

Social Studies Teachers' Experiences with Open-Ended Exams*

Memet KUZHEY¹
Adnan ÖZER²

Abstract

Various measurement and evaluation technologies are used to assess students during the teaching and learning process. The relevant and appropriate use of these technologies allows students to control their learning through them. The Ministry of National Education will move to a written examination system in normal secondary and high school exams in 2023, with open-ended and short-answer questions. The purpose of this study is to uncover social studies teachers' perspectives and experiences with open-ended written examinations, as well as to establish their impact on instructional processes. The study was done with social studies teachers in Erzurum province and is based on a phenomenological methodology. The study group comprised of 20 teachers with varied degrees of experience, selected using relevant criteria. The research data were gathered utilizing a semi-structured interview form with open-ended questions. The data was analysed using content analysis, with coding performed by two independent researchers. Expert judgment supported data dependability, although no participant validation was carried out. The study's findings show that open-ended written assessments promote teacher collaboration, effectively test students' higher-order thinking skills, and contribute to enhanced national examination success. However, teachers report that open-ended tests are time-consuming, have low content validity, and are difficult to evaluate objectively. Furthermore, they underline that student often have a negative attitude toward open-ended assessments, which enhance academic achievement anxiety. While teachers recognize the potential benefits of open-ended evaluation systems, they also highlight the difficulties encountered during the adoption process. The outcomes of this study provide vital pointers for improving the effectiveness of open-ended tests in educational settings.

Keywords: Open-ended exam, standardized exam, assessment and evaluation, higher-order thinking skills, social studies education

* This study is derived from the short-term support project No. 2024/69002-08, led by the first author.

¹ Associate Professor, Bayburt University, Education Faculty, Department of Turkish and Social Sciences Education, Bayburt, memetkuzey@bayburt.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-9866-8134>

² Master of Science, Bayburt Directorate of National Education, Social Studies Teacher, Bayburt, adnann_ozerr@outlook.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0006-3975-3087>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 09.09.2025

Kabul Tarihi: 24.11.2025

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Açık Uçlu Sınavlara İlişkin Deneyimleri*

Memet KUZUY¹Adnan ÖZER²

Özet

Öğretim ve öğrenme süreçlerinde öğrenciler çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları ile değerlendirilmektedir. Bu araçların anlamlı bir şekilde ve yerinde kullanımı, öğrencilerin öğrenmelerini bu araçlar aracılığıyla düzenlemelerine olanak tanımaktadır. 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, ortaokul ve lise düzeyindeki ortak sınavlarda açık uçlu ve açık uçlu kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı sınav sistemine geçmiştir. Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ortaya koymak ve bu sınavların öğretim süreçlerine etkisini belirlemektir. Araştırma, Erzurum ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürütülmüş olup, olgubilim desenine dayalı nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilen farklı deneyim düzeylerindeki 20 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verileri, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analiz sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, kodlama iki bağımsız araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uzman görüşü alınarak veri güvenilirliği desteklenmiş, ancak katılımcı doğrulaması yapılmamıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavların öğretmenler arasında iş birliğini teşvik ettiğini, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkili bir şekilde ölçtüğünü ve ulusal sınav başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler açık uçlu sınavların zaman alıcı olduğunu, içerik geçerliliğinin düşük olduğunu ve nesnel değerlendirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin genel olarak açık uçlu sınavlara karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini ve bu sınavların akademik başarı kaygısını artırdığını vurgulamışlardır. Öğretmenler, açık uçlu değerlendirme yöntemlerinin potansiyel faydalarını kabul etmekle birlikte, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklara da dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları, açık uçlu sınavların eğitim ortamlarındaki etkinliğinin artırılmasına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Açık uçlu sınav, ortak sınav, ölçme ve değerlendirme, üst düzey düşünme becerileri, sosyal bilgiler eğitimi

* Bu çalışma birinci yazarın yürütücüsü olduğu 2024/69002-08 sayılı hızlı destek projesinden üretilmiştir.

1 Doçent, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Bayburt, memetkuzey@bayburt.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-9866-8134>

2 Bilim Uzmanı, Bayburt Millî Eğitim Müdürlüğü, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Bayburt, adnan_ozerr@outlook.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0006-3975-3087>

Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecinin esas unsurlarındandır. Özellikle öğrenme çıktılarına ilişkin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin belirlenmesi, eğitim programlarının değerini belirlemede çağdaş bir yaklaşımdır (Öksüz ve Güvendemir, 2019). Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik başarılarını belirlemesi ve dolayısıyla onların gelecekteki fırsatlarını şekillendirmesi açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve performanslarını yönlendiren bu süreç, eğitimin kritik bir boyutunu oluşturur. Öğretmenlere ve öğrencilere geri bildirim sağladığından öğrenmeyi desteklemek açısından, doğru ve nitelikli değerlendirme araçların kullanılması büyük önem taşımaktadır (Mehta vd., 2016).

Öğrencilerin gelişimini yönlendiren ölçme araçlarının kullanılması, eğitim süreçlerinin şekillendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından da öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler programın ve öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrencilerin gelişim süreçlerine rehberlik ederler. Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirirler. Tanıma, süreç ve sonuç odaklı değerlendirmeler yaparlar ve geri bildirimde bulunurlar. Böylece süreçteki kritik sorumluluklarını yerine getirmiş olurlar (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018).

Öğretmenlerin değerlendirmelerinin yalnızca öğrencilerin bilgi temelli başarılarına odaklanmadığı unutulmamalıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin programda yer alan yeterlikleri ve erdemleri kazanıp kazanmadıklarını da değerlendirmektedirler. Öğrencilerin bilişsel süreçleri ile yaratıcı çözümler üretebilme becerilerini de gözlemektedirler. Bu çok boyutlu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bilgiyi nasıl uyguladıklarını ve yaratıcı çözümler üretme yeterliliklerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır (Rosen, vd., 2023).

Ortaokuldan üniversiteye kadar olan eğitim süreçlerinde öğrenciler çeşitli ölçme araçlarıyla tanışmaktadır. Bu durum özellikle, çoktan seçmeli testler yoluyla uygulanan Liseye Geçiş Sınavı (LGS) gibi ulusal sınavlarda belirgin bir şekilde görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin bu sınavlara hazırlanabilmek adına bu tür ölçme araçlarını etkili bir şekilde kullanabilme becerisi kazanmaları beklenmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP)'ndaki öğrenme çıktıları, dönem içi sınavlar ve diğer değerlendirme süreçleri genellikle çoktan seçmeli testler aracılığıyla değerlendirilmektedir. Bilgi ölçmede içerik geçerliliği ve güvenilirliği gibi belirgin avantajlarına rağmen, çoktan seçmeli testlerin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Abdolreza Gharebagh vd., 2022). Bu testler, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin derinliğini veya bu bilgileri yeni durumlarda nasıl uygulayabileceklerini ortaya koymamaktadır (Conley, 2015). Bu nedenle, öğretim süreçlerine daha kapsamlı ve çeşitli ölçme araçlarının dâhil edilmesi gerekliliği giderek daha fazla kabul görmektedir.

MEB, SBÖP'nda yer alan öğrenme çıktılarının ne ölçüde gerçekleştiğini değerlendirmek amacıyla öğretmenlere çeşitli ölçme araçları önermektedir. Bu araçlar, sözlü ve yazılı sınavlar gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra, çoktan seçmeli testler, performans değerlendirmeleri ile proje ve portfolyo gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarını da kapsamaktadır (MEB, 2018; MEB, 2023b). Farklı ölçme araçlarının kullanılması, öğrencilerin başarılarını daha kapsamlı ve doğru bir şekilde değerlendirmelerini sağlamaktadır.

2023 yılında yapılan bir yönetmelik değişikliği ile ortaokullarda, öğrenci başarılarının değerlendirilmesi amacıyla açık uçlu veya kısa cevaplı açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavların uygulanması zorunlu hâle getirilmiştir. MEB, bu yönetmeliği 9 Eylül 2023 tarihinde yayımlamış, ardından 11 Ekim 2023 tarihinde "Yazılı ve Uygulamalı Sınav Yönergesi"ni kamuoyuna sunmuştur (MEB, 2023b). Bu düzenlemenin temel amacı, ülke genelinde standart hâle getirilen sınavlarla öğrenci performansını değerlendirmektir. Bu uygulama, ölçme araçlarında ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir dönüşümü başlatmış; bu yeni uygulamaya ilişkin öğretmen görüşlerinin daha derinlemesine ele alınmasını gerekli kılmıştır. Öte yandan, öğretmenlerden bu uygulama sürecine yönelik yeni bakış açıları geliştirmeleri de beklenmektedir.

Yönerge ile uygulamaya konulan açık uçlu veya kısa cevaplı açık uçlu sınavlar, öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu cevaplar tek bir kelimeden birkaç cümleye kadar değişebilmektedir. Açık uçlu sorular, öğrencilerden cevaplarını yapılandırmalarını beklediği için yorumlama, analiz etme ve problem çözme gibi karmaşık öğrenme çıktılarının değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır (Brookhart ve Nitko, 2015). Öte yandan, kısa cevaplı açık uçlu sorular ile öğrencilerin bir kelime, bir ifade ya da kısa bir cümle ile soruyu yanıtlamasını ya da bir cümleyi tamamlamaları istenir. Bu tür sorular özellikle ön bilgilerin ve kavramsal anlayışın ölçülmesinde etkili bir araçtır (Haladyna ve Rodriguez, 2013).

Açık uçlu sınavlar, özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri olmak üzere bilişsel yetilerini ölçmek açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilerin problem çözme becerileri, kavramsal düşünme yetkinlikleri, üstbilişsel farkındalıkları, analiz, sentez, yorumlama gibi bilişsel becerilerin ölçülmesinde daha işlevsel bulunmakta ve öğrencilerin düşünme süreçlerini ortaya koyabilmelerine imkân sağlamaktadır (Zhang vd, 2022; Tozluoğlu ve Güven, 2025). Ayrıca, sürece yönelik verilen geri bildirimlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (Bouchaib, 2016; Nejdet-Haiem ve Cooke, 2021).

Ortaokul düzeyinde açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavlar, öğrencilerin kazanım ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyi, verdikleri cevapların analiz edilmesi yoluyla değerlendirilmektedir. Bu analizler, öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerinin ve yanlış anlamaların tespit edilmesinde ve aydınlatılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Söz konusu geri bildirimler, öğrencilerin gelişim süreçlerinin yönlendirilmesinde ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesinde etkili olmaktadır (MEB, 2023b).

Öğrencilerin akademik başarıları, belirli aralıklarla yapılan sınavlar yoluyla ölçülmektedir. Bu değerlendirmeler, belirlenen zaman dilimlerinde uygulanmakta olup; birinci dönemin birinci sınavları Ekim ayı sonu ile Kasım ayı başı arasında, birinci dönemin ikinci sınavları Aralık ayı sonu ile Ocak ayı başı arasında; ikinci dönemin birinci sınavları Mart ayı sonu ile Nisan ayı başı arasında ve ikinci dönemin ikinci sınavları Mayıs ayı sonu ile Haziran ayı başı arasında gerçekleştirilmektedir (MEB, 2023a). Bu değerlendirmelerin stratejik bir şekilde planlanması, eğitim sürecinin sürekliliğini sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin gelişim süreçlerinin etkili bir şekilde izlenmesini de mümkün kılmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Çelikkaya vd. (2010), sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukla test temelli sınavlar kullandıklarını ortaya koymuştur. Şimşek (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçlarını kullanmaya devam ettiklerini ve özellikle çoktan seçmeli testleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Çevik (2009), yazılı ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sorularının programa uygun olmadığını ve genellikle çoktan seçmeli sorular kullanıldığını saptamıştır. Şanlı ve Pınar (2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukla çoktan seçmeli ve doğru-yanlış türü sorular kullandıklarını, ancak açık uçlu soruları nadiren tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Demir (2015), sosyal bilgiler dersinin 7. sınıf kazanımlarını Yeni Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiş ve alt düzey bilişsel süreçlerin baskın olduğunu belirlemiştir. Tokcan ve Çevik (2013), öğretmenlerin yazılı sınav sorularını hazırlarken öğretim programını dikkate almadıklarını ve içerik geçerliliğinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal Bilgiler dersinin sınıf düzeyindeki hedefleri, Yeni Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiğinde, alt düzey bilişsel süreçlerin baskın olduğu görülmüştür. Çalışkan (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının büyük çoğunluğunun Bloom Taksonomisi'nin alt düzey basamaklarında yer aldığını saptamıştır. Bal ve Özkülekçi (2010) ise, öğretmenlerin ulusal sınavlara hazırlık sürecinde çoktan seçmeli soruları tercih ettiklerini ve bu soruların genellikle kavram, bilgi ve uygulama düzeyinde sorulduğunu ortaya koymuştur.

