



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ADALETLİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ

Abdurrahman AYGÜN
ORCID: 0009-0002-5623-4992

Danışman
Doç. Dr. Kemal İZCİ
ORCID: 0000-0002-4228-8845

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında yanımda olan, bilimsel gelişim sürecimi destekleyen ve beni sabırla yönlendiren değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Kemal İZCİ' ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Her zaman güler yüzü, sakince dinleyip yardımcı olmaya çalışan yapıcı yaklaşımı ve engin bilgi birikimiyle, bu süreci yalnızca bir araştırma yolculuğu olmaktan çıkarıp, benim için aynı zamanda kişisel bir öğrenme ve gelişim deneyimine dönüştürdü. Ayrıca jüri üyeleri olarak tezime yaptıkları katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. Serhat ARSLAN ve Sayın Doç. Dr. Mustafa SARITEPECİ hocalarıma da teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam için veri toplamamda bana destek olan kıymetli öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim, destekleriniz bu çalışmanın derinliğini ve anlamını büyüttü. Bu süreçte en büyük manevi desteği ise sevgili ailemden aldım. Hayatın tüm yoğunluğu içinde bana sabırla eşlik eden, anlayışı ve sevgisiyle her daim yanımda olan, karşılaştığım zorluklarda motivasyonumu kaybetmememi sağlayan ve varlığı ile bana güç veren eşim Emel' e minnettarım. Ve sevgili çocuklarım Esmâ ve Azra... Sizlerin neşesi, masum bakışları ve koşulsuz sevgisi, en yorgun anlarımda bile içimi ısıttı, bana devam etme gücü verdi. Bu çalışmanın ardında sizin sessiz ama yürekten gelen desteğiniz var.

Tüm katkı sunanlara gönülden teşekkür ederim.

Abdurrahman AYGÜN

Temmuz 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	7
2. ALAN YAZIN.....	8
2.1. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar.....	8
2.1.1. Ölçme	8
2.1.2. Değerlendirme	8
2.2. Adaletli Ölçme ve Değerlendirme.....	9
2.3. Adaletli Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar.....	11
2.3.1. Adaletli Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Bakış Açıları	12
2.3.2. Adaletli Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Önemli İlkeler	16
2.4. Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	18
2.5. Ölçme ve Değerlendirmenin Amaçları.....	19
2.6. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	20
2.7. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	22
3. YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	28
3.2.1. Katılımcılar.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1. Adaletli Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği.....	31
3.3.1.1. Uyarlama işlemleri.....	33
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	34

3.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	35
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	35
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	37
4. BULGULAR	38
4.1. Grup Çalışmaları Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları	38
4.2. Sınavlar Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları	41
4.3. Kopya Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları	45
4.4. Notlandırma Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları	50
4.5. Geri Dönüt Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları.....	53
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	59
5.1. Tartışma.....	59
5.1.1. Grup Çalışmaları Odağında Adalet	60
5.1.2. Sınavlar Odağında Adalet	62
5.1.3. Kopya Odağında Adalet	65
5.1.4. Notlandırma Odağında Adalet.....	67
5.1.5. Geri Dönüt Odağında Adalet.....	69
5.2. Sonuç.....	73
5.3. Öneriler.....	74
KAYNAKÇA	76
EKLER.....	85
EK 1. Adaletli Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği	85
EK 2. Öğrenci Görüşme Formu	91
EK 3. Ölçek Kullanım İzni.....	92
EK 4. Etik Onay	93

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farklar	9
Tablo 3.1 Anket uygulanan öğrencilerin demografik özellikleri	29
Tablo 3.2 Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin demografik özellikleri	30
Tablo 3.3 Puan değerlendirme tablosu.....	32
Tablo 3.4 Faktör Yükleme Değerleri	36
Tablo 3.5 Geçerlik ve güvenirlik yapısı.....	37
Tablo 4.1.1. Senaryo 1 Betimsel İstatistikleri.....	38
Tablo 4.1.2. Senaryo 1'e İlişkin Nitel Veriler.....	39
Tablo 4.2.1. Senaryo 2 Betimsel İstatistikleri.....	42
Tablo 4.2.2. Senaryo 2'ye İlişkin Nitel Veriler.....	43
Tablo 4.3.1. Senaryo 3 Betimsel İstatistikleri.....	46
Tablo 4.3.2. Senaryo 3'e İlişkin Nitel Veriler.....	47
Tablo 4.4.1. Senaryo 4 Betimsel İstatistikleri.....	50
Tablo 4.4.2. Senaryo 4'e İlişkin Nitel Veriler.....	51
Tablo 4.5.1. Senaryo 5 Betimsel İstatistikleri.....	53
Tablo 4.5.2. Senaryo 5'e İlişkin Nitel Veriler.....	55
Tablo 4.5.3. Senaryo Bazlı Nitel Veriler.....	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Araştırma Tasarımının Şematik Görünümü	34
---	----

