

Student Opinions on MoNE Open-ended Written Examination Practices: A Mixed Method Research

Faik Benli ^a  Sümeyra Çelik Kahraman ^b  Hilal Kılınç ^c  Adil Vural ^d 

^a Dr., Ministry of Education, Kırıkkale, Türkiye, benlifaik@hotmail.com

^b Expert, Ministry of Education, Kırıkkale, Türkiye, sumeyra.363@gmail.com

^c Teacher, Ministry of Education, Kırıkkale, Türkiye, hhilalkilinc@gmail.com

^d Postgraduate, Ministry of Education, Kırıkkale, Türkiye, adilvural.av@gmail.com

ABSTRACT

The Ministry of National Education has introduced open-ended written exams since the 2023-2024 academic year. One of the ways to find out how the decisions taken by the official authorities are responded to in the field is to reveal the opinions of the people who are first-hand addressees of the practice. Accordingly, the aim of this study is to examine student opinions on MoNE's open-ended written exams. The research was conducted with a mixed method approach. The participants consisted of 408 6th grade students in the quantitative dimension and 16 students in the qualitative dimension. The data were collected through the "Self-Efficacy Perception Scale for Open-Ended Written Examinations", "The Reading Attitude and Habits Scale", focus group interviews and reflective essays. In the study, it was determined that the ratio of students whose writing self-efficacy scores were above and below the arithmetic mean was largely equal and their reading habits were at a low level. Within the scope of the research, it was seen that students had negative feelings and thoughts about open-ended written exams and criticized the new practice with their peers, while at the same time, it was determined that open-ended written exams caused changes in students' study habits and that their families supported the new assessment and evaluation system put into practice by the Ministry. Based on the results of the research, it is thought that open-ended written exams will contribute to the development of students' reading and writing skills, but some changes to be made in written exams with open-ended questions can make the exams more qualified.

Article Type
Research

Article Background

Received:

30.11.2024

Accepted:

21.02.2025

Keywords

Open-ended Exam,
Writing Self-Efficacy,
Reading Habits,
Secondary School
Students,
Mixed Method

To cite this article: Benli, F., Çelik Kahraman, S., Kılınç, H., & Vural, A. (2025). Student opinions on MoNE open-ended written examination practices: A mixed method research. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (1), 438-478. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1593937>

Corresponding Author: Faik Benli, e-mail: benlifaik@hotmail.com

Introduction

In measurement and evaluation, which is one of the basic elements of the curriculum, many measurement tools are used to measure cognitive, affective and psychomotor development areas. Written exams are one of the measurement tools used to assess learning in the cognitive domain. Written exams can be used to measure students' ability to remember and transfer the information they remember to writing with proper expressions (Atılğan, 2006), students' ideas on a subject, original and creative thinking skills (Tekin, 2004). In addition, students are expected to use systematic and complex thinking skills to convey what they have in mind in a systematic integrity (Reiner et al., 2002). The Ministry of National Education sent an order to all provinces with the letter dated 02.11.2023 and numbered 88731339, stating that the exams to be held in middle and high schools should be open-ended written exams again (Ministry of National Education [MoNE], 2023).

Writing and reading skills are important for students to be successful in written exams. Writing is the expression of feelings, thoughts and events using symbols and signs according to a certain meaning and order (Akyol, 2000; Göçer, 2010; Özbay, 2007). Writing skill is complex in nature, involving psychological and grammatical situations (Maltepe, 2006); it is an action with physical, cognitive and affective dimensions. Students use their writing skills in various applications such as creative writing activities, writing informative texts, as well as in written exams. However, writing is a skill that students generally develop negative attitudes and have difficulty with (Akbaba & Yalçın, 2016).

Before starting to write, it is important for students to believe that they will be successful in writing and to strive for it. Writing self-efficacy is defined as an individual's personal perception of their ability to produce a text (Hidi & Boscolo, 2006; Martinez et al., 2011) or their belief in their knowledge and skills regarding the writing process (Arıcı & Dölek, 2020). This belief helps them increase their interest in writing, not give up writing when they encounter a negative situation (Pajares & Valiente, 1997), and strive to produce longer texts (Graham et al., 2017). As a matter of fact, Demir (2013) and Hetthong and Teo (2013) found that there is a positive relationship between writing self-efficacy beliefs and writing skills, and Büyükikiz (2011) found that students with high self-efficacy in writing are more proficient in writing skills. Therefore, considering that the perception of self-efficacy affects the effort required to start or continue a task, students with high levels of self-efficacy in writing will positively contribute to this skill by starting and continuing their writing activities.

Another skill that comes to the forefront in written exam practices is reading. This skill is important for both academic and personal development of students. In order for students to acquire reading skills, they need to develop the habit of reading. The reading habit is the perception of reading activity as a need and performing it regularly and voluntarily throughout one's life within the conditions of time and space (Özbay, 2014; Şen, 2015; Temizkan, 2009). This habit contributes to students' ability to understand what they read quickly and accurately (Locher & Pfof, 2020; Sartika et al., 2020), think critically, express themselves comfortably, and enrich their vocabulary (Sevmez, 2009). In addition, some benefits of reading habits for students are; acquiring reading skills (Grabe & Stoller, 2013), improving their writing skills (Akın, 2016; Dölek, 2021), increasing their academic success (Akın, 2016; Aksoy, 2018; Berkant & Tüzer, 2016), and helping them gain a researcher identity (Arıcı, 2018; Bashir & Mattoo, 2012; Pressley, 2002). On the other hand, it is emphasized in the literature that students' reading habits are weak or moderate in middle school years (Kırs & Kinay, 2022; Yamoah, 2015), recreational reading has significantly decreased among students, and

students have significant problems with their reading habits (Chettri & Rout, 2013). One of the concrete reflections of this in our education system is the PISA reading skills results. According to these results, Türkiye's average score in reading skills is below that of OECD countries (MoNE, 2023).

Writing and reading are two interrelated skills that support each other (Carson, 1990; Kush et al., 2005). Reading improves vocabulary, organizes thoughts and positively affects writing skills by addressing the subject from various aspects (Zainal & Husin, 2011). It has been found that children who master reading skills express themselves more accurately in writing (Andersen et al., 2018). As a matter of fact, many research findings in the literature support this situation. Uğur (2018) compared students' reading comprehension and writing skill achievement scores and found that there was a moderate positive relationship between the two. Zorbaz and Kayatürk (2015) concluded that reading habit level affects writing attitude. Similarly, Akın (2016) found that there is a relationship between middle school students' reading habits and attitudes towards writing and their academic achievement in the Turkish course. Dölek (2021) concluded that students' reading habits have a direct effect on metacognitive awareness in writing strategies and an indirect effect on writing success. In parallel, Aydın and Bağcı-Ayrancı (2018) revealed that reading habits have a positive effect on metacognitive awareness in writing strategies.

When the studies on secondary school students' writing self-efficacy are examined in the literature, it is evident that there are scale adaptation studies (Şengül, 2013; Yılmaz-Soylu & Akkoyunlu, 2019), studies evaluating students' writing self-efficacy perceptions in terms of different variables (Arıcı & Dölek, 2020; Özönat, 2015) and studies on the effects of various writing activities on writing self-efficacy (Bircan-Manay et al., 2017). On the other hand, it has been determined that the studies dealing with writing self-efficacy in relation to written exams are limited. One of the rare studies on this subject is the study by Ocak et al. (2018), which found that students' self-efficacy perceptions regarding open-ended written exams were at a medium level.

When the studies on the reading habits of secondary school students were examined in the literature, it was found that the effect of reading habits on central exams (Aksoy, 2018; Ceran & Deniz, 2015), the effect of reading habits on academic achievement (Karadağ, 2022; Kıvrak, 2014; Şen, 2015; Tüzer, 2016), teachers' opinions for the development of reading habits (Deniz, 2017) and reading habits were discussed in terms of various variables (Bayis, 2010; Demir, 2016; Mete, 2012; Topçu, 2005). Aksoy (2018) found that students' reading habits were above the middle level and that their TEOG exam scores increased with the increase in their reading habits. Berkant and Tüzer (2017) concluded that students' reading habits positively affect their achievement in science and mathematics. However, it was found that the studies on reading habits and written exams were limited in the literature. In their meta-synthesis study, Kırs and Kinay (2023) concluded that students' reading habits are mostly for the purpose of passing courses/exams, increasing their academic knowledge and utilizing their free time. In the studies examined, it is observed that the opinions of teachers, parents and students are mostly focused on central exams (Kuzu et al., 2019; Özkan et al., 2016; Şad & Şahiner, 2016; Taşkın & Aksoy, 2018). However, it is important to consult their opinions on issues related to children.

In the current study, the opinions of 6th grade students were collected using child-friendly techniques such as interviews, drawing and web 2.0 tools. Indeed, Kırs and Kinay (2023) suggested in their meta-synthesis study that more qualitative and mixed methods should be focused on when examining the reading habits of students in primary and secondary education institutions. In the

literature, it was found that there were a limited number of studies on open-ended written exams such as teacher opinions (Bakırcı et al., 2024) and scale development (Küçük & Özyeter, 2024), but there were no studies reflecting the views of students on open-ended written exams that have been put into practice since the 2023-2024 academic year. However, one of the ways to learn how the decisions taken by the official authorities are responded to in the field is to reveal the opinions of the people involved in the implementation first-hand. Thus, the applicability of the decisions taken and whether there are aspects to be corrected in the implementation or in which aspects it would be appropriate to revise the implementation can be revealed. The research is expected to contribute to the field as it is one of the rare studies on this subject. In this context, the main purpose of the research is to examine students' views on the MoNE open-ended written exam practices that have been put into practice since the 2023-2024 academic year. In this framework, answers to the following research questions were sought:

1. How are 6th grade students' perceptions of writing self-efficacy in written exams consisting of open-ended questions?
2. What are the reading habits of 6th grade students?
3. What are the opinions of 6th grade students about the MoNE open-ended written exams?

Method

Research Design

In the study, mixed method approach was used to determine student views on MoNE's open-ended written exam practices. Mixed method research is conducted with the conscious and systematic use of qualitative-quantitative strategies and techniques together and reaches a conclusion by integrating these data (Maxwell, 2016). The current research was implemented based on Creswell's sequential explanatory design (NIC→nit). In this design, the research is started by collecting quantitative data first, and the research is continued by collecting qualitative data in order to reach more information in line with this data (Creswell & Clark, 2015). Thus, unforeseen research data or relationships can be revealed (Baki & Gökçek, 2012). In the first stage of the study, quantitative data were collected with the Self-Efficacy Perception Scale for Open-Ended Written Examinations and the Attitude and Habit Scale for Reading to determine students' writing self-efficacy and reading habit levels. In the second stage, in the light of the quantitative analysis, a focus group interview form and a reflection essay form were prepared in order to gather students' views on open-ended written exam practices, and the findings collected from qualitative data were analyzed in detail using these forms. The quantitative and qualitative data collected within the scope of the research were interpreted in relation to each other and presented together in the discussion section. This study was conducted upon the approval of Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 22.04.2024 and numbered 246761.

Study Group

The quantitative dimension of the study consists of 6th grade students in Kırıkkale. According to the data collected from the Provincial Directorate of National Education, the number of 6th grade students in the 2023-2024 academic year is 2731. This method enables the researcher to create a sample by evaluating individuals in terms of easy accessibility and suitability (Korkmaz, 2020). In convenience sampling, the researcher selects a situation that is close and easy to access by providing

speed and practicality to the research. For this reason, schools that are easy to reach for the researchers and dense in terms of the number of students in the city center were selected. The size of the sample was calculated with the formula (Gürbüz & Şahin, 2015) applied when the population is known, and it was determined that 337 students represented the population within a 95% confidence interval. Information about the participating students in the study is presented in Table 1.

Table 1

Demographic information of students

Gender	F	%
Female	201	49
Male	207	51
Total	408	100

In the qualitative dimension of the study, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was applied while selecting the participants. The purpose of the criterion sampling method is to review and examine situations that meet predetermined criteria (Patton, 2018). Focus group interviews are a data collection method based on interviewing individuals who have knowledge about a subject and understanding their thoughts and feelings (Kruger & Casey, 2015). Although there is no consensus on the number of participants for focus group interviews, it is generally recommended as 6-10 people (Merriam, 2018). Two groups of eight students participated in this study. The arithmetic mean of the “Students’ Perception of Writing Self-Efficacy” and “Reading Attitudes and Habits” scales was used as a criterion in the selection of students to participate in focus group interviews and reflection papers. The reason why this criterion was preferred is that the arithmetic scores in the scales used as data collection tools in the research determine the student levels. In this way, the opinions of students with different levels of writing self-efficacy and reading attitudes and habits towards open-ended exams were consulted. In addition, as explained by the researchers in the introduction, it was thought that students might have different experiences with open-ended written exams.

Data Collection Tools

The research data were collected using the “Personal Information Form”, “Self-efficacy Perception Scale for Open-ended Written Probe”, “The Reading Attitude and Habits Scale”, focus group interview and reflective writing forms. Before the implementation process started, the necessary permissions were collected and the relevant scales were administered to the students face-to-face. Then, in order to determine the focus groups, it was determined whether the students met the criteria determined by the researchers. Afterward, the schools of these students were visited and contacted and two groups of eight students each were formed from the volunteers. Appointments were scheduled with the students and focus group interviews and reflection papers were applied to the two groups. The interview with the first group lasted 52 minutes in total, while the interview with the second group lasted 54 minutes, and the interviews were video recorded with the consent of the participants. Reflection writings were defined both face-to-face and on the online platform (Canva) and shared with the students. Within the scope of the study, ethical processes such as voluntariness and confidentiality were paid attention throughout the data collection process, and both parental and student consent was collected. Before the application, it was stated to the students that participation in the study was voluntary, that the data would be used only for research

purposes, and ice-breaker acquaintance activities were carried out with the students. Participants were also told that they could leave the study at any time. During the implementation, snacks were served and participant confirmation was collected for quotations in order to increase validity and reliability in the study.