Bakırcı, vd., (2024) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi derslerinde açık uçlu sınavlara yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada açık uçlu soruların öğrencilerin temel becerileri kazanmalarına, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna

varmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin açık uçlu sınavlara hazır olmadıklarını, puanlamanın objektif yapılmadığını ve sınav süresinin yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

Çetin ve Ünsal (2019) tarafından yapılan çalışmada merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki sosyo-psikolojik etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyo-psikolojik etkileri olarak baskı oluşturma, stresli ve gergin yapma, motive etme, öğretmenler arasında ayrımcılık oluşturma, rekabet ve dayanışmaya neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Derman ve Kaygısız (2023) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınav sistemlerine ilişkin görüşlerini analiz etmeyi amaçlanmıştır. Çalışmada merkezi sınavların test çözme odaklı yapısının öğrencilerin kendilerini ifade ve üst düzey düşünme becerilerin geliştirilmesinde engel olduğu sonucuna varmıştır.

Dilekçi (2025) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorulara dair görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin açık uçlu soruların hazırlanmasında, puanlamasında kendilerini yeterli görmekteyler. Ancak kazanımlara uygun, anlaşılır, puanlama ölçütleri net ve farklı bilişsel düzeyler için soru hazırlamanın zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Sevim ve Yılmaz (2024) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersi sınav değişikliğine dair öğretmen görüşlerini incelemiştir. Çalışmada sınav değişikliğini öğretmenler zaman kaybı, müfredat yetiştirme problemi, abartılmış notlar, değerlendirmede yaşanan zorluklar olarak değerlendirmişlerdir.

Güneş, vd., (2025) tarafından yapılan çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde matematik dersi öğretim programında benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. Çalışmada öğrenme sürecini desteklemenin yanı sıra eksik öğrenmeler belirleyerek geri bildirimde bulunmayı sağladığını, dijital ölçme süreçlerine de yer verdiğini belirlemişlerdir.

Budak, vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada açık uçlu soruların puanlamasında puanlayıcıların verdikleri ortalama puanlar arasında farklılıklar incelenmiştir. Çalışmada her bir açık uçlu soru için puanlayıcılar arasında pozitif yönde, yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır.

Mevcut literatürün incelenmesi, eğitimcilerin öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek ve ölçmek amacıyla çeşitli araçlar kullandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretim programlarının da öğretmenleri geleneksel ve alternatif araçları seçme konusunda motive ettiği gözlemlenmektedir (MEB, 2018). Ancak 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren, alternatif sınav yaklaşımlarından vazgeçilmiş ve tek bir ölçme aracı olan standart yazılı sınav uygulamasına geçilmiştir. İlgili literatürde sosyal bilgiler dersi özelinde öğretmen deneyimlerine dayalı olarak, “ortak sınav anlayışı” çerçevesinde açık uçlu ve kısa cevaplı açık uçlu yazılı sınavları inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Bu nedenle, bu çalışma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan açık uçlu ve kısa cevaplı açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri temel alınarak bu sınavların hazırlanma, uygulanma ve değerlendirilme süreçlerine; öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ve öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik durumları üzerine etkilerine dair algılarını ortaya koymaktır. Ayrıca açık uçlu sınavların Lise Geçiş Sınavına olası etkilerine ve öğretmenlerin sınav sistemine yönelik önerilerine yönelik görüşleri belirlemektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınav uygulamalarındaki deneyimlerinin daha sistematik bir yaklaşım geliştirilmesine yol açabileceği hipotezi, araştırmanın önemini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Açık uçlu yazılı sınavların genel işleyişine dair öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Açık uçlu yazılı sınavların, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine etkisi nedir?
3. Açık uçlu sınavların öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik durumları üzerine etkisi nedir?

4. Açık uçlu sınavlar, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) üzerinde nasıl bir etki oluşturmaktadır?
5. Öğretmenlerin, açık uçlu sınavlara ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırma, bireylerin veya grupların sosyal ya da insani sorunlara atfettikleri varsayımlar ve anlamları ele alan yorumlayıcı teorik çerçevelerin kullanımıyla başlayan bir değişim çağrısı olarak tanımlanır (Creswell, 2021). Bu araştırma türü, araştırma problemlerini incelemeyi, veriler aracılığıyla sorunları çözmeyi ve problemi karmaşık biçimde açıklayıp yorumlayarak literatüre sunmayı içerir. Araştırma tasarımı, insan deneyiminin doğasında var olan karmaşıklıkları ve deneyimlerin bilince dönüşme sürecini, yani yaşanmış deneyimleri kabul eden fenomenolojik yaklaşımına göre planlanmıştır (Merriam, 2018). Fenomenolojik çalışma, birçok insanın belirli bir olgu ya da kavrama ilişkin sıradan yaşanmış deneyimlerinin anlamını araştırır ve bireysel deneyimleri evrensel bir açıklamaya yükseltir (Creswell, 2021). Bu yaklaşım, öğretmenlere, ortak sınav anlayışı bağlamında açık uçlu sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin yaşam alanlarında bilinçli deneyimlere dönüşmüş düşünce, görüş ve duygularını ifade etme imkânı sunacaktır.

Öğretmenlerin sınavlara yönelik deneyimlerine ilişkin literatür incelendiğinde çeşitli problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu alandaki çalışmalarda en yaygın olarak kullanılan soru türlerinin yapısal açıdan kapalı uçlu ve açık uçlu sorular olduğu belirtilmektedir. Kapalı uçlu sorular genellikle kısa, doğrudan bilgiye dayalı yanıtlar gerektirirken; açık uçlu sorular öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine ve açıklayıcı yanıtlar üretmelerine olanak tanır. Ancak literatürde yer alan bu kavramlara rağmen, öğretmenlerin söz konusu soru türleri arasında zaman zaman anlam kargaşası ve kavram yanılgısı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu kavramsal belirsizlikler, açık uçlu ve kapalı uçlu soruların birbirine karıştırılmasına yol açabilmektedir (Bay, 2016; Turupcu Doğan ve Ömeroğlu, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin açık uçlu sorulara ilişkin kavramsal anlayışlarının nasıl şekillendiği ve bu anlayışın uygulamadaki yansımaları da dikkatle ele alınmıştır.

Araştırmanın görüşme süreçlerinin planlanması, veri toplama ve analiz aşamalarında alanlarında uzman olan araştırmacılar aktif rol almıştır. Araştırmacılar görüşme esnasında tarafsızlıklarını korumak ve katılımcıların düşünce ve fikirlerini özgürce ifade etmelerini sağlamak amacıyla bilinçli bir çaba göstermişlerdir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım, araştırma sürecine dâhil edilecek kişi veya gruplara daha etkin erişim sağlayarak zaman, mali kaynak ve insan gücü kaybını en aza indirmek amacıyla benimsenmiştir (Büyüköztürk vd., 2023). Başlangıçta, merkez ilçelerde görev yapan otuz sosyal bilgiler öğretmeniyle çalışmanın yürütülmesi hedeflenmişti. Ancak bazı öğretmenlerden yanıt alınamaması veya farklı yanıtların alınmaması nedeniyle çalışma yalnızca yirmi öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısındaki farklılık, okullar arasında sosyal bilgiler öğretmeni sayısının değişkenliğine ve öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılım düzeylerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin branş öğretmen sayılarını, ders yüklerini ve diğer görev sayılarını artırması, çalışmaya katılım için zaman ayırmalarını güçleştirmiş ve bu durum çalışma grubundaki katılımcı sayısını etkilemiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri şu şekildedir. Öğretmenlerin 8'i kadın, 12'si erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları ise: 1-5 yıl arası 3 kişi, 6-10 yıl arası 4 kişi, 11-15 yıl arası 6 kişi, 16-20 yıl arası 4 kişi ve 21-30 yıl arası 3 kişidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı deneyim düzeylerinden olması hem kadın hem de erkeklerden oluşması çalışmanın çok yönlü bir öğretmen profili üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, katılımcıların yaşam koşulları, davranışları, inançları ve tutumları hakkında veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2023). Görüşme sorularının hazırlanmasında, ilgili literatürün ön analizleri yapılmış ve öğretmen deneyimlerine dayalı bir soru havuzu geliştirilmiştir. Bu sorular daha sonra, üç alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile beş sosyal bilgiler öğretmeni tarafından araştırmanın amacına uygunluğu açısından titiz bir değerlendirme sürecinden geçirilmiştir. Bu süreçte nitel veri toplama araçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla önerilen uzman görüşü yaklaşımından faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme soruları kapsam geçerliği açısından uzmanlarca değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşlerin doğrultusunda görüşme formu son halini almıştır.

Görüşme formunda yer alan sorular, öğretmenlerin açık uçlu sınav uygulamalarına ilişkin deneyim ve algılarını derinlemesine ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında uygulanan açık uçlu veya kısa cevaplı açık uçlu sınavların genel işleyişi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız?
2. Açık uçlu sınavların uygulanmasının öğretmenlik deneyiminize ve öğrencileri değerlendirme süreçlerinize etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. Açık uçlu sınavların öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir (akademik, sosyal veya psikolojik açıdan)?
4. Açık uçlu sınavların LGS üzerinde nasıl bir etkisi olabilir? Bu konuda neler söylemek istersiniz?
5. Bu yıl ilk kez uyguladığınız açık uçlu sınavlarla ilgili önerileriniz varsa kısaca ifade eder misiniz?

Bu araştırma açısından dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri olarak “açık uçlu soru” kavramının öğretmenler tarafından farklı anlaşılabileceği ihtimali olmuştur. Araştırmacıların tarafından açık uçlu sorular, katılımcılar tarafından özgürce çeşitli yanıtlar verebilecekleri sorular iken, literatür ve uygulamada öğretmenlerden bazıları kapalı uçlu, tek doğru cevaplı olan soruları da açık uçlu soru olarak algıladıkları belirlenmiştir (Worley, 2015). Bu kavramsal farklılık, veri toplama sürecinde göz önünde bulundurulmuş ve görüşmelerde bu yanılgıyı azaltmak için ek açıklamalar yapılmıştır. Ancak, çalışmanın bu konuda potansiyel bir sınırlılık taşıdığı da belirtilmelidir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin etik uygunluğunu sağlamak amacıyla Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş ve gerekli etik izin alınmıştır. Ardından Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın başlatılması için onay alınmıştır.