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Üniversite Öğrencilerinin Adaletli Ölçme Ve Değerlendirme İle İlgili Algılarının İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **75** sayfalık kısmına ilişkin, 2/07/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

2/07/2025

Abdurrahman AYGÜN

Doç. Dr. Kemal İZCİ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

2/07/2025

Abdurrahman AYGÜN

Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AVE: Average Variance Extracted, Ortalama varyans açıklayıcılık

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

PISA: Programme for international student assessment, Uluslararası öğrenci değerlendirme programı

S1: Senaryo 1

S2: Senaryo 2

S3: Senaryo 3

S4: Senaryo 4

S5: Senaryo 5

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

WHO: World Health Organization, Dünya Sağlık Örgütü

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ADALETLİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ

Abdurrahman AYGÜN

Eğitim ortamlarında adalet, yalnızca eşit muamele görmekle sınırlı olmayıp; süreçlerin şeffaf, kapsayıcı, tarafsız ve öğrenci farklılıklarına duyarlı biçimde yürütülmesini de kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Adaletin algılanış biçimi, öğrencilerin akademik başarıları kadar öğrenme motivasyonları, duygusal tepkileri ve okul bağlılıkları üzerinde de belirleyici bir etkidir. Öğrenme sürecinin temel basamaklarından olan ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrencilerin adalet algıları önemlidir. Fakat yapılan alanyazın taramasında ülkemizde bu konuya neredeyse hiç odaklanılmadığı da görülmektedir. Bu bağlamda yürütülen bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik adalet algılarını ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında öğrencilerin grup çalışmaları, sınavlar, kopya, notlandırma ve geri bildirim gibi ölçme-değerlendirme süreçlerinde adalet algılarının derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden “yakınsayan paralel desen” ile gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, 404 öğrencinin katılımıyla uygulanan “Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise, bu gruptan seçilen 17 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Nicel veriler SPSS ve SmartPLS 4.0 programlarıyla analiz edilirken; nitel veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, yükseköğretim öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde adalet algılarının oldukça karmaşık, çok boyutlu ve bağlama duyarlı olduğunu ortaya koymuştur. Bulgularda detaylara bakıldığında; grup çalışmalarında eşit katkının sağlanamaması ve tek tip notlandırma, sınavlarda kapsam dışı sorular, öğrencilere söz hakkı tanınmaması ve değerlendirme ölçütlerinin açık olmaması, kopya ile mücadelede yapıcı olmayan öğretmen yaklaşımları, not verirken öğrenme hedeflerine ulaşmanın esas alınmaması, ölçütlerin belirsizliği ve geri bildirimin zamanında, yapıcı, çabaya duyarlı ve kişiye özel olarak verilmemesi, öğrencilerde ölçme ve değerlendirme sürecinde adalet duygusunu olumsuz etkilemektedir. Buna karşın, sürecin şeffaf, tutarlı, kişiye özel ve açıklayıcı biçimde yönetildiği durumlarda öğrenciler adil bir ölçme ve değerlendirmenin varlığından söz etmektedir. Sonuç olarak, üniversite öğrencileri ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sadece eşitlik değil; sürece katılım, şeffaflık, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve insani yaklaşıma dayalı iletişim gibi unsurları da içeren bütüncül bir adalet anlayışına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yalnızca değerlendirme araçlarını değil bu araçları nasıl uyguladıklarını ve öğrenciyle nasıl iletişim kurduklarını da gözden geçirmeleri gerekmektedir. Bu bulgular ışığında araştırmanın sonunda ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulayıcılarına ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, adaletli ölçme ve değerlendirme, üniversite öğrencileri