Personal Information Form

In the study, the “Personal Information Form”, which was developed by the researchers based on the literature review and the research questions, was utilized. This form included information about gender, school name, and whether they wanted to participate in the focus group interview and reflection writing.

Scale of Students' Perception of Self-Efficacy in Written Examinations Consisting of Open-Ended Questions

In the study, the scale developed by Ocak et al. (2016) was used to measure students' self-efficacy perceptions in written exams consisting of open-ended questions. The “Scale of Students' Perception of Self-Efficacy in Written Examinations with Open-Ended Questions” is a 25-item, 5-point Likert-type scale with three sub-dimensions (self-confidence, higher-order thinking, and effort). The scale ranges from “never” to “always”. Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .887 and KMO (Kaiser-Meyer Olkin) value was calculated as .870. As a result of the factorial validity of the scale, the items ranged between .416 and .722. The total scores that can be collected from the scale are between 25-125. In this study, Cronbach alpha reliability coefficient was .92. At the same time, CFA results regarding the construct validity of the scale in the current study show good acceptable fit values [$\chi^2/sd=1.98$; GFI=.96; CFI=.93; NFI=.87; RMSEA=.049]. Accordingly, it can be said that the three-dimensional scale is compatible with the collected data.

Reading Attitude and Habits Scale

In the study, the scale developed by Gül-Özdil and Demir (2020) was used to measure students' attitudes and habits towards reading. “Reading Attitude and Habit Scale” is a 19-item, 5-point Likert-type, two-dimensional scale. The scale ranges from “never” to “always”. Cronbach alpha reliability coefficient was calculated as .91 for the positive reading attitude-habit dimension and .70 for the negative reading attitude-habit dimension. In addition, the construct reliability of the factors of the scale was .91 for the positive attitude-habit dimension and .89 for the negative attitude-habit dimension. The CFA results of the scale gave good fit values [$\chi^2/sd=2.66$; GFI=.91; CFI=.96; NFI=.94; RMSEA=.061]. In the light of these data, it is seen that the scale used is a valid and reliable instrument. In the scale, there are items including positive attitude and habit dimension (1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13 and 15) and negative attitude and habit dimension (4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 and 19). There are items (4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 and 19) that are scored in reverse. The total score that can be collected from the scale is between 19-95. In this study, the Cronbach alpha reliability coefficient was 0.82. In addition, the CFA results regarding the construct validity of the scale in the current study showed moderate acceptable fit values [$\chi^2/sd=2.48$; GFI=.98; CFI=.89; NFI=.84; RMSEA=.060]. Accordingly, it can be said that the two-dimensional scale is compatible with the collected data.

Interview Form

The interview form was prepared by the researchers and includes 17 semi-structured interview questions. While creating this form used in the focus group interview, the opinions of 3 field expert

academicians and 1 Turkish teacher were taken, 3 questions were removed in line with the expert opinions and the necessary corrections were made and the form was continued with 14 questions. In addition, a pilot study was conducted with 35 students and the form was finalized. The form includes questions about students' thoughts, feelings and experiences regarding open-ended written exams.

Reflection Paper Form

The reflection paper form consists of 14 questions prepared by the researchers. While creating this form, which was applied to the students participating in the focus group interview, the opinions of 3 field experts and 1 Turkish teacher were taken, 2 questions were removed in line with the expert opinions and 12 questions were continued. In addition, a pilot study was conducted with 35 students and the form was finalized. The form includes questions about students' feelings and thoughts about writing and reading.

Data Analysis

In the study, the data collected from the “Self-Efficacy Perception Scale for Open-Ended Written Examinations” and the “Attitudes and Habits towards Reading Scale” were analyzed using Excel and JASP programs. Descriptive statistical techniques (minimum and maximum scores, arithmetic mean and standard deviation) were used to determine students' writing self-efficacy levels and reading attitude and habit levels.

Descriptive analysis was used for the qualitative data collected from the interview and reflection forms. Descriptive analysis is a deductive type of analysis that is interpreted by considering the conceptual framework, consisting of predetermined research questions or questions used during interviews and observations (Yıldırım & Şimşek, 2021). In the current study, the data were analyzed by considering the questions in the interview form and reflection papers and the findings were presented.

In order to ensure validity in the qualitative part of the study, the audio recordings of the focus group interviews were transcribed in detail and quotations from the students' statements in the interviews were included. The abbreviation T (Student) was used for direct quotations from the interviews, and the abbreviation RP (Reflection Paper) was used for the quotations from the reflection papers. In qualitative research, it is important to report the information in detail, explain how the results were collected and cite the data in order to ensure validity (Creswell, 2015). According to Yıldırım and Şimşek (2021), applying the purposive sampling method and collecting the consent of the participants are important to increase validity. In this study, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the qualitative study group, and participant approval was collected during and after the interviews with the students.

In order to ensure reliability in the qualitative part of the study, the data collected from the research were coded independently by two researchers and the reliability coefficient was calculated using the reliability formula suggested by Miles and Huberman (2016) ($\text{Reliability} = [\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})] \times 100$). It is stated that inter-coder consistency should be at least 70% (Miles & Huberman, 1994). In the current study, the reliability coefficient was calculated as 85%.

Findings

In the study, the quantitative findings collected as a result of the analysis of the data collected by applying Scale of Students' Perception of Self-Efficacy in Written Examinations Consisting of Open-Ended Questions, Reading Attitude and Habits Scale are presented in the form of tables.

Table 2

Descriptive statistics values of students' self-efficacy perception scale in written examinations consisting of open-ended questions

Scale and Scale Dimensions	N	Min.	Max.	X̄	SS
Self Confidence Dimension	408	15	92	48,35	14,12
Higher Order Thinking Dimension	408	7	35	19,86	6,54
Effort Dimension	408	3	15	10,5	3,27
Scale of Self-Efficacy Perception in Written Examinations Consisting of Open-Ended Questions	408	25	125	78,8	21,61

When Table 2 is examined, it is seen that the maximum score of the students is 125 out of 125 and the minimum score is 25 out of 25. In addition, the arithmetic mean of the students' scores was 78.80 and the standard deviation was 21.61. The rate of students with scores above the average is 51% (n=209) and the rate of students with scores below the average is 49% (n=199). Based on this finding, it can be said that the proportion of students with self-efficacy scores above and below the average is almost equal.

Table 3

Descriptive statistics of students' attitudes and habits towards reading scale

Scale and Scale Dimensions	N	Min.	Max.	X̄	SS
Positive Attitude and Habit Dimension	408	10	50	32,01	9,4
Negative Attitudes and Habits	408	11	45	31,9	6,51
Attitudes and Habits towards Reading Scale	408	25	94	63,93	13,48

When Table 3 is examined, it is seen that the maximum score of the students is 94 out of 95 and the minimum score is 25 out of 19. In addition, the arithmetic mean of the students' scores was 63.93 and the standard deviation was 13.48. The rate of students with scores above the average is 48% (n=197) and the rate of students with scores below the average is 52% (n=211). Therefore, it can be said that students' attitudes and habits towards reading are negative.

In the study, qualitative findings were collected as a result of the analysis of the data collected from

focus group interviews with students, digital and non-digital reflection writings. The research findings regarding the views of 6th grade middle school students on open-ended written exams were grouped under 5 themes. These themes are; (1) student thoughts, (2) student feelings and emotional reactions, (3) student experiences (4) peer and family assesment (5) student suggestions. The findings are presented with direct quotations from the interviews with students and students' digital and non-digital reflections.

Student Thoughts

In the study, students' opinions about written exams consisting of open-ended questions were determined under positive and negative categories. It was observed that students expressed positive and negative thoughts with similar frequency. The thoughts expressed by the students under this theme are given below.

Positive Thoughts

Students' positive opinions about open-ended written exams are as follows: the opportunity to improve their grades, memorizing answers, expressing their own ideas, not being stuck between options and the small number of questions. The positive opinions expressed by the students are presented below:

“I think it is good. I wanted to improve my grades, it was a good opportunity.” (S5)

“It was actually better because it allowed us to get higher.” (S4)

“Teacher, we can both memorize and express our own thoughts, we can get points.” (S2)

“We do not stay between two choices, I explain better by writing”. (S3)

“I like that the questions are few.” (S6)

Negative Thoughts

Students' negative opinions about open-ended written exams are as follows: being difficult and tiring, lack of chance success, difficulty in expressing oneself in writing, and anxiety about the scoring of the measurement tool. The negative opinions expressed by the students are presented below:

“I was doing it easier in the tests so it was better, open-ended questions are more difficult.” (S7)

“I usually go from the choices, but when it is open-ended, we have to think for ourselves.” (S6)

“I think it was bad because it was difficult to turn some answers into sentences.” (S1)

“Since there are few open-ended questions, the scores of the questions are usually very high. And when you can't do it, you lose too many points.” (S8)

“When it's difficult, you can't predict or swing. So it was not good.” (S3)

“When the writing is bad, the teacher says it is illegible. He does not give points. I wrote badly once and did not get a good score”. (S7)

Figure 1

The Reflection Paper on Thinking about Open-ended Written Exams

**Türkçe ve sosyal çünkü
ikisindedede uzun paragraflar
oluyor ve çok yoruluyorum**



(RP11)

(Turkish and Social because there are long paragraphs in both and I get very tired)

Student Emotions and Emotional Reactions

Students reflected their feelings and emotional reactions to open-ended written exams with emojis and their own expressions. They stated these as feeling happy, excited, relaxed, boring, anxious, sad, stressed, panic, worried and confused. In the interviews and reflections with the students, it was observed that students mostly expressed negative emotions and emotional reactions such as stress, panic, bad, anxious, agitated. In addition, some students expressed positive expressions such as happy and fun. The students' expressions are presented below:

“I feel excited and stressed.” (S5)

“I get a little stressed at first. But I feel good after I finish the exam.” (S1)

“It was a bit alarming that there was an open-ended exam after the test.” (S7)

“For example, when I can't find the answer in mathematics, I struggle, it is a waste of time. I feel bad.” (S9)

“When I find the answer, I don't know how to express it, then I feel complicated.” (S6)

“Sometimes it is tiring, sometimes happy, sometimes boring.” (S3)

“I feel fun, I feel happy.” (S8)

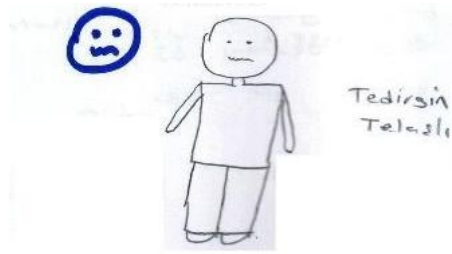
Figure 2

The Reflection Papers on Emotions about Open-Ended Written Exams

**Aslında bazen
çok güzel
hissettiriyor ama
sonradan çok
yoruluyorum.**



(RP2)



(RP5)

(Actually, sometimes it feels very good, but then I get very tired (RP2). uneasy, flustered (RP5).)

Student Experiences

In the process of preparing for open-ended written exams, students stated that they experienced various study strategies. These are; studying by writing, repetition, memorization, studying from lectures and videos, getting support from family and benefiting from the question examples in MoNE scenarios. Students' quotations regarding the preparation process for open-ended written exams are presented below:

“First, I take a piece of paper in my hand, I write down the important parts from the notebook, item by item. I learn by writing, in short.” (S12)

“I write down the parts I don't know from the lectures on paper. I repeat them at home. I repeat them at the last minute on the day of the writing at school so that they will stay in my mind.” (S9)

“I study the subjects that I think will come out and that the teacher says will come out, I write them on paper.” (S6)

“I look at YouTube videos, I repeat a little from the book before going to sleep at night.” (S7)

“I prepare for tests by solving questions, that is, by solving more questions and watching videos. I prepare for the classics by writing, that is, by repeating, constantly writing, repeating.” (S12)

“I memorize by myself at home, I get help from videos, I summarize, I take notes by writing.” (S1)

Figure 3

The Reflection Paper on the Experience of an Open-Ended Written Exams



(RP3)

(I built muscle while I was doing it. The questions come from unexpected subject, I usually study in the wrong subject.)

Assessments with Peer and Family

Students stated that they made assessments about open-ended written exams with their peers and families. In the assessments they made with their peers, they stated that they were dissatisfied with the change and criticized this change; in the assessments they made with their families, they stated that their families made various warnings and recommendations and supported them. Students' assessments with their peers are presented below:

“Most of my friends still don't like open-ended, of course we switched from test to open-ended.” (T1)

“We said, “Oops, we are burned!”; we said, “What are we going to do now?” (T2)

“We said it was a very bad education system, everything changed in an instant. We said bad things. I don't want to say it.” (S5)

“My friends and I were not satisfied at all, we were upset. We got angry and rebelled because we wondered why this

was happening.” (S12)

The assessments made by the students with their families are presented below:

“They helped me with the subjects I did not understand.” (S1)

“It's better,” he said. Because you will need to read more books. That's why they said you will read a lot of books and take the exam like that.” (S9)

“They said, “We switched to a new system, so this is more difficult, you should work harder for this.” (S6)

“They took good care of me, I mean they made me work. I also worked with my mother and so on.” (S12)

“They told me to work hard because it would be open-ended. “ (Ö8)

“They helped and supported me in subjects I did not know.” (S4)

Student Suggestions

Students made various suggestions regarding the type of questions, number of questions, difficulty of questions and exam duration in open-ended written exams. The students' quotations are presented below:

“If a few questions were difficult, I would ask a few questions in an easy or fun way.” (S1)

“I think exams can be done orally, but if I were to do it, it could be a mix of classical and test.” (S1)

“If open-ended was easy, I would make it open-ended. If a test was easy, I would give it a test. So I would ask the students which one was easy.” (S3)

“If I were to do open-ended exams, I would do more questions, but I would give fewer points. When they make mistakes, fewer points are lost.” (S6)

“I would give more time in open-ended.” (S8)

Figure 4

The Reflection Paper on the Suggestion about the Open-Ended Written Exams



(It is great if half of them are open-ended and half multiple choice.)