Bu izinler doğrultusunda şu adımlar izlenmiştir: Öncelikle Aziziye ilçesinde bulunan 23 Nisan (1), Fatih (1), 19 Mayıs (2), Erol Güngör İmam Hatip (1), Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip (1) ve Zübeyde Hanım (1) ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile iletişime geçilmiştir. Okul sıralamaları dikkate alınarak araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca, gönüllü öğretmenlerle 11-22.11.2024 tarihleri arasında uygun görüşme günleri ve saatleri belirlenmiştir. Daha sonra Palandöken ilçesinde bulunan Mehmetçik (2), Toplu Konut (1), Haşim İçsan (1), Barbaros Hayrettin Paşa (1), Saltukbey (1) ortaokullarındaki sosyal bilgiler öğretmenleri ile iletişim kurulmuş ve 25.11.2024 ile 06.12.2024 tarihlerinde uygun görüşme gün ve saatleri belirlenmiştir. Ardından Yakutiye ilçesindeki Ahmet Yesevi (1), 1071 Malazgirt (1), Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu İmam Hatip (1), Atatürk (1), Sabancı (1) ve Kültür Kurumu (2) ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile iletişim kurulmuş, okul sıralamaları göz önünde bulundurularak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra gönüllü öğretmenler 09-20.12.2024 tarihleri arasında uygun görüşme günleri ve saatlerini belirlemiştir. Öğretmenlerle belirlenen gün ve saatlerde bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Öncelikle öğretim personeline MEB'in 'Araştırma İzin Belgesi' sunulmuş, ardından 'Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu' verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra her bir soru hakkında detaylı bilgilendirme yapılarak 'Görüşme Formu' dağıtılmıştır. Görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenlere teşekkür edilerek görüşme alanından ayrılmaları sağlanmıştır. Belirlenen gün ve saatlerde görüşme yapılamayan üç öğretmenle tekrar iletişime geçilmiş ve 23-27.12.2024 tarihleri arasında yeni bir görüşme günü ve saati belirlenmiştir. Bu öğretmenler ile belirlenen gün ve saatte görüşülmüş ve gerekli veriler elde edilmiştir.

Görüşmeler ortalama 35-45 dakika arasında sürmüş olup, tüm görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. Araştırmada dikkat edilen diğer hususlardan biri de veri doygunluğudur. Görüşmeler sırasında yeni veriler azalmaya başladığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Kayıtlar, katılımcıların izinleri doğrultusunda yapılmış ve gizlilik ilkelerine özen gösterilmiştir. Toplam 25 öğretmenle yapılan görüşmelerin ardından, yaklaşık 20. görüşmeden itibaren yeni bilgi girişlerinin azaldığı ve önceki temaların tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, veri doygunluğuna ulaşıldığını gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiş ve kalan görüşmeler doğrulayıcı nitelikte analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli bir materyal bütünü dikkatli, ayrıntılı, sistematik şekilde incelenmesi ve yorumlanarak desenler, temalar, varsayımlar ve anlamların çıkarılmasıdır (Berg ve Lune, 2019). Yorumlanan veriler daha derinlemesine işlenir ve kavramlar ile temalar oluşturulur. Benzerlik gösteren veriler bu kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, ardından okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcılar tarafından doldurulan görüşme formları, 1'den başlayarak ardışık numaralandırılmıştır. Cevap içermeyen veya katılımcıların yanıtları olarak değerlendirme kriterlerine uymayan formlar analiz dışı bırakılmıştır. Bulgular bölümünde cevap veren katılımcılar parantez içinde kodlanmıştır. Örneğin Öğretmen1 (Ö1). Katılımcıların her alt probleme verdikleri yanıtlar, ilgili alt problem sorusu altında değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda, araştırmaya verilen yanıtların içerikleri analiz edilip kodlanmıştır. Kodlama aşamasında, birbirleriyle kavramsal olarak ilişkili kelime, cümle veya paragraflar aynı kod altında toplanmıştır (Harding ve Whitehead, 2013). Kategorilerin oluşmasının ardından veriler bu kategoriler altında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Kodlama sürecinde iki bağımsız kodlayıcı görev almıştır. Kodlayıcılar, önceden oluşturulan kod kitapçığını kullanarak verileri kodlamış ve kodlayıcılar aralarındaki uyum Cohen's Kappa testi ile %84 olarak belirlenmiştir. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilebilir düzeyde bir güvenilirliği göstermektedir (Hallgren, 2012; Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasında ortaya çıkan uyuşmazlıklar, kodların tanımları ve veriye uygunluğu üzerinden yapılan ayrıntılı görüşmeler yoluyla çözülmüş ve nihai kodlar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Belirlenen temalar, kodlanan verilerin içerik yoğunluğuna, öğretmenlerin ortak vurgularına ve tekrar eden düşünce örüntülerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu süreç, analizlerin güvenilirliğini artırmak amacıyla uygulanmıştır.

Araştırmada katılımcı doğrulaması gerçekleştirilmemiştir. Bu durumun nedeni, katılımcıların yoğun iş temposu ve zaman kısıtlamalarıdır. Ancak, güvenilirliği artırmak için uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası uyum testleri yapılmıştır (Creswell ve Poth (2018).

Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik çalışması önemli bileşenlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Geçerlilik, araştırma yöntemleri ve elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmaya derecesini ifade ederken, güvenirlilik, araştırmanın tekrarlandığında tutarlı sonuçlar elde etme olasılığını belirtir (Merriam, 2018). Çalışmanın geçerliliğini artırmak için, cinsiyet ve mesleki deneyim açısından ayırım gözetilmeksizin farklı okullardan gönüllü öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca, görüşme formu sorularının hazırlanması sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve dikkate

alınmıştır. Çalışmanın geçerliliğini daha da artırmak amacıyla öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Güvenilirlik ise tüm katılımcılara aynı görüşme sorularının yöneltilmesiyle sağlanmıştır. Görüşme formundan elde edilen metin örnekleri, başka araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve bu analizler karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Bununla birlikte, araştırmanın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Katılımcı doğrulamasının yapılmaması, görüşmeler sırasında kavramsal yanlış anlamaların olabilme ihtimali ve katılımcı sayısının görece az olması, çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Ayrıca, açık uçlu sorulara ilişkin kavramsal farklılıkların veri kalitesini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bulguların başka bağlamlara aktarılabilirliği (transferability) konusunda dikkatli olunması önerilmektedir. Ancak, farklı okullardan ve değişik deneyim düzeylerindeki öğretmenlerin dahil edilmesi, çalışmanın aktarılabilirliğini kısmen desteklemektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Geçerliliği artırmak adına üçgenleme yöntemi ya da başka güvenilirlik artırıcı stratejiler (örneğin, farklı veri toplama teknikleri) bu araştırmada uygulanmamıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, “açık uçlu sınav” değerlendirmesi ile ilgili görüşme formundan elde edilen veriler ve yorumlar sunulmaktadır. Söz konusu sınav, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu veriler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “ortak sınav aracı” anlayışları doğrultusunda toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar alt-problemler doğrultusunda beş tema altında yapılandırılmıştır. Her tema kendi içinde kategori ve kodlar oluşturulmuş, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Açık Uçlu Yazılı Sınavlara İlişkin Genel Görüşleri

Bu alt problem, araştırma problemi olan “öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin deneyim ve algıları” çerçevesinde ele alındı. Araştırmaya katılan öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavların hazırlanma, uygulanma, değerlendirme ve genel işleyişine dair deneyimlerini kapsamaktadır. Elde edilen veriler kod-kategori-tema yaklaşımı ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel görüşleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Açık Uçlu Sınavlara İlişkin Genel Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı sayısı (n)
Açık Uçlu Sınavlara Genel Bakış	Uygunluk ve Adaptasyon	Sınav Türüne Uyum	7
	Eğitim Sistemi ile İlişkili	Bilişsel Becerilere Etki	5
	Farklı Sınav Türlerinin Avantajları	Bireysel farklılıklar	4
	Yeni Sınav Sisteminin Avantajları ve Dezavantajları	Yeni Sistemin Artıları ve Eksileri	4
Hazırlık ve Uygulama Süreci	Hazırlık ve Uygulamadaki Zorluklar	Planlama ve Zamanlama	8
	Hedef Belirleme ve Soru Tasarımı	Soru Hazırlama Zorluğu	5
	Değerlendirme Kriterlerinin Oluşturulması ve Uygulanması	Objektiflik ve Kriterler	2
	Değerlendirme Yöntemleri ve İş Yüğü	İş Yüğü Artışı	2
	Öğrenci Performansı ve Sürece Uyum	Öğrenci Adaptasyonu	2
	Standart Sınavların Avantajları	Karşılaştırmalı Fayda	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin açık uçlu sınavların öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirme potansiyeline vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler bu sınavların üst düzey düşünme süreçlerini kullanma, analiz, yorumlama, iletişim, kompozisyon becerilerini desteklediğini; öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişlettiklerini ve öğrencileri derse motive edici olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin zaman alıcı ve öznel olduğunu; öğrencilerin merkezi sınav sistemiyle uyumsuzluk yaşayabileceğini ve bu durumun sınav kaygılarını artırabileceğini

dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler, açık uçlu sınavların pedagojik açıdan dikkatli bir planlama ve zaman gerektirdiğini, soruların nitelikli biçimde hazırlanmasının güç olduğunu, değerlendirme sürecinin ise öznel nitelik taşıdığını ifade ederken; standart sınavların sağladığı avantajlara da dikkat çekmişlerdir.

Bu bulgular, açık uçlu sınavların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hazırlık ve uyum süreçlerine duyarlılık gösterilmesini gerektiren bir ölçme aracı olduğunu ve sistematik desteklerle daha etkili hâle getirilebileceğini ortaya koymaktadır. Aşağıda öğretmenlerin açık uçlu sınavlara dair düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler yer almaktadır:

“Bence bilgi sadece çoktan seçmeli sorularla ölçülen bir eğitim sisteminde, aranan üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek zor olacaktır. Ancak, sınav sorularının tek tip olması öğrencilerin öğrenme kabiliyetini azaltabilir. Çoktan seçmeli sorular hatırlamayı ölçerken, açık uçlu sorular öğrencinin analiz ve yorumlama becerilerini ölçmek için tamamlayıcı nitelikte olabilir” (Ö1).

“Açık uçlu yazılı sınavlarda, şans unsuru önceki sınavlara kıyasla, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve boşluk doldurma gibi karışık soru tiplerine göre çok daha düşük, neredeyse yoktur. Açık uçlu yazılı sınavlar, öğrencileri yorum yapmaya ve muhakeme yürütmeye daha çok teşvik etmektedir.” (Ö3).

Öğretmenler, sınavlar için soru havuzları oluşturmak, sınav standartlarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme uzmanları ile alan öğretmenlerinden oluşan bir komisyon kurulmasını önermektedirler. Ancak, sınav süresinin uzunluğu ve soru sayısının fazla olması sebebiyle her öğrenme çıktısına yönelik ayrı soru hazırlamanın zor olduğunu ve bunun sınavların içerik geçerliliğini azalttığını belirtmektedirler. Ayrıca, bu tür sınavların öğretmenlerin iş yükünü artırdığını ve ekstra çaba gerektirdiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler, sınavların öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini sağlayacak sorular içermesi gerektiğini ve değerlendirme kriterlerinin önceden belirlenip ilan edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin sınavların hazırlanması ve uygulanmasına dair görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda verilmiştir:

“Açık uçlu sınavlar öğrencilerin düşünsel becerilerini ölçmeye yönelik olduğundan, bu tür soruların hazırlanması pedagojik hassasiyet ve zaman gerektirmektedir. Açık uçlu sınavların uygulanma süreci soru sayısına bağlı olarak değişiklik gösterebilir, ancak zaman kısıtlaması hâlâ sorun olabilir. Ancak, notlandırma süreci çok daha zorlayıcı ve ne yazık ki sübjektiftir. Çoktan seçmeli sınavlarda daha objektif olabilirken, açık uçlu sınavlarda bu çoğu zaman mümkün olmamaktadır” (Ö7).