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

EXAMINING UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT FAIR MEASUREMENT AND EVALUATION

Abdurrahman AYGÜN

In educational environments, fairness is a multidimensional concept that encompasses more than just equal treatment. It also involves implementing processes in a transparent, inclusive and impartial manner that considers student differences. How fairness is perceived significantly impacts students' academic success, learning motivation, emotional responses and school engagement. Students' perceptions of fairness are also crucial in classroom assessment. However, a review of the literature reveals that this issue has received little attention in our country. Against this backdrop, this study aims to reveal university students' perceptions of fairness in relation to the assessment and evaluation process. The study analyses students' perceptions of fairness in processes such as group work, exams, cheating, grading and feedback in depth. The research was conducted using a 'convergent parallel design', one of the mixed methods designs. Quantitative data were collected using the Fair Assessment and Evaluation Perception Scale', which was administered to 404 students. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews with 17 students who participated in the quantitative part of the study. The quantitative data were analysed using SPSS and SmartPLS 4.0 software, while descriptive analysis was used to examine the qualitative data. The findings revealed that university students' perceptions of fairness in assessment and evaluation processes are highly complex, multidimensional and sensitive to context. Closer analysis showed that perceptions of fairness were negatively affected by a lack of equal contribution to group work, uniform grading, exam questions outside the scope of the objectives, a failure to give students the opportunity to voice their opinions, unclear evaluation criteria, a failure to address cheating constructively, a failure to base grades on learning outcomes, and feedback that was not timely, constructive, effort-sensitive or personalised. Conversely, students report fair assessment and evaluation when the process is transparent, consistent, personalised and well-explained. It was therefore concluded that university students adopt a holistic understanding of fairness in assessment and evaluation processes — encompassing equality, participation, transparency, respect for individual differences, and humane communication. Accordingly, teachers should review not only the assessment tools they use, but also how they implement these tools and communicate with students. Based on these findings, the study concludes with recommendations for practitioners and researchers involved in assessment and evaluation.

Keywords: Assessment and evaluation, fair assessment and evaluation, university students

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim kurumu olan okullar, öğretmen ve öğrencileri buluşturarak bir öğrenme ortamı oluşturur. Oluşturulan bu ortamda öğrencilerin öğrenme talep ve ihtiyaçları ile toplumun eğitim gereksinimleri karşılanır. Bu şekilde düşünüldüğünde her okulun aynı amaca sahip olduğu söylenebilir. Ancak her okul kendi içinde, kendine has bir takım özellikler barındırır (Burns ve Howes, 1988). Bir okulu, diğer okullardan ayıran en önemli öğelerden birisi eğitsel başarısıdır ve bu başarı öğrencilerin bilgiyi kullanma becerisi, davranışlarında meydana gelen değişim ve gelişim ile ölçülmektedir (Purkey ve Smith, 1985). Belirlenen eğitsel amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı, uygulanan yöntem ve tekniklerin ne derece etkili olduğu, ulaşılamayan hedeflerin belirlenerek giderilmeye çalışılması ise ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile yapılabilir (Karaca, 2022).

Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretim bir eğitim programda öngörülen hedeflerle başlar. Bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını anlamanın yolu ölçülebilir göstergelerle ifade edilmesidir (Başol, 2019). Eğitim sisteminin nitelikli bir hale getirilmesinde değerlendirmenin rolü büyüktür. Yapılan değerlendirme çalışmalarının doğru olması için ölçme sonuçlarına ihtiyaç vardır. Bu ölçme sonuçlarının elde edildiği ölçme araçlarının da geçerli ve güvenilir olması elzemdir. Eğitim sürecinin her aşama ve seviyesinde uygun ölçme araçlarının ve metotlarının geliştirilip uygulanması ve bu uygulamalardan elde edilen sonuçların değerlendirilmesi, eğitim ve öğretim adına daha doğru kararların alınmasında etkili olacaktır (Yaşar, 2020). Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin akademik başarıları, güçlü ve zayıf yönleri, yapılan öğretim uygulamalarının yeterliliğini belirlemenin yanında daha etkin öğretim programları yürütebilmek için eğitim politikasını belirleyici kurum ve kuruluşlara da fikir vermektedir (Alkhaldi, 2021).