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, students' views on the MoNE open-ended written exams, which have been put into practice since the 2023-2024 academic year, were analyzed. The findings of the research were compared and discussed with the studies in the literature and various suggestions were made in line with the results. The first problem of the research is “How are 6th grade students' perceptions

of writing self-efficacy in written exams consisting of open-ended questions?”. In the study, it was determined that the proportion of students whose writing self-efficacy scores were above and below the arithmetic mean in open-ended written exams was largely equal to each other. Similarly, in the study conducted by Ocak et al. (2018), it was revealed that students' writing self-efficacy scores were at a medium level. Studies in the literature emphasize that writing self-efficacy positively affects students' interest in writing and writing skills (Arıcı & Dölek, 2020; Hetthong & Teo, 2013; Pajares & Valiente, 1997), encourages students to make efforts in the writing process and to produce qualified products (Sanders-Reio et al., 2014). In order to support students' self-efficacy perceptions towards writing, students should be frequently involved in writing activities and different methods and techniques should be used to facilitate and enjoy the writing process (Andrade et al., 2009; Can & Topçuoğlu Ünal, 2019; Eroğlu & Okur, 2022). For this reason, it is thought that it is important to strengthen students' perceptions of writing self-efficacy in order for them to use their writing skills in exams.

The second problem of the research is “What are the reading habits of 6th grade students?”. In the study, it was found that the reading habits of 6th grade students were at a low level. Although there are studies in the literature that found that middle school students' attitudes and habits towards reading are high (Karadağ, 2022; Kleijnen et al., 2017; İşeri, 2010; Ürün-Karahan, 2015), there are also studies that reveal that students' reading habits are low or medium level (Kırs & Kinay, 2022; Yamoah, 2015). In many studies on reading habits, it has been determined that reading habits contribute positively to students' exam success (Akın, 2016; Aksoy, 2018; Karadağ, 2022) and that the level of reading habits affects the level of writing attitude (Akın, 2016; Zorbaz & Kayatürk, 2015). Therefore, it can be said that reading habits are important for both writing and academic achievement of students. For this reason, it is thought that it is important for students to acquire this habit at an early age so that they can make reading a habit.

When the qualitative findings of the study were analyzed, students' views on open-ended written exams were categorized under the themes of “student thoughts, student feelings and emotional reactions, student experiences, peer and family evaluation, and students' suggestions”.

In the study, students' opinions about open-ended written exams were categorized into two categories: positive and negative opinions. The positive thoughts of the students are as follows: opportunity to get higher grades, memorizing answers, not being stuck between options, being able to express their own ideas and the small number of questions. Students' positive thoughts of “getting high grades” and “memorizing” may stem from the fact that open-ended written exams are prepared using “restricted response items” (Gültekin, 2014; McMillan, 2015) or that they are prepared in accordance with the lowest level of Bloom's taxonomy, the knowing level. Thus, students can get more points by memorizing as a result of open-ended exams. In this case, it can be said that open-ended exams carry the risk of leading students to memorization. The fact that students do not have to choose between the options was also stated as another positive situation. Since the options in multiple-choice exams contain hints and reminders unlike open-ended written exams, students can get high scores even if they do not know the correct answers. A study found that students could reach the correct answer by elimination in multiple-choice questions, but not in open-ended questions (Braun et al., 1990). Other positive opinions of the students about open-ended written exams are that they can express their own ideas more easily and the number of questions is less. This may be related to students feeling more free. As a matter of fact, Gelbal and Kelecioğlu (2007) concluded that open-ended written exams help students develop free thinking. In addition,

while it was expected that the reflection writings of the students in the digital and non-digital environment of the current study would yield different data, similar data emerged in the reflection writings in both environments. This may be thought to be due to the fact that although students are 21st century learners and digital natives, their writing self-efficacy perceptions and reading habits are not at a good level.

Students' negative opinions about open-ended written exams centered around the difficulty and fatigue of the exams, anxiety about the exams and problems in expressing themselves in writing. Firstly, students attributed the difficulty of open-ended written exams to the inability to remember information and the lack of chance success as in multiple-choice exams. Multiple-choice exams, unlike open-ended written exams, can contain reminders in the options due to their nature. As Gültekin (2014) also found in his study, students are likely to find the correct answer in multiple-choice exams through luck. In addition, students stated that they found open-ended written exams tiring. It is seen that the findings of Akbaba and Yalçın's (2016) study overlap with the students' statements. Akbaba and Yalçın (2016) concluded that students had difficulty in writing skills during the education process. However, the writing skill aims to organize and transfer information and increase academic success. The fact that students find the exam tiring may be due to the fact that their writing skills are not at the desired level. On the other hand, students expressed that they felt anxious about open-ended written exams both in reflection essays and focus group interviews. The reasons for this concern were listed as the small number of questions asked in the exams and the high number of points per question. If a student fails to answer a question or answers it incorrectly, he/she will lose more points. In this way, the student will not get a high score and his/her grade point average will decrease. Another reason for students' concern is related to the scoring reliability of open-ended written exams. Students were concerned about the random errors made by the scorers (teachers) in scoring. Because students stated that they received low scores due to reasons such as the beauty and legibility of the writing. Similar to the current research finding, Yavuz and Bilgeç (2016) found that teachers made inconsistent and unreliable scoring while scoring open-ended questions. Another negative student opinion about open-ended written exams is that the measurement tool does not provide sufficient content validity. Temizkan and Sallabaş (2011) concluded in their study that the content validity of written exams may be low because the questions used (sample) cannot represent all questions (universe) in the field in question. In the sample scenarios published by MoNE, it is explained how many questions will be asked from which scenario. It is seen that the number of questions in these scenarios is low. Teachers also started to ask fewer questions in accordance with the Ministry's sample scenarios. However, it is believed that it will not be possible to comprehensively measure the learning outcomes in the curriculum with a small number of questions. The last of the students' negative opinions about open-ended written exams is the difficulty students experience in expressing themselves in writing. Tok and Ünlü (2014) found that students at primary, secondary and high school levels generally had difficulty in writing and had writing problems. This may be due to the fact that students have difficulty in expressing themselves in writing, do not have reading habits and have insufficient vocabulary. In summary, students' negative opinions about the reliability of scoring and content validity of open-ended written exams can be justified. However, there is a justification on behalf of the Ministry between students' preference for multiple-choice tests or difficulty in expressing themselves and the Ministry's goal of changing the assessment and evaluation process. Minister of National Education Yusuf Tekin explained the preference for open-ended written exams as "taking measures against exams that require students to choose between options rather than reading". Minister Tekin stated that they have identified problems with children expressing themselves and that children who have

difficulties in expressing themselves experience various difficulties with their families in social life and with the education system at school (Sabah, 2023). As seen in the Minister's statement, open-ended written exams are intended to help students gain the skills of writing, expressing themselves and conveying their thoughts to others. As the results of the current research show, although students characterize the transition to open-ended written exams as negative, it can be said that this change made by the Ministry in the measurement and evaluation system is a step that contributes to the students to put their writing skills to work and to make reading a habit.

In the study, it was determined that students' emotions and emotional reactions to open-ended written exams were generally negative, but they also experienced ambivalence in their emotions. The negative emotions and emotional reactions expressed were stress, panic, feeling bad, uneasy, anxious, and agitated, while the positive emotions and emotional reactions were feeling happy and fun. The negative emotions and emotional reactions of the students can be explained by the fact that the students who were used to multiple-choice exams in previous years had difficulty adapting to the new system. In addition, the fact that students' reading habits are not at a sufficient level (Kırs & Kinay; 2022; Yamoah, 2015), their writing anxiety is at a high level (Ateş & Akaydın, 2015), their writing skills (Demir, 2013) and their writing self-efficacy perceptions (Ocak et al., 2018) are not at the desired level may cause them to feel negative emotions towards open-ended written exams. Considering that reading habits have a positive effect on emotion regulation skills (Savran, 2022), it can be said that students' having reading habits is effective in coping with negative emotions related to open-ended written exams. In summary, it is thought that supporting students in writing and reading will be effective in overcoming negative emotions towards open-ended written exams.

It was determined that students developed various study strategies while preparing for open-ended written exams. The most prominent of these strategies are repetition and memorization, studying from lectures and videos, and getting support from family. In the study, it is seen that the students reached a certain level of consciousness about exam preparation both with the strategies they developed themselves and with the support and advice they received from their parents. Yiğit and Kaçire (2015) found in their study that middle school students were highly conscious in acquiring study habits. In addition, in the interviews and reflections conducted with students in the current study, it was revealed that students frequently used writing skills in preparation for open-ended written exams and tended to work by writing. A study supporting this finding was conducted by Tok and Ünlü (2014). In this study, it was stated that test-type exams are one of the important reasons why students cannot develop writing skills. According to these results, it was seen that some students started to abandon their study habits in the digital environment. It is promising for students to acquire the habit of studying by writing in order to contribute positively to their writing skills and self-efficacy perceptions.

Another finding of the study is the situation assessment of the students with their peers and families regarding open-ended written exams. Peer support is a source of social support that is as important as family in adolescents. Social support is necessary to cope with some problems brought by social life (Çimen et al., 2023). Bektaş and Zabun (2019) state that perceived peer support is important in reducing negative emotions such as stress and depression. In the current study, it was observed that the students understood each other about the change made regarding the exams, experienced similar emotions with their peers, were not satisfied with the change to open-ended written exams in their dialogues, and generally made negative criticism about this situation. These data are consistent with the results of another study in which students generally had negative feelings and

emotional reactions to open-ended written exams. In the research problem dealing with students' experiences with their families, students stated that they received various warnings and advice from their families about the changes made regarding open-ended written exams and that their families supported them in the process of preparing for the exams. These findings can be considered as a sign that the transition to open-ended written exams contributed positively to parents' interest in their children and increased parent-child dialog. Similarly, Güngör (2021) also found in her study that parents were supportive of their children during the exam preparation process.

Finally, students criticized the question type, number of questions, difficulty of the questions and the duration of the exam for open-ended written exams. In addition, the students suggested designing assessment tools that use a combination of different question types, are fun and do not cause them stress. The diversity of question types used in assessment and evaluation is important for revealing students' different knowledge, skills and abilities. It is believed that the change made to reach the reading, writing and self-expression skills that the Ministry wants to achieve with the transition to open-ended written exams is a proper step, and in this context, it is stated in the literature that open-ended questions will contribute to the development of students' high-level thinking, reading and writing skills (Arıcı, 2012; Bakırcı et al., 2024; Bayat et al., 2014). Recent studies have revealed that teachers prefer different question types in terms of addressing students' individual differences and different cognitive levels (Kurt et al., 2019; Sanca et al., 2021). Considering student suggestions, teacher preferences and the Ministry's policies, the use of different question types in addition to open-ended questions may alleviate students' concerns, negative feelings and thoughts about the exam. In addition, it is thought that a few arrangements to be made in written exams with open-ended questions, such as increasing content validity and scoring reliability, reducing incidental errors caused by the person performing the measurement act, will contribute to the goals that the Ministry wants to achieve in open-ended written exams.

In line with the results collected within the scope of the research, some recommendations are presented:

1. Secondary school students' writing self-efficacy and reading habits for open-ended written exams are not at the desired level. Supporting students' writing self-efficacy and reading habits are important throughout their educational life. For this reason, students should be provided with an environment with positive role models and educational activities that support their writing and reading skills. Teachers should be supported with various professional trainings to create this educational environment.
2. In order to have a positive exam experience with open-ended questions, it is important to train teachers and prospective teachers with qualified trainings on measurement and evaluation in pre-service undergraduate programs and in-service. It is thought that teachers' awareness of the importance of open-ended questions should be increased and their professional development should be supported in the context of assessment and evaluation.
3. The quality of exams with open-ended questions needs to be improved and administered correctly. Teachers can use a scoring key when evaluating written exams consisting of open-ended questions in order to minimize problems such as scoring open-ended questions and content validity. In addition, different question types in assessment and evaluation can be used when evaluating student achievement in line with student suggestions.
4. Although research on open-ended written exams is limited in the literature, measurement

tools are also limited. For this reason, it is recommended to develop measurement tools to measure students' anxiety and attitudes towards open-ended written exams. In addition, quantitative, qualitative and mixed studies can be planned with these instruments.

Ethics Committee Approval: This study was conducted at Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with the letter dated 22.04.2024 and numbered 246761.