“Açık uçlu sınavlara hazırlanmak ilk bakışta kolay görünebilir, ancak bu yöntemde eğitim almak değerlidir. Kısa süre önce alanında tanınmış bir uzmanın verdiği kısa bir eğitime katıldık. Açık uçlu soruların, öğrencilerin yorumlama, analiz, eleştirel düşünme ve yazılı anlatım becerilerini ortaya koymalarını gerektiren; cevabı sabit olmayan sorular olduğunu öğrendikçe, daha önce hazırlanan birçok sorunun bu tanıma uymadığını ve aslında kapalı uçlu nitelikler taşıdığını fark ettik” (Ö4).

“Açık uçlu sınavlarda yerel ve bağlamsal farklılıkların gözetilmesi önemlidir; merkezi sistemler yerine, öğretmen rehberliğinde geliştirilen örnek sorularla uygulama tutarlılığı sağlanabilir” (Ö9).

Açık Uçlu Yazılı Sınavların, Mesleki Deneyimlerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavların mesleki deneyimleri ve öğrencileri değerlendirme süreçlerine etkilerini nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Öğretmenlerin yanıtları, araştırma problemi ile doğrudan ilişkilendirilerek, tema, kategori ve kod çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Açık Uçlu Sınavların Mesleki Deneyimlerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı sayısı (n)
Öğretmen Deneyimine Etkisi	Uyum ve İş Birliği	Öğretmen-Öğrenci ve Öğretmenler Arası İş Birliği	3
	Sistem Eleştirisi ve Uygulama Zorlukları	Ani Uygulama ve Yetersiz Hazırlık	3
	Sınav Alışkanlıkları ve Öğrenci Başarısı	Öğrenci Performans Farklılıkları	2
	Öğretim Yöntemlerindeki Değişiklikler	Ders Planı ve Öğretim Stratejileri	1
	Soru Hazırlama ve Kalite	Analitik ve Yaratıcı Soru Hazırlama	2
	Değerlendirme Güçlükleri ve Nesnellik	İş Yükü ve Objektif Değerlendirme	3
Öğrenci Becerilerine Etkisi	Eleştirel Düşünme ve Akademik Yazma	Analitik Düşünme ve Yazılı İfade	3
	Anadil Kullanımı ve Dil Yeterliği	Dil ve İfade Gücü	2

Tablo 2 incelediğinde öğretmenlerin açık uçlu sınavların mesleki deneyimlerini hem olumlu hem de zorlayıcı bir biçimde etkilediği görülmektedir. Öğretmenler, bu sınavların öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel değerlendirme ve yazılı ifade becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi gözlemleyebilmiş, öğretim yöntemlerini ve ders planlamalarını sınav sonuçlarına göre yeniden şekillendirme fırsatı bulabilmişlerdir. Böylece, açık uçlu sınavlar öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve öğretim stratejileri geliştirmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Öğretmenler sınavların ani bir şekilde uygulanmasının hem kendilerini hem de öğrencileri hazırlıksız yakaladığını ve birçok zorluluk ile yüzleştiklerini ifade etmişlerdir. Yetersiz hizmet içi eğitimi ve sınırlı rehberlik desteği, öğretmenlerin sınavlara hazırlanmasını engellemiş ve bu durum mesleki kararlar alma noktasında baskı oluşturabilmiştir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu sınav türüne alışık olmaması ve öğretmenlerin nitelikli soru hazırlamak için zaman baskısı altında kalması, akademik başarının yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecinin güvenilirliğini de olumsuz etkilemiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirme ve deneyimlerini uygulama fırsatlarını sınırladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenler açık uçlu sınavların hazırlanması ve değerlendirilmesi çoktan seçmeli sınavlara göre daha fazla çaba ve zaman gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerde hem kaygı ve stres hem de yetersizlik duygusu oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bunun ile birlikte öğretmenler, öğrencilerin yazılı ifadeleri aracılığıyla daha derinlemesine ve anlamlı değerlendirmeler yapabildiklerini, bu değerlendirme sürecinin mesleki yetkinliklerini geliştirme fırsatları sunduğuna da vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmenler, özellikle analitik düşünme, problem çözüme ve etkili soru hazırlama becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ve bu süreçte edindikleri ve edinecekleri deneyimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini zenginleştiren, açık uçlu sınavlar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesine fırsat oluşturmuştur. Uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki zorluklar, dikkatli planlama, pedagojik hazırlık ve hizmet içi eğitim ile aşılabılır. Böylece hem öğretmenler hem de öğrenciler için verimli ve nitelik bir öğrenme değerlendirme ortamı oluşturulabilir. Aşağıda, öğretmenlerin sınavların kendileri üzerindeki etkisine dair görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Özellikle kitap okuma alışkanlığı olmayan ve sürekli çoktan seçmeli sınavlara maruz kalan öğrenciler, yorum yapma ve muhakeme yeteneklerini kaybetmiştir. Bu durum başarılarını olumsuz etkilemiştir. Bu, öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunlardan biridir. Açık uçlu yazılı sınavların bu sorunu kısmen giderebilmesi öğretmenleri memnun edebilir. Ancak, açık uçlu yazılı sınavların değerlendirme süreci zaman alıcıdır ve öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır” (Ö11).

“Bu sistem, öğretmenlerin ve öğrencilerin sisteme hazır olup olmadığı dikkate alınmadan, herhangi bir hazırlık yapılmadan ani bir şekilde uygulanmıştır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi öğretim yöntemlerini kısıtlayabilir ve soru hazırlama sürecinde “Öğrenciler bu soruları cevaplayabilir mi?” gibi kaygılara yol açabilir. Yani çoktan seçmeli sorularla kolayca cevap bulabilen öğrenciler, yeni sistemde aynı cevabı cümle formatında ifade etmek konusunda endişe yaşayabilir” (Ö12).

“Öğretmenler açısından: Açık uçlu değerlendirmeler öğretmenleri daha derin düşünmeye teşvik eder ve öğrencilerin anlama düzeylerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Bu sınavlar, öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesini sağlar ve öğretimi daha etkili hale getirir. Ancak, bu tür sınavların değerlendirilmesi ve geri bildirim sağlanması zaman alıcı olabilir ve özellikle iş yükü fazla olan öğretmenler için zorluk yaratabilir” (Ö14).

“Çoktan seçmeli sınavlarda yüksek puan alan öğrencilerin açık uçlu sınavlarda aynı puanları alamadığı gözlemlenmiştir. Bu farklılığın temel nedenleri, çoktan seçmeli sınavlardaki şans faktörü, birçok öğrencinin zayıf okuma alışkanlığı ve yorumlama becerilerinin düşük olmasıdır” (Ö17).

“Açık uçlu sınavlar, öğrencilerin konuları anlama ve analitik-eleştirel düşünme becerilerini derinlemesine yansıtır. Öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamasını sağlar ve problem çözme ile iletişim becerilerini de değerlendirir. Öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmesine ve eğitim programlarını geliştirmesine yardımcı olur” (Ö6).

“Yeni sisteme geçtikten sonra özellikle ilk birkaç sınavda çok fazla puan dağıttık. Bazı öğrencilerin yazma becerileri zayıfken, daha endişe verici olan durum, düşüncelerini yorumlama ve ifade etme yetenekleridir. Bu alanlarda hala geri kalıyoruz. Ancak, zaman ve deneyimle bu becerilerin gelişeceğine inanıyorum” (Ö19).

Açık Uçlu Sınavların Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine (Akademik, Sosyal veya Psikolojik) İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavların öğrenciler üzerindeki akademik, sosyal ve psikolojik etkilerini nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Öğretmenlerin yanıtları, araştırma problemi ile doğrudan ilişkilendirilerek, tema, kategori ve kod çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3: Açık Uçlu Sınavların Öğrencilerin Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı sayısı (n)
Akademik Etkiler	Dil ve İfade Becerileri	Yazılı İfade ve Kelime Dağılımı	5
	Yazma ve Anlama Becerileri	Metin Anlama ve Analiz Yeteneği	3
	Eleştirel Düşünme	Analitik Yorumlama Becerisi	4
Psikolojik Etkiler	Stres ve Kaygı	Sınav Anksiyetesi ve Güvensizlik	10
Sosyal Etkiler	Özgüven ve Motivasyon	Akademik Özgüven ve İfade Cesareti	4
	Bireysel farklılıklar ve Öğrenme Stilleri	Öğrenme Süreçlerine Uyum	2

Tablo 3 incelendiğinde, açık uçlu sınavların öğrencileri hem akademik hem de psikolojik açıdan etkilediğini göstermektedir. Akademik açıdan, öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel değerlendirme ve yazılı ifade becerilerini geliştirdiğini; öğrencilere anlamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı kazandırdığı söylenebilir. Değerlendirme süreçlerinde metinleri daha derinlemesine anlamayı ve ana fikrini kavramayı sağladığı ifade edilebilir. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin güçlenmesi, aynı zamanda akademik özgüvenlerini artırmakta ve derslere ilgilerini olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Açık uçlu sınavlar öğrencilerin üzerinde psikolojik açıdan bazı zorluklar da doğurduğu belirtilmiştir. Öğrenciler, yanıtların kesin olmaması ve yorum yapmalarının beklendiği durumlarda kaygı ve stres yaşayabilmektedirler. Bu durum fiziksel ve duygusal tepkilere yol açabilmektedir. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerini bu süreçte eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını, sınavların özgüveni ve motivasyonunu artırarak öğrenme ilgilerini teşvik ettiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını ve bireysel farklılıklarının olduğunu, değerlendirme yöntemlerinin bu çeşitliliğe uyumlu olmasını gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bu durumun bazı öğrenciler için kendilerini geliştirmeleri için fırsat oluştururken, bazı öğrenciler için de öğrenmelerine engel oluşturabilmektedir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bazı öğrencilerin stres ve kaygı yaşadıklarına vurgu yapılmıştır. Bu bulgular, açık uçlu sınavların öğrenciler için hem fırsatlar hem de riskler barındırdığını göstermektedir. Bu sınav aracının etkili ve verimli uygulanabilmesi için dikkatli hazırlık, rehberlik ve destek mekanizmalarının da önemini ortaya koymaktadır. Aşağıda, öğretmenlerin sınavların öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerine dair bazı örnek ifadeler yer almaktadır:

“Açık uçlu yazılı testler, yorumlama ve muhakeme becerisini geliştirir ve öğrencileri daha çok okumaya teşvik eder. Kitap okuyan bir öğrenci, olaylara farklı açılardan bakabilen, daha geniş bir kelime dağarcığına sahip, kendini daha rahat ifade eden, daha geniş perspektife sahip bir birey olarak gelişir. Açık uçlu yazılı testler akademik başarı üzerinde olumlu etki yaratacaktır” (Ö15).

“Açık uçlu sınavlar, öğrencilerin konuları derinlemesine incelemesine ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmesine olanak tanır. Bu sınavlar, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamalarını ve analiz etmelerini gerektirir. Öğrenciler cevaplarını açık ve detaylı yazarak düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir, bu da iletişim ve akademik yazma becerilerini geliştirir. Ancak, bu sınavlar bazı öğrenciler için stres yaratabilir çünkü doğru cevaplar her zaman kesin değildir ve öğrencilerden yorumlarını yapmaları beklenir, bu da güvensizlik hissine yol açabilir. Ayrıca, cevapların değerlendirilmesi zaman alıcı ve öznel olabilir, bu da öğretmenler için ek zorluklar doğurur” (Ö10).

“Bu sistem, öğrencilerin anlatma, anlama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirir. Ancak, bu sistem uygulanmaya konulmuş olsaydı durum farklı olabilirdi. Sistemin öğrencilere dayatılması, okul sevgilerini ve öğrenme ilgilerini azaltmıştır. Bunun önlenmesi için önlemler alınmalı veya sistem yeniden yapılandırılmalıdır” (Ö5).