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin eğitim sistemi içinde öğrencilerin gözünde kötü itibara sahip faaliyetlerden biri olduğu söylenebilir. Bunlar gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme araçlarından kaynaklı olabileceği gibi öğretmen uygulamalarından da kaynaklı olabilmektedir. Özellikle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi bir cezalandırma aracı gibi kullanması bu kötü itibarın göstergelerinden biridir (Peters vd., 2017). Aynı şekilde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde objektifliği sağlama, sınıfta eleştirel

düşünmeyi teşvik eden güvenilir ve şeffaf bir ortam sunma konusundaki uygulamalarına bağlı olarak öğrencilerde ölçme ve değerlendirme ile ilgili önyargılar oluşturmaktadır (Scott vd., 2014). Bu durum hem değerlendirme sürecinin nasıl işlediği hem de sonuçları nedeniyle hesap verebilirlik ve adalet kavramlarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin, değerlendirme sürecinin adil olduğunu düşünmeleri halinde değerlendirme sonuçlarını kullanmaya istekli oldukları ve bu durumun sonraki öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Tierney, 2013). Buna karşın, değerlendirmelerin adil olarak algılanmaması halinde saldırganlık, düşmanlık ve okuldan kaçınma gibi sonuçlarla karşılaşmaktadır (Horan vd., 2013; Uludag, 2014).

Ülkemiz okullarında da uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin daha adil bir şekilde gerçekleştirilmesi hem öğrencilerimiz hem de öğretmenlerimiz için önemlidir. Bu kapsamda MEB tarafından 2017 yılında yayınlanmış olan ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ belgesinde de öğretmenlerden alanlarına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamaları ve kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Burada belirtildiği gibi öğretmenlerden adil ve objektif bir ölçme ve değerlendirme sürecini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Geleneksel olarak bir değerlendirmeyi eşitlik açısından adil bulan öğretmenler, bir test uygularken sadece koşulların (örneğin malzemeler, zaman, alan, kaynaklar) eşitliğini sağlamaya odaklanmaktadır (Lam, 1995). Aslında eşit değerlendirme, aynı uygulama, içerik, puanlama ve sonuçların yorumlanmasını gerektirir ve dolayısıyla objektifliği amaçlar. Tarafsızlık adil değerlendirmenin temel bir öncülüdür (Camilli, 2013; Nisbet, 2017; Tierney, 2014). Diğer bakış açısına göre ise objektiflik eşitliği sağlamada yetersiz kalmakta çünkü öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almadan gerçekleşen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememektedir (Worrell, 2016).

Günümüzde çağın gerekleri, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar, farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme yöntemlerine olan ihtiyacın her geçen gün arttığını göstermektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı, farklı ihtiyaçları ve öğrenme şekilleri olan öğrencilerde sağlıklı sonuçlar vermemektedir (MEB, 2017). Öğrencilerin öğrenme durumları izlenerek ihtiyaç duyulması halinde öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan etkinlikler ve sınıf içi uygulamalar çeşitlendirilerek değiştirilmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006). Ölçme ve değerlendirme her bir öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Öğretmenler sadece yazılı

değerlendirmeleri değil; kişilik, ilerleme, çaba ve öğrenci katılımı gibi daha niteliksel yönleri de değerlendirmeli çünkü bunların hepsi adil bir değerlendirmenin temel bileşenleridir (Kyaruzi vd., 2018).

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini daha adil bir hale dönüştürmenin farklı yolları vardır. Bunlardan biri öğrencilerin, değerlendirme sürecinde uygulanacak ölçütlerin belirlenmesinde faal görev almasının sağlanması hatta daha da iyisi, bu ölçütlerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından ortaklaşa belirlenmesidir (Pettifor ve Saklofske, 2011). Başka bir önemli husus da, öğrencilerin sosyal, kültürel veya ekonomik özelliklerine göre herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadığından emin olmaktır çünkü tüm bunlar ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkiler (Stobart, 2005). Diğer önemli bir noktada öğrencilerin öğrenme sonrası geribildirim algılarıdır. Geribildirim öğretmenlerden, akranlardan veya görevin kendisinden gelebilir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla beraber geribildirim, hem öğrenenin becerilerini geliştirmek hem de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını farklılaştırması için önemli veriler sunar (Van der Kleij ve Lipnevich, 2021). Eğer öğrenciler gerçekleşen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin adil olduğunu ve kendileri için faydalı olacağını düşünürlerse geribildirimleri kullanarak öğrenmelerini artırabilirler. Bu kapsamda ülkemiz okullarında öğrenim gören öğrencilerimizin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin adilliği konusunda ki algıları önemlidir. Adil bir değerlendirme sisteminin sınıflarımızda uygulanmasını istiyorsak başlangıç olarak öğrencilerimizin adil ölçme ve değerlendirme ile ilgili algılarını belirlemek ve varsa olumsuz algıların sebeplerini tespit etmek bu konuda güzel bir başlangıç noktası olabilir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim gibi çeşitli toplumsal alanlarda, bireylerin haksızlığa farklı şekillerde tepki verdiği görülmekte ve bu durum, adaletin ahlaki bir değer olarak önemini göstermektedir Bu ahlaki dürtünün temelinde, öğrenciler sınıflarda adil bir şekilde muamele görmeyi istemektedir (McMillan, 2018). Adil olmak, standart değerlendirme ve politikalar için temel bir gerekliliktir (DeLuca ve Klinger, 2010). Adalet algısı, öğrencilerin sosyal-duygusal durumlarına ve öğrenme süreçlerine tesir etmekle birlikte eğitim süreci içinde oluşan güveni de etkilemektedir. Çeşitlendirilmemiş ve birbirine benzer ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bu adalet duygusunu zedeleyebileceği düşünülmektedir (Baniasadi vd., 2023).