Author Contributions: The first author contributed 40% (planning of the study, exploration of the research problem, literature review, statistical analysis, discussion and conclusion), the second author contributed 40% (literature review, data collection process, statistical analysis, discussion and conclusion), the third author contributed 10% (data collection, statistical analysis, language and expression control, discussion and conclusion) and the fourth author contributed 10% (data collection, statistical analysis, discussion and conclusion). All authors contributed to the writing of the article and read and approved the final version of the manuscript.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

MEB Açık Uçlu Yazılı Sınav Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması

Faik Benli^a  Sümeyra Çelik Kahraman^b  Hilal Kılınç^c  Adil Vural^d 

^a Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale, Türkiye, benlifaik@hotmail.com

^b Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale, Türkiye, sumeyra.363@gmail.com

^c Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale, Türkiye, hhilalkilinc@gmail.com

^d Yüksek Lisans Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale, Türkiye, adilvural.av@gmail.com

ÖZET

Millî Eğitim Bakanlığı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılından bu yana açık uçlu yazılı sınavları uygulamaya koymuştur. Resmî makamların aldığı kararların sahada nasıl karşılık bulduğunu öğrenmenin yollarından biri ilk elden uygulamaya muhatap kişilerin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, MEB açık uçlu yazılı sınav uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelemektir. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, nicel boyutta 6.sınıfta öğrenim gören 408 öğrenci, nitel boyutta 16 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Açık Uçlu Yazılı Yoklamalara İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği”, odak grup görüşme ve yansıtma yazılarıyla elde edilmiştir. Araştırmada yazma öz yeterlik puanlarının aritmetik ortalamasının üstünde ve altındaki öğrencilerin oranının büyük ölçüde eşit ve okuma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik olumsuz duygu ve düşüncelere sahip oldukları, akranlarıyla yeni uygulamayı eleştirdikleri görülürken aynı zamanda açık uçlu yazılı sınavların öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında değişikliklere neden olduğu ve ailelerin Bakanlığın uygulamaya koyduğu yeni ölçme değerlendirme sistemi konusunda öğrencileri destekledikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlardan hareketle açık uçlu yazılı sınavların öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı ancak açık uçlu soruların yer aldığı yazılı sınavlarda yapılacak bazı değişikliklerin sınavları daha nitelikli hâle getirebileceği düşünülmektedir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
30.11.2024
Kabul tarihi:
21.02.2025

Anahtar Kelimeler
Açık uçlu sınav,
Yazma öz yeterliği,
Okuma alışkanlığı,
Ortaokul öğrencileri,
Karma yöntem

Atıf Bilgisi: Benli, F., Çelik Kahraman, S., Kılınç, H., ve Vural, A. (2025). MEB açık uçlu yazılı sınav uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (1), 438-478. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1593937>

Sorumlu yazar: Faik Benli, e-posta: benlifaik@hotmail.com

Giriş

Öğretim programının temel öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirmede bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarını ölçmeye yarayan birçok ölçme aracı kullanılmaktadır. Yazılı sınavlar bilişsel alandaki öğrenmeleri değerlendirmede işe koşulan ölçme araçlarından biridir. Yazılı sınavlarla öğrencilerin hatırlama ve hatırladığı bilgileri düzgün ifadelerle yazıya aktarma becerileri (Atılğan, 2006), öğrencilerin bir konudaki fikirleri, özgün ve yaratıcı düşünme becerileri ölçülebilir (Tekin, 2004). Ayrıca öğrencilerden sistemli ve kompleks düşünme becerilerini kullanarak zihinlerindeki sistemli bütünlük içinde aktarmaları beklenir (Reiner vd., 2002). Millî Eğitim Bakanlığı 02.11.2023 tarihli ve 88731339 sayılı yazı ile tüm illere gönderdiği emirde ortaokul ve liselerde yapılacak olan sınavların yeniden açık uçlu yazılı sınav olması gerektiğini kılavuzla belirtmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Öğrencilerin yazılı sınavlarda başarılı olabilmeleri için yazma ve okuma becerileri önemlidir. Yazma; duygu, düşünce ve olayların, sembol ve işaretler kullanarak belirli bir anlam ve düzene göre ifade edilmesidir (Akyol, 2000; Göçer, 2010; Özbay, 2007). Yazma becerisi doğası gereği karmaşık, psikolojik, dil bilimsel durumların da işin içine katıldığı (Maltepe, 2006); fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir eylemdir. Öğrenciler yazma becerilerini yaratıcı yazma etkinlikleri, bilgilendirici metin yazma gibi çeşitli uygulamaların yanı sıra yazılı sınav uygulamalarında da kullanır. Ancak yazma, öğrencilerin genellikle olumsuz tutum geliştirdikleri ve zorlandıkları bir beceridir (Akbaba ve Yalçın, 2016).

Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin yazma konusunda başarılı olacaklarına inanmaları ve bunun için gayret etmeleri önemlidir. Yazma öz yeterliği; bireylerin bir metni meydana getirebilmesine yönelik kişisel algısı (Hidi ve Boscolo, 2006; Martinez vd., 2011) veya yazı yazma sürecine ilişkin sahip olduğu bilgi ve becerilerine olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır (Arıcı ve Dölek, 2020). Bu inanç onların yazmaya karşı ilgilerinin artmasına, bir olumsuzlukla karşılaştıklarında yazmaktan vazgeçmemelerine (Pajares ve Valiente, 1997) ve daha uzun metinler üretmeleri için çaba göstermelerine yardımcı olur (Graham vd., 2017). Nitekim Demir (2013) ile Hetthong ve Teo (2013) çalışmalarında yazma öz yeterlik inancıyla yazma becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, Büyükkız (2011) ise yazma alanında yüksek öz yeterliğe sahip olan öğrencilerin yazma becerilerinde daha yeterli olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla öz yeterlik algısının bir işi başlatma veya o işi devam ettirme konusundaki gerekli olan çabayı etkilediği dikkate alındığında yazma konusunda öz yeterliği yüksek düzeyde olan öğrencilerin yazma faaliyetlerine başlayıp devam ettirmeleri bu beceriye olumlu katkı sağlayacaktır.

Yazılı sınav uygulamalarında ön plana çıkan bir diğer beceri okuma becerisidir. Bu beceri öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimi için önemlidir. Öğrencilerin okuma becerisini kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekir. Okuma alışkanlığı kişinin okuma etkinliğini bir ihtiyaç olarak algılayıp zaman ve mekân şartları ölçüsünde, hayatı boyunca düzenli biçimde kendi isteğiyle devamlı olarak gerçekleştirmesidir (Özbay, 2014; Şen, 2015; Temizkan, 2009). Bu alışkanlık öğrencilerin okuduğunu hızlı ve doğru anlama (Locher ve Pfost, 2020; Sartika vd., 2020), eleştirel düşünme, kendilerini rahatça ifade etme ve kelime hazinelerinin zenginleşmesine katkı sağlar (Sevmez, 2009). Ayrıca okuma alışkanlığının öğrencilere sağladığı faydalardan bazıları da; okuma becerileri edinme (Grabe ve Stoller, 2013), yazma becerilerini geliştirme (Akın, 2016; Dölek, 2021), akademik başarılarını artırma (Akın, 2016; Aksoy, 2018; Berkant ve Tüzer, 2016), araştırmacı bir kimlik kazanmalarına (Arıcı, 2018; Bashir ve Mattoo, 2012; Pressley, 2002) yardımcı

olmaktır. Buna karşın alanyazında ortaokul yıllarında öğrencilerin okuma alışkanlığının zayıf veya orta düzeyde olduğu (Kırs ve Kinay; 2022; Yamoah, 2015), öğrencilerde eğlence amaçlı okumanın önemli ölçüde azaldığı ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik önemli sorunlar yaşadığı vurgulanmaktadır (Chettri ve Rout, 2013). Bunun eğitim sistemimizdeki somut yansımalarından biri PISA okuma becerileri sonuçlarıdır. Bu sonuçlara göre Türkiye'nin okuma becerisi puan ortalaması OECD ülkelerinin altındadır (MEB, 2023).

Yazma ve okuma becerisi birbirini destekleyen ve birbiriyle ilişkili iki beceridir (Carson, 1990; Kush vd., 2005). Okuma kelime bilgisini geliştirir, düşünceleri organize eder ve konuyu çeşitli yönlerden ele alma açısından yazma becerisini olumlu yönde etkiler (Zainal ve Husin, 2011). Okuma becerilerinde uzmanlaşan çocukların yazma becerilerinde de kendilerini daha doğru bir biçimde ifade ettikleri tespit edilmiştir (Andersen vd., 2018). Nitekim alanyazındaki pek çok araştırma bulgusu bu durumu desteklemektedir. Uğur (2018), öğrencilerin okuduklarını anlama ve yazma becerisi başarı puanlarını karşılaştırmış ve ikisi arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Zorbaz ve Kayatürk (2015) okuma alışkanlığı seviyesinin yazma tutumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Akın (2016) ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu okuma alışkanlığı ve yazmaya karşı sergiledikleri tutum ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Dölek (2021) öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, yazma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık üzerinde doğrudan; yazma başarıları üzerinde de dolaylı etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Paralel olarak Aydın ve Bağcı-Ayrancı (2018) okuma alışkanlığının yazma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ölçek uyarlama çalışmaları (Şengül, 2013; Yılmaz-Soylu ve Akkoyunlu, 2019), öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirildiği çalışmalar (Arıcı ve Dölek, 2020; Özönat, 2015) ve çeşitli yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliklerine dair etkilerine (Bircan-Manay vd., 2017) yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Buna karşın yazma öz yeterliği ile yazılı sınavları ilişkilendirerek ele alan çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda nadir çalışmalardan biri Ocak ve diğerlerinin (2018) çalışmasında öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma alışkanlığının merkezî sınavlara etkisi (Aksoy, 2018; Ceran ve Deniz, 2015), akademik başarıya etkisi (Karadağ, 2022; Kıvrak, 2014; Şen, 2015; Tüzer, 2016), okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için öğretmen görüşleri (Deniz, 2017) ve okuma alışkanlığının çeşitli değişkenler açısından ele alındığı (Bayis, 2010; Demir, 2016; Mete, 2012; Topçu, 2005) tespit edilmiştir. Aksoy (2018) öğrencilerin okuma alışkanlığının orta düzeyin üstünde olduğunu, okuma alışkanlıklarının artmasıyla TEOG sınavı puanlarının da arttığını tespit etmiştir. Berkant ve Tüzer (2017) öğrencilerin okuma alışkanlıklarının fen bilimleri ve matematik başarılarını olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Ancak alanyazında okuma alışkanlığı ile yazılı sınavları ele alan çalışmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Kırs ve Kinay (2023) meta sentez çalışmasında öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha çok ders /sınav geçmek, akademik bilgi birikimlerini artırmak ve boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla olduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelenen araştırmalarda daha çok merkezî sınavlara yönelik öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir (Kuzu vd., 2019; Özkan vd., 2016; Şad ve Şahiner, 2016; Taşkın ve Aksoy, 2018). Hâlbuki çocuklarla ilgili konularda onların görüşlerine başvurulması önem arz etmektedir.

Mevcut çalışmada 6.sınıf öğrencilerinin görüşleri çocuk dostu tekniklerden görüşme, çizim yapma

ve web 2.0 araçları kullanılarak alınmıştır. Nitekim Kırs ve Kinay (2023) meta sentez çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin okuma alışkanlığını incelerken daha fazla nitel ve karma yöntemlere odaklanılması gerektiğini önermiştir. Alanyazında açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin öğretmen görüşleri (Bakırcı vd., 2024) ve ölçek geliştirme (Küçük ve Özyeter, 2024) gibi sınırlı sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiş ancak 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan açık uçlu yazılı sınavlara yönelik öğrencilerin görüşlerini yansıtan çalışmalara rastlanmamıştır. Oysa resmî makamların aldığı kararların sahada nasıl karşılık bulduğunu öğrenmenin yollarından biri ilk elden uygulamaya muhatap kişilerin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Böylece alınan kararların uygulanabilirliği ve yapılan uygulamada düzeltilcek yanların olup olmadığı veya hangi açıdan uygulamanın gözden geçirilmesinin yerinde olacağı ortaya konabilir. Araştırmanın bu konuda nadir çalışmalardan biri olması açısından alana katkıda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan MEB açık uçlu yazılı sınav uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelemektir. Bu çerçevede aşağıda bulunan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. 6. sınıf öğrencilerinin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavlarda yazma öz yeterlik algıları nasıldır?
2. 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları nasıldır?
3. 6. sınıf öğrencilerinin MEB açık uçlu yazılı sınav uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, MEB açık uçlu yazılı sınav uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; nitel-nicel strateji ve tekniklerin bilinçli ve sistemli olarak birlikte kullanımıyla yürütülen ve bu verileri bütünleştirilerek bir sonuca ulaştıran araştırmalardır (Maxwell, 2016). Mevcut araştırma, Creswell'in sıralı açıklayıcı tasarımı (NİC→nit) esas alınarak uygulanmıştır. Bu tasarımda önce nicel veriler toplanarak araştırmaya başlanır, bu veriler doğrultusunda daha fazla bilgiye ulaşmak amacıyla nitel veriler toplanarak araştırma sürdürülür (Creswell ve Clark, 2015). Böylece bilhassa öngörülmeleyen araştırma verileri veya ilişkiler ortaya konabilir (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler Açık Uçlu Yazılı Yoklamalara İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ile toplanarak öğrencilerin yazma öz yeterlik ve okuma alışkanlık düzeyleri belirlenmiştir. İkinci aşamada nicel analizler ışığında öğrencilerin açık uçlu yazılı sınav uygulamalarına yönelik görüşlerine ulaşmak amacıyla odak grup görüşme formu ve yansıtma yazısı formu hazırlanmış ve bu formlar kullanılarak nitel verilerden ulaşılan bulgular ayrıntılı şekilde analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan nicel ve nitel veriler birbiriyle ilişkili biçimde yorumlanmış ve tartışma bölümünde bir arada sunulmuştur. Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 22.04.2024 tarihli 246761 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutundaki Kırıkkale'deki 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğünden edinilen verilere göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 6.sınıf öğrenci sayısı 2731'dir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle il merkezindeki okullar seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının bireyleri kolay ulaşabilme ve uygun olma bakımından değerlendirerek