Öğretmen Görüşlerine Göre Açık Uçlu Sınavların LGS'ye Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavların LGS üzerindeki olası etkilerine ilişkin öngörülleri araştırılmıştır. Öğretmenlerin yanıtları, araştırma problemi ile doğrudan ilişkilendirilerek, tema, kategori ve kod çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Açık Uçlu Sınavların LGS'ye Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı sayısı (n)
Sınav Uyum ve Tutarlılık	LGS ile Uyum	Ölçme Aracı Farklılığı	7
	Eğitim Sistemiyle Tutarlılık	Program ve değerlendirme Uyuşmazlığı	6
Akademik Etkiler	Üst Düzey Düşünme Becerileri	Analitik ve Yorumlama Yetisi	5
	Akademik Başarı	Bilgiye Dayalı Performans	2
Psikolojik ve Hazırlık Süreci Etkileri	Öğrenci Hazırlığı	Sistem Geçiş Kaygısı	5
	Kaygı ve Belirsizlik	Sınav Anksiyetesi	3

Tablo 4 incelediğinde, öğretmenlerin açık uçlu sınavların merkezi sınav sistemi (LGS) üzerindeki olası etkilerine ilişkin öngörülleri hem risk hem de fırsat barındırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenler görüşlerini uyum ve sistem bütünlüğü, öğrenci hazırlığı ve başarıya etkileri ile ölçme yaklaşımının niteliği üzerinde toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, açık uçlu sınavların mevcut çoktan seçmeli test temelli LGS sistemi ile yapısal olarak uyumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin hazırlık süreçlerinde belirsizlikler, git-gel yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler ise bu durumun hem öğrenciler hem de öğretmenler için pedagojik çelişkiler oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise açık uçlu sınavların uzun bir sürecin ardından öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştireceğinden LGS sınavına olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bazıları açık uçlu sınavların öğrencilerde kaygı ve güvensizlik duygularını artırdığını, bu sınav türünde “tek doğru cevap” yaklaşımının bulunmadığını açıklamışlardır. Öğrencilerin bu sınava alışık olmamaları nedeniyle belirsizlik hislerini güçlendiğini, ancak açık uçlu sınavların öğretim sürecini dönüştürecek potansiyele sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler açık uçlu sınavların LGS’ye doğrudan etkisinin sınırlı, ancak öğrenci düşünme süreçlerini geliştirme yoluyla dolaylı etkisinin güçlü olabileceği konusunda hemfikirlerdir. Aşağıda, öğretmenlerin bu sınav ile LGS arasındaki ilişkiye dair düşüncelerinden örnekler yer almaktadır:

“Öğretmen, açık uçlu sorular ile üst düzey düşünme becerileri ölçer. Ancak, uzun süredir var olan eğitim sistemimizde, bilgi ve kavrayışa odaklanmış durumdayız. Çocukların düşünme becerileri açık uçlu sınavlar yoluyla zamanla gelişirse, bu LGS’de de başarıyı artırabilir. Ancak kısa vadede olumlu ya da olumsuz bir etki göreceğimizi düşünmüyorum” (Ö14).

“Açık uçlu sınavlar öğrencilerin ezberleme ve mantık yürütme becerilerini geliştirir, ancak LGS sınavı üzerindeki etkisi konusunda emin değilim. Belki ezberleme becerilerinin gelişmesiyle sınav sırasında bilgiyi hatırlama süreci daha verimli olabilir. Bu konuda özellikle kapsamlı çalışmalar yaparak süreç üzerinde inceleme yapmak daha doğru sonuçlar verebilir” (Ö8).

“LGS sınav formatı farklı olduğu için, geleneksel sınavlar özellikle LGS’ye hazırlanmak için uygun değildir” (Ö13).

Öğretmenlerin Açık Uçlu Sınavların Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Açık uçlu yazılı sınav sorularının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri, araştırma problemiyle ilişkili olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen veriler, analizi temalar, kategoriler ve kodlar biçiminde sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda üç tema ve altı kategori olarak belirlenmiştir. Tema ve kategoriler Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Açık Uçlu Sınavların Uygulanmasına İlişkin Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı sayısı (n)
Uygulama Süreci ve Sistemsel Uyum	Eğitim Sistemi ve Değişim Süreci	Kademeli Geçiş, Politik Tutarlılık, Öğretmen Hazırlığı	8
	Öğretmen Eğitimi ve Rehberlik	Hizmet içi Eğitim, Uygulama Desteği	5
Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	Sınav Formatı ve Değerlendirme	Değerlendirme Kriteri, Objektiflik, Rubrik Kullanımı	5
	Soru Kalitesi ve Yapısı	Soru Netliği, Öğrenme Çıktısıyla Uyum	2
Öğrenci Uyumu ve Öğrenme Süreci	Öğrenci Hazırlığı	Yazma ve İfade Zorluğu, Sınav Kaygısı	5
	Öğrenme Motivasyonu	Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme, İlgi Artışı	3

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin sınavlarla ilgili görüşleri farklı bakış açıları ve deneyimleri yansıtmaktadır. Bazı öğretmenler, tutarlı bir uygulama sağlanırsa sınavların daha etkili olacağını düşünürken, bazıları sürecin kademeli ilerlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimi gerekliliği ve soru çeşitliliğinin artırılması ihtiyacını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler eski sisteme dönülmesi gerektiğini savunurken, diğerleri yeni sisteme zamanla uyum sağlanacağı inancını

yinelemiştir. Bu farklı görüşler, geçiş sürecinin zorluklarına ve olası çözümlere dair değerli bilgiler sunmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin sınav hakkındaki düşüncelerini yansıtan bazı ifadeler yer almaktadır:

“Yıllarca çoktan seçmeli sınavlara tabi tutulan öğrencilerin birdenbire açık uçlu sorularla karşılaşması bana biraz sorunlu göründü. Özellikle yazma becerilerini kaybetmiş öğrencilerimizin, içeriği bilseler bile açık uçlu sınavlarda neyi nasıl yazacaklarını tam anlamıyla kavramakta zorlanmaları endişe verici. Çok yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler bile önemli zorluklar yaşadı. Benim önerim, kademeli bir yaklaşım izlenmesi yönündedir. Hem öğrenciler hem öğretmenler sürece alışmalı ve sonuçlar gözlemlenerek ilerleme sağlanmalıdır” (Ö20).

“Açık uçlu sorular, öğrencilerin bilgiyi analiz etmesini, yorumlamasını ve sentezlemesini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda soru hazırlama seminerleri düzenlenmeli. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için soruları bu şekilde hazırlamalıyız. Ayrıca, bu sistem devam edecekse LGS’de de değişiklikler yapılmalıdır” (Ö16).

“Açık uçlu sorular, bilgi hatırlamanın ötesinde öğrencilerin düşüncelerini yazılı ve yapılandırılmış biçimde ifade etmelerini desteklemek amacıyla kullanılmalıdır. Ayrıca, birçok öğrenci açık uçlu soruları sevmediği için bu sorulara karşı önyargılı olabilir. Bu nedenle, LGS hazırlığında çoktan seçmeli sorular tercih edilmeli ve daha keyifli bir sınav deneyimi sunulmalıdır” (Ö18).

Tartışma

Bu bölümde, öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin deneyimlerinden elde edilen bulgular, mevcut literatür doğrultusunda ortak sınav anlayışı çerçevesinde ele alınmakta ve tartışılmaktadır. Bulgular; açık uçlu sınavların hazırlanması ve uygulanmasına yönelik genel yaklaşımlar, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine olası etkiler, öğrenciler üzerindeki akademik ve psikolojik etkiler, bu sınavların ulusal sınavlarla ilişkisi, değerlendirme süreçlerine dair deneyimler ile sürece ilişkin önerileri kapsamaktadır.

Öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin genel düşünceleri, ilgili literatürle karşılaştırılmıştır. Bakırcı vd. (2024) çalışmalarında, açık uçlu sınavların öğrencileri temel becerilerle donattığını, üst düzey düşünme ve yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, açık uçlu sınavların öğrencilerin yanlış kavramlarını da etkili şekilde ortaya koyabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu sınav türünün, öğrencilerin düşünme süreçlerini derinlemesine inceleme fırsatı sunması, daha yaratıcı ve analitik becerilerin gelişimini desteklediği fikrini güçlendirmektedir. Aydın ve Uçgun (2020), çoktan seçmeli testlerin ortaokul derslerinde en çok tercih edilen değerlendirme türü olmasına rağmen, açık uçlu sınavların da öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına imkân tanıdığını belirtmektedir. Bu bulgular, açık uçlu sınavların öğrencilerin daha karmaşık düşünme süreçlerine katılımını sağladığını göstermektedir. Bu bulgulara paralel olarak, Derman ve Kaygısız (2023) da merkezi sınavların test çözmeye odaklı yapısının öğrencilerin kendilerini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca Çelikkaya vd., (2010) ile Şimşek (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin hâlen büyük oranda test temelli ölçme araçlarını kullandıklarını belirtmiş, bu durumun açık uçlu sınavların uygulama alanını kısıtladığına işaret etmiştir.

Öte yandan, açık uçlu sınavların puanlanmasıyla ilgili bazı zorluklar da mevcuttur. Abdolreza vd. (2022), açık uçlu sorulara verilen cevap sürecinin çok daha uzun olduğunu ve bu nedenle her sınavda daha az sayıda değerlendirme sorusunun yer aldığını belirtmektedir. Bu durum, açık uçlu değerlendirmelerin içerik geçerliliği ve güvenilirliğine zarar verebilir. Ayrıca öğretmenler, bu tür sınavların puanlanmasının zaman alıcı ve öznel olabileceğini, bu durumun değerlendirme güvenilirliği açısından endişe yarattığını ifade etmektedir. Çoktan seçmeli sınavların ise, özellikle objektif değerlendirme ve zaman yönetimi açısından avantajları olduğu vurgulanmaktadır. Bu görüşler, açık uçlu sınavların değerlendirilmesindeki öznellik ve zaman kısıtlamaları nedeniyle sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Budak vd. (2019), açık uçlu sorularda puanlayıcılar arasında puan farklarının bulunduğunu ve bu farkların değerlendirme güvenilirliğini etkileyebileceğini

ortaya koymuştur. Sevim ve Yılmaz (2024) ise öğretmenlerin değerlendirmede yaşadıkları zorlukları zaman kaybı ve notlama belirsizliği olarak değerlendirdiğini belirtmektedir.

Standart sınav uygulamalarının, sınavların daha profesyonel ve güvenilir bir şekilde yapılmasını sağlama amacıyla önemli bir çözüm olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle, alanında uzmanlardan oluşan bir sınav soruları komitesinin kurulması önerisi, sınavların daha objektif ve kapsayıcı olmasını sağlamaya yönelik önemli bir adımdır. Aydın ve Uçgun (2020), yazılı sınavlarda bazı soruların belirli öğrenme kazanımlarıyla uyumlu olmadığını, bunun sınavların içerik geçerliliğinde eksikliklere yol açtığını belirtmektedir. Sınav sorularının daha dengeli ve kapsamlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular Tokcan ve Çevik (2013) ile de örtüşmektedir; söz konusu çalışmada, öğretmenlerin yazılı sınav sorularını hazırlarken program hedeflerine yeterince odaklanmadıkları, bunun da içerik geçerliliğini zayıflattığı ortaya konmuştur. Ayrıca Demir (2015) ve Çalışkan (2011), sosyal bilgiler dersinde yer alan soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel süreçleri hedeflediğini saptamışlardır. Bu da açık uçlu sorularla hedeflenen üst düzey becerilere ulaşmada sınırlılıklar olduğunu göstermektedir. Dilekçi (2025) de benzer biçimde, açık uçlu soruların hazırlanmasında kazanımlara uygunluk ve puanlama ölçütlerinin netliğinin öğretmenler için zorlayıcı olduğunu belirtmektedir.