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğretim çalışmalarının amacına ne kadar ulaştığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan bu ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da daha adil olması için zamanın ruhuna bağlı olarak sürekli kendini geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir (MEB, 2017).

Çeşitli siyasi, ekonomik, etnik, kültürel ve savaşlara dayalı olarak gerçekleşen zorunlu göçler, kültür ve kimlik açısından toplumların daha da çeşitlenmesini tetikleyerek kültürlerarası iletişimi zorunlu kılmıştır (Öğretim-Özçelik ve Eke, 2019). Ülkemizde tarih boyunca farklı kültürlerle ev sahipliği yapmış ve yapmaya devam etmektedir. Toplumlar arasındaki bu çeşitlenmeler Türkiye’yi de hatırı sayılır bir şekilde etkilemiştir. Türkiye’de başta Suriye olmak üzere Türkmenistan, Rusya Federasyonu, Afganistan, Bangladeş, İran ve Irak’tan gelen mülteciler/göçmenler bulunmaktadır. Göç İdaresi Başkanlığı tarafından 25.01.2024 tarihinde yayınlamış verilere göre ülkemizde ikamet izni ile oturan 1.116.169 diğer ülke vatandaşı ve geçici koruma statüsünde 3.186.561 Suriyeli yaşamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024).

Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinde bile dil ve kültürel özellikler farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşma eğitime de yansımakta ve PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda bölgeler arasında 2 öğretim yılına varabilecek kadar akademik fark bulunmaktadır (Oral ve McGivney, 2014). Eğitim öğretimin en temel unsurlarından birisi olan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bu farklılıklar kendini daha da fazla belli etmektedir. Nasıl ki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğrenciye dönük uygun hale getirilmesi gerekiyorsa, bu sürecin temel taşlarından biri olan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin de öğrencilere uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2020).

Ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilerin hem öğrenme seviyelerini belirleme de hem de öğrenme süreciyle ilgili geribildirimler sunmada önem arz eder. Adil olarak gerçekleşen ölçme ve değerlendirme süreci tüm öğrencilerin öğrenmelerini göstermeleri için uygun zeminler sunarak tüm öğrencilerin gerçek öğrenmelerini göstermelerini ve eksiklerini görmelerini kolaylaştırır. Bu sayede öğrenciler ölçme ve değerlendirme süreci içerisinde hem öğrenmeleriyle ilgili gerçekçi geribildirimler almış olurlar hem de psikolojik olarak daha olumlu bir atmosfere sahip olurlar. Bu nedenle değerlendirmelerde adaletin incelenmesi, istedik öğrenci deneyimlerini ve psikososyal sonuçları sağlamak için kritik öneme sahiptir (Grace, 2017). Öğrencilerin öğrenimleri ve psikososyal sonuçları üzerinde ölçme ve değerlendirmenin önemli etkisine rağmen, yükseköğretimde ölçme ve değerlendirmedeki