örneklem oluşturmasını sağlar (Korkmaz, 2020). Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılarak araştırmacının kendisine yakın ve erişimi kolay olan bir durumu seçmesi söz konusudur. Bu nedenle araştırmacılar için ulaşımı kolay, şehir merkezindeki öğrenci sayıları açısından yoğun okullar seçilmiştir. Örneklemin büyüklüğü evren bilindiğinde uygulanan formül (Gürbüz ve Şahin, 2015) ile hesaplanmış ve %95 güven aralığında 337 öğrencinin evreni temsil ettiği belirlenmiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin demografik bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	201	49
Erkek	207	51
Toplam	408	100

Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin amacı; önceden belirlenen ölçütleri sağlayan durumların gözden geçirilmesi ve incelenmesidir (Patton, 2018). Odak grup görüşmeleri, bir konu hakkında bilgi sahibi olan bireylerle görüşmenin yapıldığı, onların düşünceleri ve hislerini anlamaya dayalı bir veri toplama yöntemidir (Kruger ve Casey, 2015). Odak grup görüşmeleri için katılımcı sayısı üzerinde uzlaşmış olmamakla birlikte genellikle 6-10 kişi olarak tavsiye edilmektedir (Merriam, 2018). Bu çalışmaya sekizer öğrenciden oluşan iki grup öğrenci katılmıştır. Odak grup görüşmeleri ve yansıtma yazılarına katılacak öğrencilerin seçiminde "Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı" ve "Okuma Tutum ve Alışkanlıkları" ölçeklerinin aritmetik ortalaması kriter olarak kullanılmıştır. Bu kriterin tercih edilmesinin sebebi araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerde aritmetik puanlar ile öğrenci düzeylerinin belirlenmesidir. Bu sayede açık uçlu sınavlara yönelik yazma öz yeterlik ve okuma tutum ve alışkanlıkları farklı düzeylere sahip öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca giriş bölümünde araştırmacılar tarafından açıklandığı üzere öğrencilerin açık uçlu yazılı sınav uygulamasına yönelik farklı deneyimler yaşayabilecekleri düşünülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Açık Uçlu Yazılı Yoklamalara İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği", "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği", odak grup görüşme ve yansıtma yazısı formları kullanılarak toplanmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce gerekli izinler alınmış ve ilgili ölçekler öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Daha sonra odak grupları belirlemek için öğrencilerin, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütleri karşılama durumu tespit edilmiştir. Sonrasında bu öğrencilerin okulları ziyaret edilerek iletişime geçilmiş ve gönüllü olanlardan sekizer kişilik iki grup oluşturulmuştur. Öğrencilerle randevu oluşturularak iki gruba odak grup görüşmeleri ve yansıtma yazıları uygulanmıştır. Birinci grup ile yapılan görüşme toplam 52 dakika, ikinci grup ile yapılan görüşme ise 54 dakika sürmüştür ve görüşmeler katılımcıların onayı ile video kaydına alınmıştır. Yansıtma yazıları hem yüz yüze hem de çevrim içi platforma (Canva) tanımlanmış ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Çalışma kapsamında veri toplama süreci boyunca gönüllülük, gizlilik gibi etik süreçlere dikkat edilmiş hem ebeveyn hem öğrenci onamı alınmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmaya katılımın gönüllülük temeline dayalı olduğu, verilerin yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı belirtilmiş ve öğrencilerle buz kırıcı tanışma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılara istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları de söylenmiştir. Uygulama sırasında atıştırmalıklar ikram edilmiş ve araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amacıyla alıntılar için katılımcı teyidi alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada araştırmacılar tarafından alanyazın taraması ve araştırma soruları dikkate alınarak oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”ndan faydalanılmıştır. Bu formda; cinsiyet, okul adı, odak grup görüşmesi ve yansıtma yazısına katılmayı isteyip istemediklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Yazılı Yoklamalarda Öğrencilerin Özyeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavlardaki özyeterlik algılarını ölçek için Ocak ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. “Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Yazılı Yoklamalarda Öğrencilerin Özyeterlik Algısı Ölçeği” 25 maddelik, 5’li Likert tipinde, üç alt boyutlu (özgüven, üst düzey düşünme ve çaba) bir ölçektir. Ölçekte derecelendirmeler “hiçbir zaman” ile “her zaman” arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .887 ve KMO (Kaiser-Meyer Olkin) değeri ise .870 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktöriyel geçerliliği sonucunda maddeler .416 ile .722 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 25-125 arasındadır. Bu çalışmada ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92’dir. Aynı zamanda mevcut çalışmada ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin gerçekleştirilen DFA sonuçları iyi düzeyde kabul edilebilir uyum değerlerini vermektedir [$\chi^2/sd=1.98$; GFI=.96; CFI=.93; NFI=.87; RMSEA=.049]. Buna göre üç boyutlu ölçeğin toplanan veri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ölçmek için Gül-Özdil ve Demir (2020) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. “Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği” 19 maddelik, 5’li Likert tipinde, iki boyutlu bir ölçektir. Ölçekte derecelendirmeler “hiçbir zaman” ile “her zaman” arasında değişmektedir. Cronbach alpha güvenirlik katsayısı olumlu okuma tutum-alışkanlık boyutu için .91, olumsuz okuma tutum alışkanlık boyutu için ise .70 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğe ait faktörlerin yapı güvenirliği, olumlu tutum alışkanlık boyutu .91, olumsuz tutum alışkanlık boyutu .89’dur. Ölçeğin DFA sonuçları iyi uyum değerleri vermektedir [$\chi^2/sd=2.66$; GFI=.91; CFI=.96; NFI=.94; RMSEA=.061]. Bu veriler ışığında kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmektedir. Ölçekte olumlu tutum ve alışkanlık boyutu (1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15) ve olumsuz tutum ve alışkanlık boyutunu (4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 ve 19) içeren maddeler bulunmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan maddeler (4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 ve 19) vardır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 19-95 arasındadır. Bu çalışmada Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,82’dir. Ayrıca mevcut çalışmada ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin gerçekleştirilen DFA sonuçları orta düzeyde kabul edilebilir uyum değerleri vermektedir [$\chi^2/sd=2.48$; GFI=.98; CFI=.89; NFI=.84; RMSEA=.060]. Buna göre iki boyutlu ölçeğin toplanan veri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Görüşme Formu

Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup 17 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içermektedir. Odak grup görüşmesinde kullanılan bu form oluşturulurken 3 alan uzmanı akademisyen ve 1 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda 3 soru çıkarılmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak 14 soruyla devam edilmiştir. Ayrıca 35 öğrenciyle pilot uygulama yapılarak forma son hâli verilmiştir. Form öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin düşünce, duygu ve deneyimlerine yönelik soruları içermektedir.

Yansıtma Yazısı Formu

Yansıtma yazısı formu araştırmacılar tarafından hazırlanan 14 sorudan oluşmaktadır. Odak grup

görüşmesine katılan öğrencilere uygulanan bu form oluşturulurken 3 alan uzmanı akademisyen ve 1 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda 2 soru çıkarılmış ve 12 soruyla devam edilmiştir. Ayrıca 35 öğrenciyle pilot uygulama yapılarak forma son hâli verilmiştir. Formda öğrencilerin yazma ve okumaya yönelik duygu ve düşüncelerini içeren sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada “Açık Uçlu Yazılı Yoklamalara İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği”nden elde edilen veriler excel ve JASP programları kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri ile okuma tutum ve alışkanlık düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik tekniklerinden (minimum ve maksimum puan, aritmetik ortalama ve standart sapma) yararlanılmıştır.

Görüşme ve yansıtma yazısı formlarından toplanan nitel veriler için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz; verilerin toplanmasında önceden belirlenen araştırma sorularından oluşan, kavramsal çerçeve veya görüşme ve gözlem sırasında kullanılan sorular dikkate alınarak yorumlanan, tündengelimci analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut araştırmada görüşme formu ve yansıtma yazılarında yer alan sorular dikkate alınarak veriler analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında geçerliğin sağlanması amacıyla odak grup görüşmelerinde alınan ses kayıtları ayrıntılı olarak raporlanmış ve öğrencilerin görüşmelerdeki ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Görüşmelerden aktarılan doğrudan alıntılar için Ö (Öğrenci) kısaltması, yansıtma yazılarından aktarılanlar için YY (Yansıtma Yazısı) kısaltması kullanılmıştır. Nitel araştırmada bilgilerin detaylı biçimde raporlanması, sonuçların nasıl elde edildiğinin açıklanması ve verilerden alıntı yapılması; geçerliği sağlamak yönünden önemlidir (Creswell, 2015). Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre, amaçlı örnekleme yönteminin uygulanması ve katılımcıların onayının alınması geçerliği artırmak için önemlidir. Bu araştırmada da nitel çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında ve sonrasında katılımcı onayı alınmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında güvenilirliği sağlamak için araştırmadan toplanan veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve Miles ve Huberman’ın (2016) önerdiği güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{[\text{Görüş Birliği}]}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$) ile güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığın en az %70 olması gerektiği belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Mevcut araştırmada güvenilirlik katsayısı %85 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışmada Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Yazılı Yoklamalarda Öğrencilerin Özyeterlik Algısı Ölçeği, Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği uygulanarak toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan nicel bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı yoklamalarda özyeterlik algısı ölçeğine ilişkin betimsel istatistik değerleri

Ölçek ve Ölçek Boyutları	N	Min.	Max.	X̄	SS
Kendine Güven Boyutu	408	15	92	48,35	14,12
Üst Düzey Düşünme Boyutu	408	7	35	19,86	6,54
Gayret Boyutu	408	3	15	10,5	3,27
Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Yazılı Yoklamalarda Özyeterlik Algısı Ölçeği	408	25	125	78,8	21,61

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin aldıkları maksimum puanın 125 üzerinden 125, minimum puanın 25 üzerinden 25 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 78,80 ve standart sapması 21,61'dir. Puanları ortalamanın üzerinde olan öğrencilerin oranı %51 (n=209), ortalamanın altında olanların oranı ise %49'dur (n=199). Bu bulgudan hareketle öz yeterlik puanları ortalamanın üstünde ve altındaki öğrencilerin oranının neredeyse birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeğine ilişkin betimsel istatistik değerleri

Ölçek ve Ölçek Boyutları	N	Min	Max	X̄	SS
Olumlu Tutum ve Alışkanlık Boyutu	408	10	50	32,01	9,4
Olumsuz Tutum ve Alışkanlık Boyutu	408	11	45	31,9	6,51
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	408	25	94	63,93	13,48

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin aldıkları maksimum puanın 95 üzerinden 94, minimum puanın 19 üzerinden 25 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 63,93 ve standart sapması 13,48'dir. Puanları ortalamanın üzerinde olan öğrencilerin oranı %48 (n=197), ortalamanın altında olanların oranı ise %52'dir (n=211). Dolayısıyla öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının olumsuz olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri, dijital ve dijital olmayan yansıtma yazılarından elde edilen verilerin analizi sonucunda nitel bulgulara ulaşılmıştır. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin araştırma bulguları 5 tema

altında toplanmıştır. Bu temalar; (1) öğrenci düşünceleri, (2) öğrenci duygu ve duygusal tepkileri, (3) öğrenci deneyimleri (4) akran ve aileyle değerlendirme (5) öğrenci önerileri şeklindedir. Bulgular öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve öğrencilerin dijital ve dijital olmayan yansıtma yazılarından doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Öğrenci Düşünceleri

Araştırmada öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavlar hakkındaki düşünceleri olumlu ve olumsuz kategoriler altında belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından olumlu ve olumsuz düşüncelerin benzer sıklıkla ifade edildiği görülmüştür. Bu tema altında öğrencilerin aktardıkları düşünceler aşağıda verilmiştir.