Açık uçlu sınavların hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili birkaç önemli zorluk da dikkate değerdir. Aydın ve Uçgun (2020), yazılı değerlendirmelerde belirli öğrenme kazanımlarına ilişkin bazı soruların eksik olduğunu ve bunun sınavların içerik geçerliliğini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu durum, sınav sorularının öğrencilerin gelişimini tüm yönleriyle yansıtamadığını göstermektedir. Ayrıca katılımcılar, sınav sorularının içerik geçerliliği konusunda sınırlılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin artan iş yükü, değerlendirme sürecinin zaman alıcı ve öznel olması gibi endişeler de, bu değerlendirme türünün pratik uygulanmasını zorlaştıran diğer olumsuz faktörlerdir. Bu tür zorluklar, açık uçlu değerlendirmelerin etkinliğini azaltabilir ve öğretmenler için değerlendirme sürecini daha karmaşık hale getirebilir.

Açık uçlu yazılı sınavların öğretmenlerin mesleki deneyimlerine olası etkilerine ilişkin bulgular, alan yazındaki çalışmalarla birlikte tartışılmıştır. Bu sınavların öğretmenler üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çeken bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Quansah vd. (2019), öğretmenlerin soru yazma becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin açık uçlu sınavlar için nitelikli sorular hazırlarken karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına yardımcı olabileceği gibi, öğretim süreçlerinde daha etkili ve verimli olmalarını da sağlayabilir.

Benzer şekilde, Bouchaib (2016), açık uçlu sınavların öğretmenlere daha çeşitli ve zengin bir değerlendirme imkânı sunduğunu ifade etmektedir. Ancak, merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğretmenler üzerinde oluşan baskı da göz ardı edilemez. Çetin ve Ünsal (2019), bu tür sınavların öğretmenlerde stres, rekabet ve motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymuştur. Bal ve Özkülekçi (2010) ise, öğretmenlerin ulusal sınavlara hazırlık sürecinde çoktan seçmeli soruları tercih ettiklerini ve bu tercihin genellikle düşük düzeyli bilişsel hedeflere dayandığını belirtmiştir.

Açık uçlu sınavlar, öğrencilerin eleştirel düşünme, yorum yapma ve bilgiyi derinlemesine anlama becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmenler, bu sınavların öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine ve kavrayışlarının derinleşmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Conley (2015) de, sınavların müfredat ve öğretim süreçleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu, performans dayalı değerlendirmelerin öğrencilerin daha anlamlı ve derin öğrenmelerine katkı sağlayabileceğini savunmaktadır. Açık uçlu sınavlar, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi analiz etme, yorumlama ve eleştirel bakışla değerlendirme becerilerini geliştirmelerini de desteklemektedir. Böylece öğrenciler, bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırarak içselleştirme olanağı bulmaktadır. Bu çerçevede, Demir'in (2015) sosyal bilgiler öğretiminde alt düzey bilişsel hedeflerin baskın olduğuna dair tespiti, açık uçlu sınavların bu sınırlılığı aşmak için bir fırsat sunduğunu göstermektedir.

Öte yandan, açık uçlu sınavların değerlendirme süreci de çeşitli güçlükler barındırmaktadır. Bakırcı ve arkadaşları (2024), öğretmenlerin değerlendirme sürecinde nesnelliği sağlamakta zorlandıklarını ve bu durumun değerlendirme sürecinin güvenilirliğini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Öğrencilerin yorumlarına ve ifade biçimlerine göre puanlama yapılması, öğretmenlerin öğrenci lehine kararlar verme eğilimini artırmakta ve bu da değerlendirme sürecinde öznel yaklaşımlara neden olabilmektedir. Haladyna (1997) da açık uçlu soruların puanlayıcılar arası güvenilirliğinin düşük olduğunu ve değerlendirmedeki öznelliğin sorun yaratabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, dil becerileri zayıf olan öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmekte zorlandıkları ve bilgilerini yeterince aktaramadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, açık uçlu sınavların öğrencilerin gerçek düzeylerini yansıtmakta yetersiz kalabileceğine ve değerlendirme sürecinde belirsizliklere yol açabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular, Dilekçi'nin (2025) açık uçlu sınavlarda puanlama ölçütlerinin yeterince net olmamasının uygulamada sıkıntı yarattığına dair tespitleriyle de örtüşmektedir.

Açık uçlu sınavların öğrenciler üzerindeki etkilerine (akademik, sosyal veya psikolojik) ilişkin bulgular, alan yazındaki çalışmalarla birlikte değerlendirilmiştir. Graesser ve McNamara (2012), açık uçlu sorulara verilen yanıtların öğrencilerin psikolojik süreçlerine değerli bir pencere sunduğunu belirtmektedir. Bu tür sınavlar, öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak metinleri daha derinlemesine analiz etmelerini sağlar. Ayrıca bu sınavlar, öğrencilerin yazma, okuma ve analitik becerilerini geliştirebilir, böylece dil ve ifade becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Turgut ve Baykul (1992), açık uçlu soruların bilişsel düzeyleri her aşamada etkili ölçtüğünü ve öğrencilerin düşünme becerilerinin daha kapsamlı şekilde değerlendirilmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Jensen vd. (2014) ise değerlendirmedeki farklılıkların öğrencilerin kavramsal anlayışını ve nihai puanlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu, açık uçlu sınavların öğrencilerin daha derin düşünmelerine ve daha iyi kavramsal anlayış geliştirmelerine olanak tanıdığı fikrini desteklemektedir.

Açık uçlu sınavların bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bu sınavların öğrenci kaygısını artırabileceği ve strese yol açabileceği düşünülmektedir. Casalino, vd. (2021), açık uçlu soruların öğrencilerin öğrenme seviyelerini derinlemesine değerlendirme imkânı sağladığını ancak puanlamanın zaman alıcı ve öznel yanlılıklara açık olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Bakırcı vd. (2024), öğrencilerin açık uçlu sınavlara çoğunlukla yeterince hazırlıklı olmadığını, üst düzey becerilerinin gelişmediğini ve kendilerini ifade etmede yetersiz hissettiklerini ifade etmektedir. Bu durum öğrencilerde belirsizlik yaratabileceğini ve bazı öğrencilerin bu değerlendirme türüne uyum sağlamakta zorlanabileceğini göstermektedir. Ayrıca Conley (2015), ölçme ve değerlendirme sınavlarının müfredat ve öğretim üzerinde önemli etkileri olduğunu ve bu sınavların tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sağlayıp sağlamadığı konusunda endişeler olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin açık uçlu yazılı sınavlarla ilgili uygulamalarının LGS üzerindeki etkilerine dair bulgular, ilgili literatürle karşılaştırılmıştır. Açık uçlu sınavlar, LGS gibi çoktan seçmeli testlere kıyasla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir. Bu sınavlar, öğrencilerin bilişsel süreçleriyle daha derinlemesine ilgilenmelerine ve analitik düşünme ile muhakeme becerilerini güçlendirmelerine olanak tanır. Conley (2015), sınavların güvenilirliği ve geçerliliği konusunda endişeleri vurgularken, çok sayıda sorudan oluşan testlerin daha etkili olabileceğini, ancak açık uçlu sınavların öğrencilerin kavramsal anlayışını daha iyi değerlendirebileceğini belirtmektedir. Entwistle ve Entwistle (1991), herkese aynı soruların sorulduğu testlerin sınırlı bir kavramsal anlayışı teşvik ettiğini ve açık uçlu sınavların öğrencilerin daha geniş ve derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan açık uçlu sınavları öğrencilerin bilgi ve düşünme süreçlerini ölçme açısından avantajı vardır. Ayrıca Cambaz (2000), araştırmasında öğrencilerin çoktan seçmeli testlere kıyasla açık uçlu sınavlarda daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular, açık uçlu sınavların öğrencilerin bilgi derinliğini ve düşünme becerilerini ölçmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, Bal ve Özkülekçi (2010), çoktan seçmeli soruların öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini ve sınav başarısını kısa vadede artırma amacıyla kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu da açık uçlu sınavların ulusal sınav sistemiyle bütünleşme zorluklarını gündeme getirmektedir.

Açık uçlu sınavların, ulusal düzeyde uygulanan LGS gibi çoktan seçmeli test formatlarıyla uyumsuz olabileceği belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında kaygıyı artırabilir. Açık uçlu sınavlar öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirebilse de mevcut eğitim sistemindeki çoktan seçmeli testlere kıyasla kısa vadede LGS başarısını olumsuz etkileyebilir. Turgut ve Baykul (1992) ile Çetin (2010), açık uçlu sınavlarda değerlendiricilerin güvenilirliğini sağlamanın zorluğunu vurgulamaktadır. Bu, öğretmenler ve öğrenciler için değerlendirme belirsizliği nedeniyle kaygının artabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin, açık uçlu sorular kullanıldığında “şans eseri başarı” diye bir şeyin olmadığına dair kaygıları, bu değerlendirmenin performanslarını olumsuz etkileyebileceği korkusunu yaratmaktadır. Ünsal (2024) merkezi sınavların velilerin sosyal hayatlarını kısıtladığı, sosyal baskı oluşturduğunu, psikolojik açıdan yıpratma, heyecan ve gergin oluşturma, üzme ve baslı oluşturma sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Derman ve Kaygısız (2023)’in vurguladığı gibi, merkezi sınavların yapısı öğrencilerin yaratıcılık ve kendini ifade becerilerini ikinci plana itmekte, bu da açık uçlu soruların değerini azaltan sistemsel bir engel oluşturmaktadır.

Açık uçlu yazılı sınavların uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin önerilerinden elde edilen bulgular, ilgili literatürle karşılaştırılmıştır. Açık uçlu sınavların eğitim sistemine sağlayabileceği faydalar ve öğrencilerin gelişimini destekleyici etkileri birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Bakırcı vd. (2024), açık uçlu sınavların doğru uygulandığında ve değerlendirildiğinde eğitim sistemine önemli katkılar sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu görüş, açık uçlu sınavların daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması ve soru tiplerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini savunan katılımcıların görüşleriyle uyumludur. Özellikle açık uçlu sınavların, öğrencilerin daha derin düşünme, yazma ve eleştirel beceriler geliştirmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bu tür değerlendirmeler, öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlamasını değil, aynı zamanda analiz edip yorumlamasını sağlar. Abdolreza Gharebagh vd. (2022), açık uçlu soruların seçiminin amaçlar ve idari hususlarla uyumlu olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu, açık uçlu sınavların farklı düşünme ve analitik becerileri ölçmede etkili bir araç olarak hizmet etmesini sağlar. Mehta vd. (2016) ise kısa cevaplı soruların, çoktan seçmeli sorular kadar objektif olabileceğini ve içerik geçerliliği sağlayabileceğini, böylece bu değerlendirmelerin daha adil ve doğru ölçüm yapılmasına olanak tanıdığını savunmaktadır. Ayrıca Güneş, vd. (2025), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen ölçme-değerlendirme yaklaşımının öğrenme sürecini desteklediğini, dijital araçları ve geri bildirim mekanizmalarını da içerecek şekilde kurgulandığını belirtmektedir. Bu, açık uçlu sınavların sistem içinde daha tutarlı bir yapıya kavuşması açısından önemlidir.