çeşitli adalet boyutları üzerine araştırmalar henüz yeterli ilgiyi görmemiştir (Grace, 2017; Nesbit ve Burton, 2006). Eğitimin en önemli paydaşı olan öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme algıları üzerine yeteri kadar çalışmaya rastlanılmaması, üniversite öğrencilerinin adaletli ölçme ve değerlendirme algılarının araştırılması ihtiyacını doğurmuştur. Bunun yanında üniversite öğrencileri üniversite öncesinde ülkemizde aldıkları 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında da sınıflarımızda gerçekleşen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri odağında birçok deneyime sahiptirler. Bu durum, bizlere elde edeceğimiz sonuçların sadece katılımcıların üniversite seviyesinde ki adil ölçme ve değerlendirme algılarını değil aynı zamanda MEB okullarında gerçekleşen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin adilliği konusundaki algılarını da görme fırsatı verecektir. Bu çalışma, bu yüzden alandaki boşluğa katkıda bulunmak amacıyla üniversite öğrencilerinin adaletli ölçme ve değerlendirme algılarını keşfetmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin adaletli ölçme ve değerlendirme algılarını belirlemektir. Çalışmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki temel problem cümlesi ve ilgili alt problem durumlarına cevap aranacaktır.

Üniversite öğrencilerinin “adaletli ölçme ve değerlendirme” konusunda algıları nasıldır?

Alt problemler ise aşağıdaki gibi sunulmuştur:

1. Üniversite öğrencilerinin grup çalışmaları odağında “adaletli ölçme ve değerlendirme” algıları nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin sınavlar odağında “adaletli ölçme ve değerlendirme” algıları nasıldır?
3. Üniversite öğrencilerinin kopya odağında “adaletli ölçme ve değerlendirme” algıları nasıldır?
4. Üniversite öğrencilerinin not verme odağında “adaletli ölçme ve değerlendirme” algıları nasıldır?
5. Üniversite öğrencilerinin geri dönüt odağında “adaletli ölçme ve değerlendirme” algıları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ölçme ve değerlendirmenin en temel unsurlarından birisi adalettir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerindeki adalet, öğrencilerin bilişsel ve sosyo-duygusal öğrenmelerini

etkiler (Chory-Assad, 2002; Rasooli vd., 2019). Adaletli ölçme ve değerlendirme yaklaşımı birden çok dil kullanan ve farklı kültürlere ev sahipliği yapmasından dolayı ABD’de, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde problemler yaşamaları üzerine ortaya çıkmış ve farklı etnik kökenlerden göç alan ülkelerde de ilgiyle karşılanmıştır (Lyon, 2013).

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisinde ki öğretim sürecinde sergiledikleri davranışların adaletli olup olmadığına yönelik çalışmalara rastlanılmaktadır ancak öğrenci algılarına odaklı çalışmalara daha az rastlanılmaktadır. Literatüre bakıldığında bazı çalışmaların adaletli ve adaletli olmayan davranışların sıklığını araştırdığı da görülmüştür. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili adalet algılarına yönelik çalışmalar ise daha sınırlı düzeydedir. Bu çalışma ile sınıf içi adaletli ölçme ve değerlendirme konusunda, öğrencilerin algılarının nasıl olduğunu belirlenerek, öğrencilere yönelik literatürdeki bu boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. Bunun yanında yapılan alanyazın taramasında öğrencilerin veya öğretmenlerin adaletli ölçme ve değerlendirme konusunda algılarının nasıl olduğunu değerlendirebilmek için ülkemizde herhangi bir ölçekle karşılaşılmamıştır. Bu çalışma ile alana senaryo temelli bir ölçek başka bir dilden adapte edilerek kazandırılmış ve ilgili boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. İlgili ölçek aynı zamanda öğretmenlerinde adaletli ölçme ve değerlendirme algılarını belirlemek içinde kullanılabilecektir. Bunun yanında bu tür çalışmalar öğretmenlere de derin bir anlayış sağlar. Öğretmenler bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak kendi ölçme ve değerlendirme uygulama ve politikalarını geliştirebilirler (Baniasadi vd., 2023).