Olumlu Düşünceler

Açık uçlu yazılı sınavlara yönelik öğrencilerin olumlu düşünceleri; not yükseltme fırsatı, ezberleyerek cevaplama, kendi fikirlerini ifade edebilme, seçenekler arasında kalmama ve soru sayısının azlığı şeklindedir. Öğrencilerin aktardıkları olumlu düşünceler aşağıda sunulmuştur:

“Bence iyi. Notlarımı düzeltmek istiyordum, iyi bir fırsat oldu.” (Ö5)

“Daha yüksek almamızı sağladığından aslında daha iyi oldu.” (Ö4)

“Hocam hem ezberleyebiliyoruz hem de kendi düşüncelerimizi ifade edebiliyoruz, puan gelebiliyor.” (Ö2)

“İki şık arasında kalmıyoruz, yazarak daha iyi açıklıyorum”. (Ö3)

“Soruların az olması hoşuma gidiyor.” (Ö6)

Olumsuz Düşünceler

Açık uçlu yazılı sınavlara yönelik öğrencilerin olumsuz düşünceleri; zor ve yorucu olması, şans başarısının olmaması, kendini yazılı olarak ifade etmede zorluk, ölçme aracının puanlanmasından kaynaklı endişe şeklindedir. Öğrencilerin aktardıkları olumsuz düşünceler aşağıda sunulmuştur:

“Testlerde daha kolay yapıyordum o yüzden daha iyiydi, açık uçlu sorular daha zor.” (Ö7)

“Genellikle şıklardan gidiyordum, ama açık uçlu olunca kendimiz düşünmek zorundayız.” (Ö6)

“Bazı cevapları cümle hâline getirmek zor olduğu için kötü oldu bence.” (Ö1)

“Açık uçlu sorular az olduğu için genelde soruların puanları çok fazla oluyor. Yapamayınca da çok fazla puan gidiyor yaa.” (Ö8)

“Zor çıktığı zaman tahmin yapamıyorsun ya da sallayamıyorsun. O yüzden iyi olmadı.” (Ö3)

“Yazı kötü olunca hoca okunmuyor diyor. Puan vermiyor. Ben kötü yazmıştım bir kere iyi puan alamadım”. (Ö7)

Şekil 1

Açık Uçlu Yazılı Sınav Hakkındaki Düşünceye Yönelik Yansıtma Yazısı

**Türkçe ve sosyal çünkü
ikisindedede uzun paragraflar
oluyor ve çok yoruluyorum**



(YY11)

Öğrenci Duygu ve Duygusal Tepkileri

Öğrenciler açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin duygu ve duygusal tepkilerini emoji ve kendi ifadeleriyle yansıtmışlardır. Bunları mutlu, heyecanlı, rahat, sıkıcı, tedirgin, üzgün, stresli, panik, endişe ve karmaşık hissetme olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşme ve yansıtma yazılarında öğrencilerin daha çok stres, panik, kötü, tedirgin, telaşlı gibi olumsuz duygu ve duygusal tepkileri ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler mutlu ve eğlenceli gibi olumlu ifadelerde belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Heyecanlı ve stresli hissediyorum.” (Ö5)

“Stresli oluyorum başta biraz. Ama sınavı bitirdikten sonra iyi hissediyorum.” (Ö1)

“Biraz panikletici oldu testten sonra açık uçlu sınav olması.” (Ö7)

“Mesela matematikte cevabı bulamadığımda da uğraşıyorum, süre kaybı oluyor. Kötü hissediyorum.” (Ö9)

“Ben cevabı bulduğum zaman nasıl ifade edeceğimi kestiremiyorum, o zaman karmaşık hissediyorum.” (Ö6)

“Bazen yorucu, bazen mutlu, bazen de sıkıcı geliyor.” (Ö3)

“Eğlenceli hissedirim, mutlu olurum.” (Ö8)

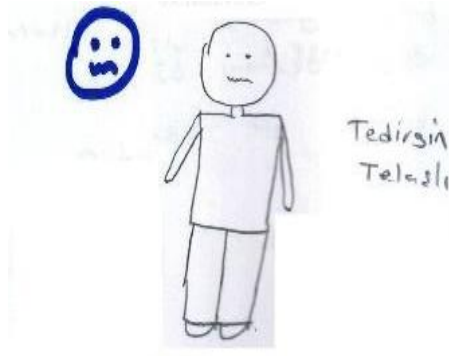
Şekil 2

Açık Uçlu Yazılı Sınav Hakkındaki Duygulara Yönelik Yansıtma Yazıları

**Aslında bazen
çok güzel
hissettiriyor ama
sonradan çok
yoruluyorum.**



(YY2)



(YY5)

Öğrenci Deneyimleri

Açık uçlu yazılı sınavlara hazırlanma sürecinde öğrenciler çeşitli çalışma stratejileri deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Bunlar; yazarak çalışma, tekrar yapma, ezber yapma, konu anlatımı ve videodan çalışma, aileden destek alma ve MEB senaryolarındaki soru örneklerinden faydalanma şeklindedir. Öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara hazırlık sürecine ilişkin alıntıları aşağıda sunulmuştur:

“Önce elime bir kâğıt alıyorum. Defterden yani önemli yerleri yazıyorum. Madde madde. Geri sonra tekrar ediyorum. Yazarak öğreniyorum yani kısaca.” (Ö12)

“Konu anlatımlarından da bilmediğim yerleri kâğıda yazıyorum. Evde tekrar ediyorum. Okulda yazılı günü son dakikada da tekrar ediyorum aklımda kalması için.” (Ö9)

“Çıkacağını düşündüğüm ve hocanın çıkacağını söylediği konulara çalışıyorum, kâğıda yazıyorum.” (Ö6)

“YouTube videolara bakıyorum, gece uyumadan önce kitaptan biraz tekrar ediyorum.” (Ö7)

“Testlere soru çözerek yani daha fazla soru çözerek ve videolar falan izleyerek. Klasîğe de yazarak yani tekrar ederek, sürekli yazarak, tekrarlı hazırlanıyorum.” (Ö12)

“Evde kendi kendime ezber yapıyorum. Videolardan yardım alıyorum. Özet çıkarıyorum. Yazarak ders notu tutuyorum.” (Ö1)

Şekil 3

Açık Uçlu Yazılı Sınav Hakkındaki Deneyime Yönelik Yansıtma Yazısı



(YY3)

Akran ve Aileyle Değerlendirme

Öğrenciler açık uçlu yazılı sınavlarla ilgili akran ve aileleriyle değerlendirmeler yaptıklarını dile getirmiştir. Akranlarıyla yaptıkları değerlendirmelerde değişiklikten memnun olmadıklarını ve bu değişikliği eleştirdiklerini; aileleriyle yaptıkları değerlendirmelerde ise ailelerinin çeşitli uyarı ve tavsiyelerde bulunduğunu ve kendilerine destek olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akranlarıyla yaptığı değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur:

“Arkadaşlarımın çoğu açık uçlu sevmiyor hâlâ, tabii testten açık uçluya geçtik.” (Ö1)

“Eyvah, biz yandık! dedik; şimdi ne yapacağız, dedik.” (Ö2)

“Çok kötü bir eğitim sistemi dedik, bir anda değişti her şey. Kötü şeyler söyledik. Söylemek istemiyorum.” (Ö5)

“Arkadaşlarla falan hiç memnun kalmadık, üzüldük. Niye böyle oluyor falan diye kızdık, isyan ettik.” (Ö12)

Öğrencilerin aileleriyle yaptığı değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur:

“Anlamadığım konularda yardımcı oldular.” (Ö1)

“Daha güzel oldu, dedi. Çünkü daha çok kitap okuman gerekecek, dedi. O yüzden de bol kitap okuyacaksın, sınava öyle gireceksin, dediler.” (Ö9)

“Yeni bir sisteme geçtik o yüzden bu daha zor, buna daha sıkı çalışmalısın, dediler.” (Ö6)

“İyi ilgilendiler yani çalıştırdılar. Annemle falan da çalıştım.” (Ö12)

“Açık uçlu olacağı için sıkı çalışmamı söylediler.” (Ö8)

“Bilmediğim konularda yardımcı oldular, destek verdiler.” (Ö4)

Öğrenci Önerileri

Öğrenciler açık uçlu yazılı sınavlarda soru türü, soru sayısı, soruların zorluğu ve sınav süresine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. Öğrencilerin alıntıları aşağıda sunulmuştur:

“Birkaç soru zor oluyorsa birkaç soruyu kolay veya eğlenceli şekilde sorardım.” (Ö1)

“Sözlü şekilde yapılabilir sınavlar bence ama ben yapsaydım klasikle test karışık olabilirdi.” (Ö1)

“Açık uçlu kolay geliyorsa açık uçlu yapardım. Test kolay geliyorsa ona test yapardım. Yani öğrencilere hangisi kolay diye sorardım.” (Ö3)

“Açık uçlu sınavlar yapacak olursam fazla soru yapardım ama az puan verirdim. Yanlış yaptıklarında daha az puan kırılır.” (Ö6)

“Açık uçluda süreyi daha çok verirdim.” (Ö8)

Şekil 4

Açık Uçlu Yazılı Sınav Hakkındaki Öneriye Yönelik Yansıtma Yazısı

**Yarısı açık uçlu yarısı
çoktan seçmeli
olursa çok güzel
olur.**



(YY14)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan MEB açık uçlu yazılı sınav uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve ortaya konan sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler getirilmiştir. Araştırmanın ilk problemi “6. sınıf öğrencilerinin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavlarda yazma öz yeterlik algıları nasıldır?” sorusudur. Araştırmada açık uçlu yazılı sınavlarda, yazma öz yeterlik puanları aritmetik ortalamanın üzerinde ve altında olan öğrencilerin oranının büyük ölçüde birbirine eşit olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ocak ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki araştırmalar yazma öz yeterliğinin; öğrencilerin yazı yazmaya yönelik ilgi ve yazma becerilerini olumlu etkilediği (Arıcı ve Dölek, 2020; Hetthong ve Teo, 2013; Pajares ve Valiente, 1997), öğrencilerin yazma sürecinde çaba göstermelerini ve nitelikli ürünleri ortaya koymalarını teşvik ettiği vurgulamaktadır (Sanders-Reio vd., 2014). Öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarını desteklemek için öğrenciler sık sık yazma etkinliğine dâhil edilmeli, yazma sürecini kolaylaştıran ve keyifli hâle getiren farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Andrade vd., 2009; Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019; Eroğlu ve Okur, 2022). Bu nedenle öğrencilerin sınavlarda yazma becerilerini kullanabilmeleri için öncelikle yazma öz yeterlik algılarının güçlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci problemi “6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları nasıldır?” sorusudur. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazında ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının yüksek olduğunu saptayan araştırmalar olmakla birlikte (Karadağ, 2022; Kleijnen vd., 2017; İşeri, 2010; Ürün-Karahan, 2015) öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düşük veya orta düzeyde olduğunu (Kırs ve Kinay; 2022; Yamoah, 2015) ortaya koyan araştırmalara da vardır. Okuma alışkanlıklarıyla ilgili pek çok araştırmada okuma alışkanlığının öğrencilerin sınav başarısına olumlu katkısı olduğu (Akın, 2016; Aksoy, 2018; Karadağ, 2022) ve okuma alışkanlık düzeyinin yazma tutum düzeyini etkilediği (Akın, 2016; Zorbaz ve Kayatürk, 2015) tespit edilmiştir. Dolayısıyla okuma alışkanlığının öğrencilerin hem yazma hem de akademik başarıları için önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin okumayı alışkanlık hâline getirebilmeleri için erken yaşlarda bu alışkanlığın kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik görüşleri “öğrenci düşünceleri, öğrenci duygu ve duygusal tepkileri, öğrenci deneyimleri, akran ve aileyle değerlendirme, öğrencilerin önerileri” temaları altında toplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlar hakkındaki düşünceleri olumlu ve olumsuz düşünceler olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Öğrencilerin olumlu düşünceleri; notları yükseltme fırsatı, ezberle cevaplama, seçenekler arasında kalmama, kendi fikirlerini ifade edebilme ve soru sayısının azlığı şeklindedir. Öğrencilerin olumlu olarak nitelendirdiği “yüksek not alma” ve “ezberleyerek çalışma” düşünceleri açık uçlu yazılı sınavların “yanıtın sınırlandırıldığı maddeler (restricted response items)” kullanılarak hazırlanmasından (Gültekin, 2014; McMillan, 2015) veya Bloom taksonomisinin en alt basamağı olan bilme basamağına uygun olarak hazırlanmasından kaynaklanabilir. Böylece öğrenciler, açık uçlu sınavlar neticesinde ezber yaparak daha çok puan alabilmektedir. Bu durumda, açık uçlu sınavların öğrenciyi ezbere yöneltme riski taşıdığını söylenebilir. Öğrenciler için seçenekler arasında kalmamak da başka bir olumlu bir durum olarak ifade edilmiştir. Çoktan seçmeli sınavlarda seçenekler, açık uçlu yazılı sınavlardan farklı olarak ipucu ve hatırlatıcı içerdiği için öğrenci, doğru cevapları tam olarak bilmemesine rağmen sınavdan yüksek puan alabilir. Yapılan bir araştırma öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda eleme yöntemiyle doğru cevaba ulaşabildiğini fakat açık uçlu sorularda bu kolaylığın olmadığını tespit etmiştir (Braun vd., 1990). Öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik diğer olumlu düşünceleri kendi fikirlerini daha rahat ifade edebilmesi ve soru sayısının azlığı şeklindedir. Bu durum öğrencilerin kendini daha özgür hissetmesiyle ilgili olabilir. Nitekim Gelbal ve Kelecioğlu (2007) araştırmasında açık uçlu yazılı sınavların öğrencilerde özgür düşünceyi geliştirmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak mevcut araştırmanın öğrencilerin dijital ve dijital olmayan ortamdaki yansıtma yazılarının farklı veri vermesi beklenirken her iki ortamdaki yansıtma yazılarında benzer veriler ortaya çıkmıştır. Bu durumun öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenenleri ve dijital yerliler olmalarına rağmen yazma öz yeterlik algıları ve okuma alışkanlıklarının iyi düzeyde olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik olumsuz düşünceleri; sınavın zorluğu, yoruculuğu, sınavlara yönelik endişe ve kendini yazılı olarak ifade etmede yaşanan sorunlar etrafında yoğunlaşmıştır. Öğrenciler, ilk olarak açık uçlu yazılı sınavların zorluğunu bilgiyi hatırlayamama ve çoktan seçmeli sınavlardaki gibi şans başarısının olmamasına bağlamıştır. Çoktan seçmeli sınavlar açık uçlu yazılı sınavların aksine doğası gereği seçeneklerde hatırlatıcı olabilir. Gültekin’in (2014) de araştırmasında tespit ettiği gibi öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda şans başarısıyla doğru cevabı bulma ihtimali vardır. Ayrıca öğrenciler açık uçlu yazılı sınavları yorucu bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleriyle Akbaba ve Yalçın’ın (2016) araştırmasındaki bulguların örtüştüğü görülür. Akbaba ve Yalçın (2016) öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yazma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Oysaki yazma becerisinde bilgiyi organize etme, aktarma ve akademik başarıyı artırma amaçlanır. Öğrencilerin sınavı yorucu bulmaları yazma becerilerinin istenen düzeyde olmamasından kaynaklanabilir. Öte yandan öğrenciler gerek yansıtma yazılarında gerekse odak grup görüşmelerinde açık uçlu yazılı sınavlara karşı endişe hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu endişenin nedenlerini; sınavlarda az sayıda soru sorulması ve soru başına düşen puanın yüksekliği olarak sıralamışlardır. Öğrenci soruyu cevaplayamama veya yanlış cevaplama durumunda daha fazla puan kaybetmiş olacaktır. Bu şekilde öğrenci yüksek puan alamayacak ve not ortalaması düşecektir. Öğrencilerin endişe nedenlerinden bir diğeri, açık uçlu yazılı sınavların puanlama güvenilirliği ile ilgilidir. Öğrenciler puanlayıcıların (öğretmenlerin) puanlamada yaptığı tesadüfi hatalardan endişe duymuşlardır. Zira yazı güzelliği, okunaklılığı gibi nedenlerden dolayı öğrenciler düşük puan aldıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut araştırma bulgusuna benzer şekilde Yavuz ve Bilgeç’in (2016) çalışmasında öğretmenlerin açık uçlu soruları puanlarken kağıtlar arasında farklılık olduğunu ve tutarlı olmayan puanlamalar yaptıklarını tespit etmiştir. Açık uçlu yazılı sınavlarla ilgili bir diğer olumsuz öğrenci görüşü, ölçme aracının yeteri kadar kapsam geçerliğini sağlayamamasıdır. Temizkan ve Sallabaş (2011) araştırmasında; kullanılan