Uygulama süreci ve açık uçlu sınavların öğrenciler üzerindeki etkileriyle ilgili endişeler de dile getirilmiştir. Öğrencilerin bu yeni sınav formatına uyum sağlaması için zamana ihtiyaç duyduğu ve sürecin kademeli olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler, özellikle yazma becerileri zayıf olan öğrencilerin bu sınav formatına uyum sağlamakta zorlanacağını düşünmektedir. Katılımcılar, yeni sistemin öğrencilerde ek stres ve kaygıya yol açabileceğini vurgulamakta ve önceki sınav sistemine dönüşmesini savunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin açık uçlu sınavlara hazırlık ve değerlendirme için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyacağı ancak bu eğitimin kalitesinin her zaman beklentileri karşılamayabileceği endişesi bulunmaktadır. Nejd-Haiem ve Cooke (2021), öğrencilerin açık uçlu sorulara yaklaşımları ve stratejileri üzerine araştırmalar yapmış, ancak bu konuda net bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu durum, açık uçlu sınavların etkinliği ve uygulanabilirliği konusunda bilimsel çalışmalarda daha fazla veri toplanması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin sınav sürecinde kullandığı stratejiler hakkında yetersiz bilgi, açık uçlu sınavların etkili uygulanmasının önündeki engellerden biridir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki öznelliği, objektif değerlendirmenin önünde bir engel olarak görülmekte ve bu durum değerlendirme güvenilirliğiyle ilgili temel endişelerden biridir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre açık uçlu yazılı yoklamalar öğrencilerin üst düzey düşünme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Bunun ile birlikte, öğretmenler uygulama sürecinde, değerlendirme işlemlerinin zaman alıcı olması ve puanlamada nesnellik sorunu yaşaması gibi bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Araştırmanın en önemli dikkat çekici sonuçlarından biri, öğretmenlerin açık uçlu soru kavramını zaman zaman kapalı uçlu sorularla karıştırmalarıdır. Bu durum, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin kavramsal bilgi düzeylerinde farklılıklar bulunduğunu ve bu farklılıkların uygulamalara doğrudan yansıdığını göstermektedir. Giriş bölümünde vurgulanan kavramsal yanlış anlamaların öğretmen örneklerinde açık biçimde gözlemlenmesi, alan yazındaki benzer bulgularla da örtüşmektedir.

Öğretmenlerin açık uçlu sınavları hazırlama ve uygulama sürecinde artan iş yükü nedeniyle değerlendirme sürecini zaman alıcı ve öznel hale geldiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sınavların içerik geçerliliği ile ilgili bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır.

Açık uçlu sınavlar öğretmenler arasında iş birliğini teşvik etmekle birlikte, sürecin aniden uygulanması öğretmenlerin hazırlık düzeylerini sınırlandırmış ve kaygı düzeylerini artırmıştır. Benzer şekilde açık uçlu sınavların öğrencilerin üzerindeki etkileri akademik ve psikolojik açıdan karmaşık bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu sınavlar, öğrencilerin analitik düşünme ve ifade becerilerini desteklerken, aynı zamanda stres ve kaygıyı da artırabilmektedir.

Açık uçlu sınavlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gelişimine katkı sağladığı; ancak objektif değerlendirme konusunda zorluklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uyum sürecinde zorluklar ve dil becerilerindeki eksiklikler, öğretmenlerin değerlendirme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Açık uçlu sınavlar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemesine rağmen, özellikle LGS gibi çoktan seçmeli test sistemleriyle olan tutarsızlıkların öğrencilerde sınav kaygısı oluşturabileceği görülmüştür. Öğretmenlerin sınav formatlarına uygun stratejiler geliştirmeleri ve öğrencileri bu doğrultuda yönlendirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Açık uçlu sınav uygulamalarına geçiş öğretmenler ve öğrenciler için çeşitli zorluklar oluşturabilmiştir. Bu sürecin daha etkili olabilmesi için sistematik bir geçişin planlanması ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlerin açık uçlu veya kısa cevaplı açık uçlu sınav konusunda hizmet içi eğitim almalarının sağlanması,
2. Açık uçlu sınavlara yönelik rubriklerin geliştirilerek puanlamanın nesnelleştirilmesi,
3. MEB tarafından bu sınavların uygulamasına ilişkin rehberlik dokümanlarının hazırlanması,
4. Eğitim Fakültelerinde ölçme ve değerlendirme ders içeriklerinin açık uçlu sınavlara yönelik uygulamalarla zenginleştirilmesi,
5. Açık uçlu sorulara yüksek kaliteli yanıtlar almak için web tabanlı yazılı sınavlar hazırlanması ve uygulanması.
6. Öğrenci yanıtlarını değerlendirmek için yapay zekâ ve tam metin tanıma teknolojileri bilgisayarlar da kullanılması.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 01.04.2024

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-51694156-050.04-196995

Kaynakça

- Abdolreza Gharebagh, Z., Mansourzadeh, A., Montazeri Khadem, A., & Saeidi, M. (2022). Reflections on using open-ended questions. *Medical Education Bulletin*, 3(2), 475-482.doi: 10.22034/meb.2022.333518.1054
- Aydın, M., & Uçgun, D. (2020). An analysis of secondary school Turkish language course exam questions in the sense of curriculum objectives. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(2), 343-356.
- Bakırcı, H., Uçar, E., Ş., & Genel, Y. (2024). Teachers' opinions on the application of open-ended questions in science lesson evaluations. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 4(1), 1-12.
- Bal, M. S., & Özkülekçi, G. (2010). An investigation of teachers' views on assessment and evaluation techniques used in social science lessons. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2049-2060.
- Bay, D. N. (2016). The question asking skills of preschool teacher candidate: Turkey and America example. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 161-169.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. Asım Arı). Eğitim Yayınevi.
- Bouchaib, B. (2016). Exploring teachers' assessment practices and skills. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.21449/ijate.254581>
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2015). *Educational assessment of students*. Pearson.
- Budak, S., Haşiloğlu, M., A., ve Kurt, M. (2019). Inter-rater correlation on scoring open-ended questions in science education. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, 6(10), 28-45.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Cambaz, G. (2000). The Relation of multiple-choice tests and classical (essay) exams in teaching mathematics in fifth and eighth grades of primary (elementary) schools. (Thesis number 102373) Master's thesis, Marmara University.
- Casalino, G., Cafarelli, B., del Gobbo, E., Fontanella, L., Grilli, L., Guarino, A., & Taibi, D. (2021, October 5-6). Raming automatic grading techniques for open-ended questionnaire responses. A short survey. National Research Council of Italy, Institute for Educational Technology, Via Ugo la Malfa, 153, 90146 – Palermo (PA), Italy
- Conley, D. (2015). A new era for educational assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23(8), 1–41. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1983>
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J.W. ve Poth, C., N. (2017). *Qualitative inquiry and research desing* (4th ed). Sage Publications.
- Çalışkan, H. (2011). An evaluation of the teacher-made social studies course exam questions. *Education and Science Journal*, 36(160), 120–132.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Utilization levels of teachers of social studies in assessment –evaluation tools and the problems they met. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (KEFAD)*, 11(1), 57-76.

- Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Social, psychological effects of central examinations on teachers and their reflections on teachers' curriculum implementations. *H. U. Journal of Education*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Çetin, O. (2010). The assessment of the effects of web-based teaching which is designed according to "hypermedia design model" in science and technology classes to the academic performance and attitudes of students and the assessment of the views of teachers and students about the content of web-based teaching. (Thesis number 265514) PhD thesis, Dokuz Eylül University.
- Çevik, E. (2009). The compatibility analysis of the exam level test (SBS) and written exam questions of the teachers who teach social science with the program. (Thesis number 235518) Master's thesis, Niğde University.
- Demir, P. (2015). According to revised Bloom's Taxonomy 2005, social science curriculum objectives and questions of high school entrance exam. (Thesis number 396923). Master's thesis, Ondokuz Mayıs University.
- Derman, S., ve Kaygısız, K. (2023). Turkish teachers' opinions on central examinations. *Necmettin Erbakan University Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty (AKEF)*, 5 (3), 1373-1399. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.116>
- Dilekçi, A. (2025). Turkish language teachers' opinions on the use of open-ended questions and their perceptions of competence in writing and scoring open-ended questions. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 25(2), 1232-1251. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1559955>
- Entwistle, N. J., & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22(3), 205-227.
- Graesser, A. C., & McNamara, D. S. (2012). Graesser, A. C., & McNamara, D. S. (2012). Automated analysis of essays and open-ended verbal responses. P. C. H. Cooper in, *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 1. Foundations, planning, measures, and psychometrics (s. 307-325). American Psychological Association.
- Güneş, İ., Dursun, F., ve Alcı, B. (2025). Analysis of the assessment and evaluation approach in the Türkiye Century Education Model secondary school mathematics curriculum. *Istanbul Education Journal*, 2, 132-159. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1648231>
- Haladyna, T. M. (1997). Writing test items to evaluate higher order thinking. Allyn & Bacon.
- Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). Developing and validating test items. Routledge.
- Hallgren, K., A. (2012). Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An Overview and Tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 23-34. doi: 10.20982/tqmp.08.1.p023
- Harding, T., S., ve Whitehead, D. (2013). Analysing data in qualitative research. Z. Schneider, D. Whitehead, G. LoBionda-Wood, J. Haber, *Nursing midwifery research: Methods and appraisal for evidence-based practice* (5. Baskı) içinde (ss.141-160). Elsevier.
- Jensen, J. L., McDaniel, M. A., Woodard, S. M., & Kummer, T. A. (2014). Teaching to the test... or testing to teach: Exams requiring higher-order thinking skills encourage greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review*, 26, 307-329.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/adresinden_alindi. (06/06/2019).
- MEB (2023a). Ölçme ve değerlendirme yönetmeliği. Resmî Gazete.
- MEB (2023b). Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi. Resmî Gazete.

- Mehta, B., Bhandari, B., Sharma, P., & Kaur, R. (2016). Short answer open-ended versus multiple-choice questions: a comparison of objectivity. *Annals of the National Academy of Medical Sciences (India)*, 52(3), 173-182. DOI: 10.1055/s-0040-1712619
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen uygulama için bir rehber (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M., B., ve Huberman, A., M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publication.
- Nejdet-Haiem, M., & Cooke, J. E. (2021). Student strategies when taking open-ended test questions. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1877905>
- Quansah, F., Amoako, İ., & Ankomah, F. (2019). Teachers' test construction skills in senior high schools in Ghana document analysis. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 1-8. <https://doi.org/10.21449/ijate.481164>
- Öksüz, Y., Güven Demir, E. (2019). Comparison of open ended questions and multiple choice tests in terms of psychometric features and student performance. *H. U. Journal of Education*, 34(1), 259-282. doi: 10.16986/HUJE.2018040550
- Rosen, Y., Jaeger, G., Newstadt, M., Bakken, S., Rushkin, L., Dawood, M., ve Purifoy, C. (2023). A multidimensional approach for enhancing and measuring creative thinking and cognitive skills. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(4), 334-352. <https://doi.org/10.1108/IJILT-12-2022-0227>
- Sevim, O., ve Yılmaz, D. (2024). Teacher opinions on the 2023 academic year turkish lesson exam change. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 39, 148-167. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1469395>
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). An investigation of the social sciences courses exam questions according to revised Bloom's Taxonomy. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234>
- Şimşek, N. (2011). Using alternative measurement and assessment instruments in social studies lessons: A qualitative study. *Firat University Journal of Social Sciences*, 21(1), 149-168.
- Tokcan, H., & Çevik, E. (2013). Essay type questions convenient to curriculum in middle school social studies teachers. *Journal of the Faculty of Education Ondokuz Mayıs University*, 32 (1), 339-372.
- Tozluoğlu, E., ve Güven, S: (2025). Evaluation of country and province-wide exams at secondary level comprising of open-ended questions based on teachers' opinions. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 11(1), 51-70. <https://doi.org/10.34137/jilses.1679832>
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992). Ölçekleme teknikleri. ÖSYM Yayınları.
- Turupcu Doğan, A., & Ömeroğlu, E. (2019). Early Childhood Teachers' Views About the Use of Questions in Early Childhood Education Program Assessment. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 524-548. <https://doi.org/10.14686/buefad.481827>
- Ünsal, S. (2024). the social, psychological, and economic effects of centralized exams on parents. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(1), 79-88. DOI: <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1311762>
- Worley, P. (2015). Open thinking, closed questioning: Two kinds of open and closed question. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 17-29. DOI: 10.21913/jps.v2i2.1269
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Zhang, L., Huang, Y., Yang, X., Yu, S., & Zhuang, F. (2022). An automatic short-answer grading model for semi-open-ended questions. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 177–190. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1648300>

Extended Summary

Introduction

Assessment and evaluation are central to the educational process, particularly in identifying students' higher-order thinking skills in relation to learning outcomes. This modern approach to assessment plays a vital role in measuring academic achievement and guiding both instruction and student development (Öksüz & Güvendemir, 2019). Effective assessment provides meaningful feedback, enhances learning, and shapes students' academic trajectories (Mehta et al., 2016).