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmada kullanılacak resmi evraklardan toplanılan verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Üniversite öğrencilerinin verecekleri cevaplar onların adaletli ölçme ve değerlendirme ile ilgili algılarını yansıttıkları varsayılmaktadır.
3. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Konya’ da öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme hakkındaki algıları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, çalışmaya katılanların “Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği” nde yer alan maddelerin cevaplanması ile elde edilecek veriler ve görüşme kısmına katılan öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ölçme: En genel tanımıyla “bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve başka sembollerle gösterilmesidir” ifadesiyle tanımlanmaktadır. (Turgut ve Baykul, 2019: 104)

Değerlendirme: “Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir”. (Özcelik, 1981:160)

Adaletli Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenci farklılıklarına duyarlı, öğrencinin öğrenmeye katılmasında ve öğrendiklerini sergileyebilmesinde eşit fırsatlara sahip olmayı öngören (equitable assessment) ölçme ve değerlendirme yaklaşımıdır. Bu çalışmada eşitlikçi ölçme ve değerlendirme, adaletli ölçme ve değerlendirme ve adil ölçme ve değerlendirme eş anlamlı kullanılmıştır.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Eğitim-öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme, öğrenme hedeflerine ulaşmayı başarmak, öğrencinin gelişim seyrini izlemek ve eğitim sistemini iyileştirme çalışmaları açısından vazgeçilmez bir süreçtir. Bu süreç yalnızca öğrencinin bireysel başarısını ölçmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğretim yöntemlerinin etkinliğini değerlendirme ve genel eğitim politikalarını şekillendirme konusunda da önemli bir rol oynar (OECD, 2019).

2.1. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar

Ölçme ve değerlendirme, eğitim bilimlerinde birbirini tamamlayan ancak farklı işlevleri olan iki önemli kavramdır. Her ikisi de eğitim sürecinin temel bileşenleri arasında yer alır ve genellikle birlikte kullanılır. Ancak anlam ve işlev açısından aralarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır.

2.1.1. Ölçme

Ölçme, bir nesnenin, olayın ya da bireyin belirli bir özelliğini nicel veya nitel olarak belirleme ve betimleme sürecidir. Ölçme, bir ölçüt veya standart ile karşılaştırılarak yapılan bir gözlemdir. Eğitimde ölçme genellikle öğrenci performansını ya da öğrenme düzeyini tespit etmek için kullanılır (Kubiszyn & Borich, 2024).

Turgut ve Baykul (2019), ölçmeyi, bir özelliği gözlemleyerek bu özelliğe sayı veya sembol ile anlam kazandırma işlemi olarak tanımlamaktadır. Tekin (2010), ölçmeyi, bir olayın ya da nesnenin nicelik ya da nitelik bakımından değerlendirilmesi için kullanılan sistematik bir süreç olarak tanımlar.

Ölçme, özellikleri bakımından nesnel ve sistematik bir süreçtir. Ölçüm sonuçları genellikle sayısal (örneğin, bir sınav puanı) veya sıralama (örneğin, bir öğrencinin sınıf içindeki başarı sıralaması) biçiminde ifade edilir. Eğitimde sıkça kullanılan ölçme araçları arasında testler ve yazılı yoklamalar gibi geleneksel araçların yanında portfolyolar ve gözlem formları gibi alternatif ölçme araçları da yer alır. Bir öğrencinin matematik sınavından 90 puan alması, onun sınav performansının nicel olarak ölçülmesi anlamına gelir.

2.1.2. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını anlamlandırma, yorumlama ve karar verme sürecidir. Bu süreçte, ölçme sonuçları belirli bir ölçüt ya da standart ile karşılaştırılarak

anamlı hale getirilir. Değerlendirme, öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemenin ötesine geçer ve bu düzeyin yeterliliği veya eksiklikleri hakkında bir yargıya varmayı sağlar.

Turgut ve Baykul (2019), değerlendirmeyi, ölçme sonuçlarını belirli bir ölçüt ya da amaca göre yorumlayarak bir karara ulaşma süreci olarak tanımlar. Ertürk (2013)' e göre ise değerlendirme, ölçme sonuçlarına dayanarak, bir durumun ya da bireyin istenilen hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirleme ve buna uygun karar verme işlemidir.

Değerlendirme, ölçmenin sonuçlarını kullanarak yargılarda bulunmayı içerir. Mutlak değerlendirme (kriter temelli) ve bağıl değerlendirme (norm temelli) gibi farklı türleri bulunur. Değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler de öz değerlendirme veya akran değerlendirme yöntemleri ile aktif olarak yer alabilirler. Bir öğrencinin matematik sınavından 90 puan alması, onun sınav performansının ölçümüdür. Ancak bu puanın "yeterli" mi yoksa "yetersiz" mi olduğunu belirlemek için bu sonuç bir ölçütle karşılaştırılır. Örneğin, başarılı olmak için gereken alt sınır 80 ise bu öğrenci başarılı kabul edilir. Bu süreç, değerlendirmeyi ifade eder (Turgut & Baykul, 2019).