soruların (örneklem) söz konusu alandaki bütün soruları (evren) temsil edememesi nedeniyle yazılı sınavların kapsam geçerliğinin düşük olabileceği sonucuna ulaşmıştır. MEB tarafından yayınlanan örnek senaryolarda öğrencilere hangi senaryodan kaç tane soru sorulacağı açıklanmıştır. Bu senaryolarda soru sayısının az olduğu görülmektedir. Öğretmenler de Bakanlığın örnek senaryolarına uygun olarak az sayıda soru sormaya başlamışlardır. Ancak soru sayısının azlığı ile öğretim programındaki kazanımları kapsamlı biçimde ölçmenin mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik olumsuz düşüncelerinden sonuncusu öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etmede yaşadıkları zorluktur. Tok ve Ünlü (2014) ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde öğrencilerin yazmada genel olarak zorlandıkları ve yazma sorunları olduğunu tespit etmiştir. Bu durum; öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etmekte zorlanmaları, okuma alışkanlığına sahip olmamaları ve kelime hazinelerinin yetersiz olmasından kaynaklanabilir. Özet olarak öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik puanlama güvenirliliği ve sınavın kapsam geçerliği ile ilgili olumsuz düşüncelerine hak verilebilir. Ancak öğrencilerin çoktan seçmeli testleri tercih etmeleri veya kendini ifade etmekte zorlanmaları ile Bakanlığın ölçme değerlendirme sürecini değiştirme hedefi arasında Bakanlık adına haklı bir gerekçe vardır. Zira Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin açık uçlu yazılı sınavların tercih nedenini “okumaktan ziyade seçenekler arasında tercih zorunluluğuna götüren sınavlarla ilgili önlemler alınması” olarak açıklamıştır. Bakan Tekin, çocukların kendilerini ifade etmeyle ilgili problemleri tespit ettiklerini, kendini ifade etmede güçlük yaşayan çocukların sosyal hayatta aileleriyle ve okulda da eğitim sistemiyle çeşitli zorluklar yaşadığını belirtmiştir (Sabah, 2023). Bakanın açıklamasında da görüldüğü üzere açık uçlu yazılı sınavlarla öğrencilere yazma, kendini ifade etme, düşündüklerini karşısındakine aktarma becerileri kazandırılmak istenmektedir. Mevcut araştırma sonucunun ortaya koyduğu gibi öğrenciler açık uçlu yazılı sınavlara geçişi olumsuz olarak nitelendirse de Bakanlığın ölçme değerlendirme sisteminde yaptığı bu değişikliğin öğrencinin yazma becerisini işe koşması ve okumayı alışkanlık hâline getirmesi adına katkı sağlayan bir adım olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin duygu ve duygusal tepkileri genellikle olumsuz olmakla birlikte duygularında kararsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir. İfade edilen olumsuz duygu ve duygusal tepkiler; stres, panik, kötü, tedirgin, telaşlı hissetme iken olumlu duygu ve duygusal tepkiler mutlu, eğlenceli hissetmedir. Öğrencilerin olumsuz duygu ve duygusal tepkileri, önceki yıllarda çoktan seçmeli sınavlara alışan öğrencilerin yeni sisteme uyum sağlamakta güçlük çekmeleri ile açıklanabilir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmaması (Kırs ve Kinay; 2022; Yamoah, 2015), yazma kaygılarının yüksek seviyede olması (Ateş ve Akaydın, 2015), yazma becerilerinin (Demir, 2013) ve yazma öz yeterlik algılarının (Ocak vd., 2018) istenen seviyede olmaması açık uçlu yazılı sınavlara yönelik olumsuz duygu hissetmelerine sebep olabilir. Kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu (Savran, 2022) dikkate alındığında öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmalarının açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin olumsuz duygularla başa çıkmalarında etkili olduğu söylenebilir. Özet olarak öğrencilerin yazma ve okuma noktasında desteklenmesi açık uçlu yazılı sınavlara karşı olumsuz duyguların üstesinden gelmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara hazırlanırken çeşitli çalışma stratejileri geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu stratejilerden öne çıkanlar; tekrar ve ezber yapma, konu anlatımı ve videodan çalışma, aileden destek almaktır. Araştırmada öğrencilerin sınava hazırlık konusunda hem kendi geliştirdikleri stratejilerle hem de anne babalarından aldıkları destek ve tavsiyelerle belli bir bilince ulaştıkları görülmektedir. Yiğit ve Kaçire (2015) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları edinmede yüksek düzeyde bilinçli olduklarını saptamıştır. Ayrıca mevcut araştırmada öğrencilerle yapılan görüşme ve yansıtma yazılarında açık uçlu yazılı sınavlara hazırlıkta öğrencilerin sıklıkla yazma becerisini işe koştukları ve yazarak çalışmaya eğilim gösterdikleri ortaya

çıkıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte bir çalışma Tok ve Ünlü (2014) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada test tipi sınavların, öğrencilerin yazma becerisini geliştirememesinde önemli sebeplerden biri olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre bazı öğrencilerin dijital ortamda ders çalışma alışkanlıklarını terk etmeye başladığı görülmüştür. Öğrencilerin yazarak çalışma alışkanlığı edinmeleri onların yazma becerilerine ve öz yeterlik algılarına olumlu katkı sağlaması açısından umut vericidir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara ilişkin akranları ve aileleriyle yaptıkları durum değerlendirmesidir. Arkadaş desteği ergenlerde aile kadar önemli olan sosyal destek kaynağıdır. Sosyal yaşamın getirdiği bazı sorunlarla baş edebilmek için sosyal destek gereklidir (Çimen vd., 2023). Bektaş ve Zabun (2019) algılanan akran desteğinin stres, depresyon gibi olumsuz duyguların azalmasında önemli olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada öğrencilerin sınavlarla ilgili yapılan değişiklik konusunda birbirlerini anladıkları, akranlarıyla benzer duygular yaşadıkları, diyaloglarında açık uçlu yazılı sınavlara geçişle ilgili değişiklikten memnun olmadıkları ve bu duruma yönelik genellikle olumsuz eleştiride bulundukları görülmüştür. Bu veriler öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara karşı genellikle olumsuz duygu ve duygusal tepkilere sahip oldukları bir diğer araştırma sonucu ile tutarlıdır. Öğrencilerin aileleriyle deneyimlerini ele alan araştırma probleminde, öğrenciler açık uçlu yazılı sınavlarla ilgili yapılan değişiklik hakkında ailelerinden çeşitli uyarı ve tavsiyeler aldıklarını ve sınavlara hazırlanma sürecinde ailelerinin kendilerine destek olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular açık uçlu yazılı sınavlara geçişin ailelerin çocuklarıyla ilgilenmelerine ve anne-baba-çocuk diyalogunun artmasına olumlu katkı sağladığına bir işaret olarak düşünülebilir. Güngör (2021) de araştırmasında benzer şekilde ebeveynlerin sınava hazırlık sürecinde çocuklarını motive ettiklerini, ödüllendirdiklerini ve onlar için uygun çalışma ortamı sağladıklarını tespit etmiştir. Sınava hazırlanırken ailenin destekleyici ve ılımlı şekilde tavır göstermesi öğrencinin motivasyonu ve sınav başarısını artırırken (Toytok vd., 2019) sınav kaygısını azaltmaktadır (Özdemir-Kurt, 2017).

Son olarak öğrenciler, açık uçlu yazılı sınavlar için soru tipi, soru sayısı, soruların zorluğu ve sınav süresini eleştirmiştir. Ek olarak öğrenciler farklı soru tiplerinin bir arada kullanıldığı, eğlenceli ve kendilerinde strese neden olmayacak ölçme araçlarının tasarlanmasını önermişlerdir. Ölçme değerlendirmede kullanılan soru türlerinin çeşitliliği, öğrencilerin farklı bilgi, beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması adına önemlidir. Bakanlığın açık uçlu yazılı sınavlara geçişle ulaşmak istediği okuma, yazma, kendini ifade edebilme becerilerine ulaşılması için yapılan değişikliğin yerinde bir adım olduğu düşünülmekte bu bağlamda alanyazında da açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Arıcı, 2012; Bakırcı vd., 2024; Bayat vd., 2014). Güncel araştırmalar öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve farklı bilişsel düzeylerine hitap etmesi açısından öğretmenlerin farklı soru türlerini tercih ettikleri ortaya koymuştur (Kurt vd., 2019; Sanca vd., 2021). Öğrenci önerileri, öğretmen tercihleri ve Bakanlığın politikaları dikkate alındığında açık uçlu soruların yanı sıra farklı soru tiplerinin kullanılması öğrencilerin sınava ait endişelerini, olumsuz duygu ve düşüncelerini giderebilir. Bununla birlikte açık uçlu soruların yer aldığı yazılı sınavlarda, kapsam geçerliği ve puanlama güvenilirliğinin artırılması, ölçme eylemini gerçekleştiren kişiden kaynaklı tesadüfi hataların azaltılması gibi yapılacak birkaç düzenlemenin Bakanlığın açık uçlu yazılı sınavlarda ulaşmak istediği hedeflere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Ortaokul öğrencilerinin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik yazma öz yeterliği ve okuma alışkanlığı istenen düzeyde değildir. Öğrencilerin yazma öz yeterliğinin desteklenmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları eğitim hayatları boyunca önemlidir. Bu nedenle öğrencilere

yazma ve okuma becerilerini destekleyici olumlu rol modellerin ve eğitsel etkinliklerin olduğu çevre sunulmalıdır. Öğretmenler bu eğitsel çevreyi oluşturmak için çeşitli mesleki eğitimlerle desteklenmelidir.

2. Açık uçlu sorularla olumlu sınav deneyimi yaşanması için öğretmen ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi lisans programları ve hizmet içinde ölçme değerlendirme ile ilgili nitelikli eğitimlerle yetiştirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin açık uçlu soruların önemine ilişkin farkındalıklarının artırılması ve mesleki gelişimlerinin ölçme değerlendirme bağlamında desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

3. Açık uçlu soruların yer aldığı sınavların niteliğinin artırılması ve doğru şekilde yapılması gerekmektedir. Öğretmenler, açık uçlu soruların puanlanması ve kapsam geçerliği gibi sorunların en aza indirilebilmesi için açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavları değerlendirirken puanlama anahtarı kullanabilirler. Ayrıca öğrenci önerileri doğrultusunda öğrenci başarıları değerlendirilirken ölçme değerlendirmedeki farklı soru türleri kullanılabilir.

4. Alanyazında açık uçlu yazılı sınavlara yönelik araştırmalar sınırlı olmakla birlikte ölçme araçları da sınırlıdır. Bu nedenle öğrencilerin açık uçlu yazılı sınavlara yönelik kaygı ve tutumlarını ölçecek ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca geliştirilecek bu araçlarla nicel, nitel ve karma araştırmalar planlanabilir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda 22.04.2024 tarihli 246761 sayılı yazı ile yürütülmüştür.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Birinci yazar % 40 (çalışmanın planlanması, araştırma probleminin keşfi, alan yazın taraması, istatistiksel analizler, tartışma ve sonuç bölümlerinde), ikinci yazar % 40 (alan yazın taraması, veri toplama süreci, istatistiksel analizler, tartışma ve sonuç bölümlerinde), üçüncü yazar %10 (veri toplama, istatistiksel analizler, dil ve anlatım kontrolünde, tartışma ve sonuç bölümlerinde) ve dördüncü yazar %10 (veri toplama, istatistiksel analizler, tartışma ve sonuç bölümlerinde) katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

References

- Akbaba, R. S., & Yalçın, A. K. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması [Classification of the observed errors in writing skills of 6th grade students]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Middle school students' reading habits and attitudes of writing with turkish lessons assessment of the relationship between academic achievement]. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi [The effect of the reading habit on the transition from primary to secondary education (TPSE) Exam]*. [Unpublished master thesis]. Gazi Üniversitesi.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi [Teaching writing]. *Millî Eğitim*, 146, 37-48.

- Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Østerbye, T., & Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.005>
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* [Reading training]. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* [Reading training]. Pegem Akademi.
- Arıcı, M. A., & Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki [Relationship between writing self-efficacy perception levels and writing performance of secondary school students]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217. <https://doi.org/10.16916/aded.780393>
- Ateş, A., & Akaydın, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği [An investigation of secondary school student's writing anxiety: (Malatya province sample)]. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 24-38.
- Atılgan, H. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* [Measurement and evaluation in education]. Anı Yayıncılık.
- Aydın, G., & Bağcı-Ayrancı, B. (2018). Meta cognitive writing skills strategy awareness of secondary school students. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(5), 435-445.
- Bakırcı, H., Şevgin Uçar, E., & Genel, Y. (2024). Öğretmenlerin fen bilimleri dersine yönelik olarak yaptıkları ölçme-değerlendirme uygulamalarında açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin görüşleri [Teachers' opinions on the application of open-ended questions in science lesson evaluations]. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 4 (1), 1-12.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış [A general overview of mixed method researches]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bashir, I., & Mattoo, N. H. (2012). A study-on-study habits and academic performance among adolescents (14-19) Years. *International Journal of Social Science Tomorrow*, 1, 1-5.
- Bayat N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi [The relationship between reading comprehension and success in science]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 457-466. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693>
- Bayis, S. (2010). 4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi [Library perceptions in the written expressions and drawings of middle school fifth grade students]. [Unpublished master's thesis]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bektaş, Ö., & Zabun E. (2019), Ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal destek [Perceived social support by secondary school students]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64,) 530-539.
- Berkant, H. G., & Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of eight grade students' reading habits and quantitative courses achievements in terms of various variables]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- Bircan-Manay, E. B., Türkel, A., & Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi [The effects of method cluster on 6th grade students manner of writing skills and their perception of self-efficacy on writing]. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 257-284. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11648>

- Braun, H. I., Bennett, R. E., Frye, D., & Soloway, E. (1990). Scoring constructed responses using expert systems. *Journal of Educational Measurement*, 27(2), 93–108. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1990.tb00736.x>
- Büyükkiz, K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [A study on the relationship between Turkish as a foreign language learners' writing skills and their self-efficacy perceptions]. [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi Üniversitesi.
- Can, E., & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: kurgu merdiveni [An implementation for improving narrative writing skills: fiction stairs]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 190-204. <https://doi.org/10.16916/aded.477355>
- Carson, J. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 88-102). Cambridge University Press.
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG sınav sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi [The level of solving questions of transition from primary to secondary education (TPSE) test by reading skills]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109. <https://doi.org/10.16916/aded.62200>
- Chettri, K & Rout, S.K. (2013). Reading habits - An overview. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)* 14 (1), 13-17.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* [Designing and conducting mixed methods research] (D. Alice, Trans.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Çimen, B., Aysu, A., & Değer, B. B. (2023) Ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık kavramına ilişkin metaforik algıları [Metaphorical perceptions of secondary school students related to friendship concept]. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (1), 55-67.
- Demir, K. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi [Realization of gains related to writing skills in the secondary school]. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Demir, Z. A. (2016). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi- Siirt örneği* [Analysis of reading habits of secondary education senior class students – Siirt]. [Unpublished master's thesis]. Siirt Üniversitesi.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* [The opinions of Turkish teachers on the development of reading habits of secondary school students]. [Unpublished master's thesis]. Adıyaman Üniversitesi.
- Dölek, O. (2021). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi [The effect of reading habits and metacognitive writing strategies awareness on writing success: a structural equation modeling]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 931-946. <https://doi.org/10.16916/aded.912057>
- Eroğlu, A., & Okur, A. (2022). Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisi [The effect of digital storytelling on anxieties of the 7th graders at secondary school towards story writing]. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1529-1552. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824215>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar [Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135–145.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi [Writing education in Turkish teaching]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Graham, S., Kiuahara, S. A., Harris, K., & Fishman, E., J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Gül-Özdil, B. & Demir, S. (2020). Okuma tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması [Development of the reading attitude and habits scale: reliability and validity study]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 528-547. <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>
- Gültekin, S. (2014). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlanması [Competencies of middle school teachers to prepare open-ended items used in open-ended test for in-classroom assessment]. In R.N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (pp.161-247). Edge Akademi <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>
- Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin liselere giriş sınavına (LGS) hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi [Analysis of parental perceptions of secondary school students concerning the high school entrance exam (LGS) preparation]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 171-200.
- Gürbüz, N., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri [Research methods in social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Hetthong, R., & Teo, A. (2013). Does writing self-efficacy correlate with and predict writing performance?. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 157-166.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In Macarthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J, (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 144–157). The Guilford Press.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi [The investigation of the reading attitudes of second grade students]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Karadağ, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki [The relationship between secondary school students' reading attitudes and habits and their academic success]. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları* 10(2), 175-193. <https://doi.org/10.35233/oyea.1177433>
- Kırs, F., & Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri [The opinions of Turkish language teachers on the reading habits of secondary school students]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 322-349. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073930>
- Kırs, F., & Kinay, İ. (2023). Türkiye’de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması [Reading habits of students' in Turkey: A meta synthesis study]. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (33), 163-190. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1244941>
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi.*[Effect of success in reading-comprehension to the success in mathematics] [Unpublished master's thesis]. Uludağ Üniversitesi.
- Kleijnen, E., Huysmans, F., Ligtvoet, R., & Elbers, E. (2017). Effect of a school library on the reading attitude and reading behaviour in Non-Western migrant students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(3), 269-286.
- Korkmaz, İ. (2020). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri[Scientific research methods in education from theory to practice]. In B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Nicel*

- araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri [Universe, sample, sampling techniques in quantitative research] (pp. 147-159). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kruger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). Sage.
- Kurt, A. A., Sarsar, F., Filiz, O., Telli, E., Orhan-Göksün, D., & Bardakci, S. (2019). Teachers' use of web 2.0: Education bag project experiences. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 110-125.
- Kush, J. C., Marley, W. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading on achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi [Investigation of TEOG and LGS systems in terms of students', teachers', parents' and teacher parents' opinions]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112- 130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>
- Küçük, N., & Özyeter, N, T., (2024). Ortaokul öğrencileri için açık uçlu sınavlara yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. XI. *International Eurasian Educational Research Congress*, Kocaeli Üniversitesi, 224-225.
- Locher, F., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77.
- Maltepe, S. (2006), Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı [An alternative for the written expression activities in Turkish language teaching: creative writing approach]. *Dil Dergisi*, 132, 56-66. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000056
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 351-360.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1).12-27.
- McMillan, J.H. (2015). Açık uçlu sorularla değerlendirme: Tamamlama soruları, kısa cevaplı sorular ve yazılı yoklama [Assessment with open-ended questions: Completion questions, short-answer questions and written probe] (M. Alemdar Trans.). In (A. Arı Trans. Ed.), *Sınıf içi değerlendirme: Etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* [Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-based Instruction] (pp. 238-358). Eğitim Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* [A guide to qualitative research design and implementation] (S. Turan, Trans.). Nobel Yayıncılık.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği) [A research on elementary 8th grade students' reading habits (Malatya sample)]. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Miles, B. Matthew., & Huberman, A. Micheal (2016). *Nitel veri analizi* [Qualitative data analysis: an expanded sourcebook]. (S. Akbaba Akgül & A. Ersoy, Trans.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023) 2022 PİSA Türkiye Raporu. <https://meb.ai/IVuoj1>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023, Aralık). *Haberler ve Duyurular*. <https://meb.ai/qQAzSE>
- Ocak, G., Ocak, İ., & Akyol, N. (2016). A scale development study to determine the self-efficacy perception of students on written exams. *Participatory Educational Research (PER)*, Special Issue, 53-67.

- Ocak, G., Ocak, İ., & Aykol, N. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinin yazılı yoklamalara ilişkin özyeterlik algısı [Self-efficacy perception of students in secondary and high school grade in written examination]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 254-268.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* [Turkish special teaching methods II] (2th ed.) Öncü Kitap ve Yayıncılık.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* [Turkish special teaching methods II]. Öncü Kitap.
- Özdemir-Kurt, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi [The analysis of exam anxiety and despair in relation with social support perception levels in the secondary school students]. [Unpublished master's thesis]. Beykent Üniversitesi.
- Özkan, Y. Ö., Güvendir, M. A., & Satıcı, D.K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri [The opinions of the students about transition from basic education to the secondary education (BESE-TEOG) exam's implementation conditions]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12, 1160-1180.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları [A study on the writing self-efficacy perception of eighth grade secondary students]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 207-220.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of writing self-efficacy beliefs on the writing performance of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 9(60), 353-360.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Pegem Akademi.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*, Guilford Press.
- Reiner, C. M. Bothell, T. W. Sudweeks, R., & R. Wood, B. (2002). *Preparing Effective essay questions*, New Forums Press.
- Sabah, (2023, 24 Eylül). Ortaokul ve liselerde sınavlar artık test olmayacak mı, yazılı sınav mı uygulanacak? Sınav sisteminde kritik karar! [Will there be no more tests in middle and high schools, or will there be written exams? Critical decision in the exam system!] Sabah. <https://www.sabah.com.tr/fotohaber/gundem/bakan-yusuf-tekin-acikladi-ortaokul-liselerde-sinavlar-artik-test-olmayacak-mi-test-sinavlar-tarihe-mi-karisiyor>
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., & Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi [Evaluation of secondary school skill-based questions in accordance with the restructured bloom technology]. *Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.859585>
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11.
- Sartika, F. D., Afifah, N., & Anggraini, Y. (2020). The correlation between students' reading habit and their reading comprehension. *Journal Basis*, 7(1), 207-216. <https://doi.org/10.33884/basisupb.v7i1.1856>
- Savran, E. (2022). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisi [The effect of 6th and 7th grade students' reading habits on emotion regulation skills] [Unpublished master's thesis]. KTO Karatay Üniversitesi.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme* (SÜ Eğitim Fakültesi örneği) [A study on Turkish language teachers' reading habits and library

- usage (An example of Selçuk University Education Faculty)]. [Unpublished master's thesis]. Selçuk Üniversitesi.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri [Students' teachers' and parents' views about Transition From Basic Education To Secondary Education (BESE) system]. *İlköğretim Online*, 15(1). <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>.
- Şen, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin serbest zamanlı okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi [The effect of free time reading habits of seventh graders students in secondary school on academic success in the social studies]. [Unpublished master's thesis]. Erzincan Üniversitesi.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik “yazma öz yeterlikleri ölçeği” geliştirme çalışması [Validation of “writing self-efficacies scale” for secondary school students]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94.
- Taşkın G., & Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri [Students' and teachers' expectations from the Transition to Secondary Education System in the Light of TEOG system views of them]. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- Tekin, H. (2004). Eğitimde ölçme ve değerlendirme [Measurement and evaluation in education.] Yargı Yayınevi.
- Temizkan, M. (2009). Metin türlerine göre okuma türleri [Types of reading according to text types]. Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması [Comparison of multiple-choice tests and open-ended written examinations in the assessment of reading comprehension skills]. *Sosyal Bilgiler Dergisi*, 30, 207-220.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi [Evaluation of the writing skill problems in accordance with elementary, middle and high school teachers' opinion comparatively]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Topçu, Y. E. (2005). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları (Kayseri örneği). [Reading habits of the secondary school students (6, 7, 8.grades) (sample of Kayseri)]. [Unpublished master's thesis]. Gazi Üniversitesi.
- Toytok E., Eren Z., & Gezen M. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi [Social network analysis of support networks of 8th grade students in the exam preparation process]. *Turkish Studies*, 14(2), 801-825. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14773>
- Tüzer, A. (2016). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between eight grade students' reading habits and their success at quantitative courses]. [Unpublished master's thesis]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki, okuma yazma [The relationship between reading comprehension and writing success of 7th graders at secondary school]. *Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 1-12.
- Ürün-Karahan, B. (2015). 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişki [The relation of 5th and 6th grade students' attitude and motivation toward reading to reading comprehension skills]. [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk Üniversitesi.

- Yamoah, E. (2015). *An investigation into there adding habits of students in Ayeduae* [Unpublished dissertation]. Kwame Nkrumah University.
- Yavuz, İ., & Bilgeç, İ. (2016). Açık uçlu sorularla yapılan matematik sınavlarının ölçme ve değerlendirilmesinin incelenmesi. [Inspection of mathematic exams with open ended questions from the perspective of measurement and evaluation]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 183-193.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz-Soylu, M., ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması [Turkish adaptation of writing self-efficacy scale]. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2233-2242. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3423>
- Yiğit, B., & Kaçire, İ (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik bir araştırma [A survey about examination of secondary school students' study habits]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 309-319. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183424>
- Zainal, Z., & Husin, S. H. B. M. (2011). A study on the effects of reading on writing performance among faculty of civil engineering students. *Journal of Science and Mathematics Education*, 1-8. <https://core.ac.uk/download/pdf/11787211.pdf>
- Zorbaz, K. Z., & Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Studying writing attitudes of secondary school students with regard to various variables]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415- 1435.