Teachers carry a significant responsibility in selecting and applying assessment tools that promote student growth. Through diagnostic, formative, and summative assessments, they identify strengths and weaknesses in both students and the curriculum, while fostering the development of knowledge, skills, and values (MoNE, 2018). Moreover, their role extends beyond evaluating knowledge recall; teachers assess students' competencies, virtues, and cognitive abilities such as critical thinking and creative problem-solving (Rosen et al., 2023).

From middle school through higher education, students encounter various forms of assessment, particularly multiple-choice tests, which dominate national exams such as the High School Entrance Exam (HSEE). While these formats offer advantages such as ease of grading and high reliability, they fall short in measuring deeper cognitive processes and knowledge application in unfamiliar contexts (Conley, 2015; Gharebagh et al., 2022). This limitation underscores the need for incorporating alternative, comprehensive assessment tools.

The Social Studies Curriculum (SSC) in Türkiye, like many others, has traditionally relied on multiple-choice formats. However, the Ministry of National Education (MoNE) has recommended a broader range of assessment methods, including oral exams, performance tasks, and portfolios, to align evaluations more closely with curricular outcomes (MoNE, 2018; 2023b).

In 2023, a significant regulatory shift occurred. As of the 2023–2024 academic year, the MoNE mandated the nationwide use of written exams featuring open-ended and short-answer questions at the secondary school level. The regulation, published on September 9, 2023, and formalized through the "Written and Practical Exam Directive" on October 11, 2023, aims to standardize assessment practices while evaluating students' analytical and expressive skills more effectively (MoNE, 2023b).

Open-ended and short-answer items offer students the opportunity to express their thoughts in writing, allowing for the assessment of complex learning outcomes such as interpretation, analysis, and problem-solving (Brookhart & Nitko, 2015). While short-answer questions target prior knowledge and conceptual understanding (Haladyna & Rodriguez, 2013), open-ended questions allow deeper exploration of students' cognitive abilities, including metacognition, synthesis, and critical reasoning (Zhang et al., 2022; Tozluoğlu & Güven, 2025). Additionally, process-oriented feedback derived from such assessments can enhance student motivation (Bouchaib, 2016; Nejdett-Haiem & Cooke, 2021).

These exams are strategically scheduled throughout the academic year to monitor student progress and ensure curriculum continuity. Teachers evaluate student achievement through analysis of written responses, which helps identify learning gaps and inform instructional adjustments (MoNE, 2023a; 2023b).

Despite their pedagogical benefits, several studies have highlighted challenges associated with open-ended assessments. Teachers have expressed concerns regarding the difficulty of creating high-quality items, time constraints during administration, and subjectivity in scoring (Dilekçi, 2025; Bakırcı et al., 2024). Previous literature also indicates that traditional tools such as multiple-choice questions remain dominant, especially in preparation for national exams (Çelikkaya et al., 2010; Şimşek, 2011; Şanlı & Pınar, 2017). These practices have often been misaligned with curriculum goals and limited to lower-order cognitive processes (Demir, 2015; Çalışkan, 2011; Tokcan & Çevik, 2013).

Moreover, the implementation of open-ended exams has social and psychological implications. Centralized testing systems have been reported to increase stress among both students and teachers, create competition, and affect motivation (Çetin & Ünsal, 2019; Derman & Kaygısız, 2023). Teachers have also raised concerns about inflated grading, time pressure, and incomplete curriculum coverage (Sevim & Yılmaz, 2024). Issues with scoring reliability have been noted as well, even when inter-rater agreement is high (Budak et al., 2019).

In light of these findings, there is a growing need to explore how social studies teachers perceive and experience this new assessment model. The literature signals a gap in research specifically focused on open-ended and short-answer exams within the context of a standardized “common exam” approach in social studies.

Accordingly, this study aims to investigate social studies teachers’ opinions, experiences, and perceptions regarding the implementation of open-ended and short-answer written exams in the 2023–2024 academic year. It also seeks to identify the advantages and limitations of this assessment model, as well as gather teachers’ suggestions for improving its implementation. The research is guided by the following sub-questions:

What are teachers’ views on the preparation, administration, and overall operation of the open-ended written exams introduced in 2023–2024?

How have these exams affected teachers’ professional experiences?

What are the academic, social, and psychological effects of these exams on students?

How do open-ended exams relate to preparation for the High School Entrance Exam (HSEE)?

What are teachers’ suggestions for improving open-ended exams in the future?

Method

This study employed a phenomenological research design, a qualitative approach focused on understanding individuals’ lived experiences (Creswell, 2021; Merriam, 2018). Phenomenology explores how individuals make sense of a shared phenomenon—in this case, teachers’ experiences with open-ended exams implemented within the 2023–2024 academic year. The design enables an in-depth examination of teachers’ thoughts, emotions, and reflections related to the preparation, administration, and evaluation of these exams.

The decision to use this approach was supported by literature indicating conceptual confusion among teachers regarding open- and closed-ended questions (Bay, 2016; Turupcu Doğan & Ömeroğlu, 2019). Therefore, during interviews, special attention was given to clarifying the concept of open-ended questions to ensure consistency in participants’ understanding.

Participants consisted of 20 social studies teachers working in middle schools across the central districts of Aziziye, Palandöken, and Yakutiye in Erzurum, Türkiye. The study group was selected using purposive sampling, which allowed efficient access to teachers with relevant experience (Büyüköztürk et al., 2023). Although the initial target was 30 participants, the final number was adjusted due to teacher availability and response quality.

Data were collected through a semi-structured interview form developed based on literature and teacher experiences. The form was reviewed for content validity by three field experts, one assessment specialist, and five social studies teachers. Revisions were made according to their feedback before finalizing the interview questions (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Interviews were conducted between November 11 and December 27, 2024, in schools across the three districts. Ethical approval was obtained from Bayburt University (04.04.2024, E-48508460-051-197926), and official permission was granted by the Erzurum Provincial Directorate of National Education. All participants provided informed consent, and interviews lasted between 35 and 45

minutes. Interviews were audio-recorded with participant permission, and confidentiality was strictly maintained.

Data collection continued until data saturation was reached—when no new themes emerged. Saturation was observed after approximately the 20th interview, and subsequent interviews were used for validation.

The interview data were analyzed using content analysis, which involves identifying themes, patterns, and meanings (Berg & Lune, 2019). Participant responses were coded under relevant sub-questions, and similar codes were grouped into categories. Two independent researchers coded the data using a shared codebook. Inter-coder reliability, calculated using Cohen's Kappa, was found to be 84%, indicating acceptable consistency (Hallgren, 2012).

To enhance validity, participants were selected from diverse schools, and direct quotations were used to reflect authentic views. Expert review of the interview questions and consistent application across all interviews further supported validity. Reliability was ensured through inter-coder checks and the use of standardized questions. However, limitations include the lack of member checking, potential conceptual misunderstandings, and the absence of triangulation. Despite these constraints, the inclusion of teachers with varying backgrounds enhances the transferability of findings (Lincoln & Guba, 1985).

Findings

This study explored social studies teachers' experiences and perspectives regarding the preparation, implementation, and evaluation of open-ended written exams administered during the 2023–2024 academic year. The data were analyzed under key themes based on participants' responses.

Teachers generally agreed that open-ended exams enhance students' higher-order thinking skills such as analysis, reasoning, and written expression. However, challenges such as student adaptation, lack of alignment with centralized exam systems, and the subjectivity of grading were frequently mentioned. Teachers emphasized the need for pedagogical training in question preparation and highlighted the time-consuming nature of both preparation and evaluation processes.

The exams were also reported to impact teachers' professional experiences. While some saw benefits such as deeper insight into student understanding and improved classroom assessment practices, others expressed concerns over inadequate preparation time, increased workload, and inconsistent implementation. Many teachers noted that the system was introduced suddenly, without sufficient support or in-service training.

Regarding student outcomes, teachers observed increased stress and anxiety, especially among students unfamiliar with open-ended formats. Still, improvements were noted in students' written expression, critical thinking, and comprehension skills. Teachers also stressed the importance of adapting assessments to individual learning styles.

In relation to the High School Entrance Exam (HSEE), teachers expressed uncertainty about how open-ended assessments align with multiple-choice formats. While some supported a gradual integration of such exams, others recommended a balanced approach.

Suggestions included offering teacher training, developing question banks, ensuring consistent implementation, and considering student readiness before transitioning to open-ended assessments system-wide.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study examined teachers' perspectives on open-ended written exams within the framework of common assessment practices and relevant literature. Findings suggest that while open-ended exams promote higher-order thinking, critical analysis, and written expression (Bakırcı et al., 2024; Aydın & Uçgun, 2020), they present challenges such as subjectivity, time constraints, and alignment with national standardized exams like the HSEE.

Teachers reported difficulties in question design, scoring, and maintaining objectivity, consistent with prior studies (Budak et al., 2019; Sevim & Yılmaz, 2024). Although open-ended exams can offer deeper insights into students' cognitive processes, their content validity may be compromised due to time limitations (Abdolreza et al., 2022). The lack of clear scoring criteria further complicates evaluation (Dilekçi, 2025; Haladyna, 1997).

The exams' psychological impact on students—particularly increased anxiety and stress—was also noted. While they foster deeper learning (Turgut & Baykul, 1992; Graesser & McNamara, 2012), sudden implementation without adequate training may hinder student adaptation and reduce motivation. Teachers emphasized the need for gradual integration, curriculum alignment, and professional development.

Regarding national exams, open-ended assessments may conflict with the structure of multiple-choice tests, limiting their short-term applicability despite their cognitive benefits (Conley, 2015; Cambaz, 2000). Teachers' recommendations include establishing standardized scoring rubrics, offering targeted training, and aligning assessment formats with curriculum goals.

Overall, while open-ended exams provide meaningful learning opportunities, their success depends on careful implementation, systemic support, and consistent teacher training to ensure reliability, validity, and student readiness.

This study concludes that open-ended written exams are valuable tools for enhancing students' higher-order thinking and self-expression skills. However, their implementation poses challenges, particularly in terms of time-consuming grading processes and scoring subjectivity. A notable finding is the confusion among some teachers between open-ended and closed-ended questions, revealing conceptual misunderstandings that impact assessment practices. Therefore, targeted in-service training is needed to improve teachers' understanding of open-ended assessment.

Teachers reported increased workload during the preparation and evaluation of these exams, often leading to anxiety and reduced instructional efficiency. The rapid rollout of this new system left many educators unprepared, highlighting the need for gradual implementation supported by professional development. In addition, concerns about content validity and student adaptation—especially regarding language skills—were prominent.

While these exams foster analytical thinking and meaningful learning, they also increase student stress and may not align well with standardized exams like the High School Entrance Exam (HSEE). Teachers must balance different assessment types and guide students accordingly.

To ensure effective use of open-ended exams, the following recommendations are proposed:

Provide structured in-service training for teachers.

Develop standardized rubrics to improve scoring reliability.

Issue official implementation guidelines by the Ministry of National Education.

Integrate open-ended exam practices into education faculty curricula.

Explore web-based platforms for conducting written exams.

Use AI and text-recognition technologies to streamline assessment and feedback. These steps can help create a more balanced, valid, and teacher-friendly assessment system.