fail to account for variations in student proficiency across different school types, reinforcing Karadeniz's (2016) argument that assessments should be tailored to different educational contexts to ensure fairness. Furthermore, international studies, such as OECD (2022), indicate that educational systems with high student performance in large-scale assessments integrate open-ended questions effectively to assess critical thinking and problem-solving abilities, which supports the rationale behind the MEB's policy change. Despite these advantages, concerns remain regarding the feasibility of grading large volumes of open-ended responses within a limited timeframe, suggesting that AI-assisted evaluation systems could help address grading inconsistencies. In conclusion, while the adoption of open-ended questions in standardized assessments presents a promising approach to enhancing students' analytical and expressive abilities, its effectiveness relies on careful question design, structured grading frameworks, and ongoing teacher training to mitigate potential challenges. This study contributes to the growing body of research on assessment reform by providing insights into teacher perspectives on the implementation of open-ended questions in national and regional exams, emphasizing the need for continuous refinement based on empirical feedback and international best practices.