Tablo 2.1. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farklar

Ölçme	Değerlendirme
Bir özelliğin nicel/nitel olarak belirlenmesi sürecidir.	Ölçme sonuçlarının yorumlanması ve yargıya varılmasıdır.
Sadece verilerin toplanmasına odaklanır.	Bu verileri anlamlandırarak karar vermeyi içerir.
Tarafsız ve nesneldir.	Kapsadığı yargı ve yorumlama süreçleri nedeniyle öznellik içerebilir.
Örneğin: Bir öğrencinin sınavdan 85 puan alması.	Örneğin: 90 puanın başarılı olarak değerlendirilmesi.

2.2. Adaletli Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim sisteminin temel amacı, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkararak onları topluma kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmada ölçme ve değerlendirme süreçlerinin adaletli bir şekilde uygulanması büyük önem taşır. Adaletli ölçme ve değerlendirme, her öğrencinin eşit fırsatlar çerçevesinde değerlendirilmesini ve sürecin tarafsız, şeffaf ve kapsayıcı olmasını ifade eder (McMillan, 2018).

Adaletli ölçme ve değerlendirme, öğrencilere eşit koşullarda öğrenme ve değerlendirme fırsatları sağlanmasını, herhangi bir ayrımcılık veya önyargıdan uzak bir değerlendirme sürecinin yürütülmesini ifade eder. Bu süreçte kullanılan yöntem ve araçlar,

öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya koymalarına olanak tanınmalıdır (Linn ve Gronlund, 2000).

Nitko ve Brookhart (2019), adaletli ölçmeyi, bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunan bir değerlendirme süreci şeklinde ifade etmektedir. Adaletli ölçme ve değerlendirme, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunarak eğitimde fırsat eşitliğini destekler. Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal, ekonomik ya da kültürel durumlarına bakılmaksızın değerlendirilmesini amaçlar. Öğrencilerin başarısını belirlerken subjektif yargılardan uzak bir süreç izlenmesi gerekir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde adalet, öğretmenlerin değerlendirme yaparken kişisel önyargılarından arınmasını ve yalnızca öğrencinin performansına odaklanmasını sağlar. Adil bir değerlendirme süreci, öğrencilerin hem öğrenme hem de değerlendirme sürecine olan güvenini artırır. Bu durum, öğrencilerde içsel motivasyonu destekler ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler.

Linn ve Gronlund (2000), ise adaletli değerlendirmeyi, herhangi bir grup ya da birey için önyargı içermeyen, objektif ve tarafsız ölçme araçları ve yöntemleri kullanılarak yapılan değerlendirme olarak ifade etmektedir. Her öğrencinin değerlendirme sürecine eşit katılım hakkı vardır. Değerlendirme süreci, öğrencilerin bireysel farklılıklarını (öğrenme şekilleri, yöntemleri, dil becerileri, kültürel farklılıklar) dikkate alır. Kullanılan ölçme araçları ve yöntemleri, güvenilir ve geçerli olmalıdır. Eğitim sistemine olan güvenin artması, adaletli ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bir eğitim sistemi ne kadar adil bir ölçme ve değerlendirme anlayışına sahipse, toplumda o kadar saygınlık kazanır.

Değerlendirme araçlarının hem geçerli (istenen beceri veya bilgiyi ölçme) hem de güvenilir (tutarlı sonuçlar verme) olması sağlanmalıdır. Sadece testler değil; proje, performans görevi, portfolyo gibi farklı değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya koymalarına olanak sağlanmalıdır. Farklı kültürlerden ve anadil geçmişlerinden gelen öğrenciler için değerlendirme sürecinde dil ve kültürden kaynaklanan önyargılar önlenmeli ve değerlendirme sonrası öğrencilerin hangi alanlarda başarılı oldukları ve hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duydukları açık bir şekilde ifade edilmelidir (Turgut & Baykul, 2019).

Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyoekonomik durumu, cinsiyeti veya geçmiş performansı gibi unsurlardan etkilenmesi, farklı öğrenci gruplarının öğrenme stillerinin yeterince dikkate alınmaması, eğitim sistemlerinde yeterli kaynak ve destek sağlanmadığında

adaletli ölçme ve değerlendirme zorlaşabilir (Brookhart, 2004). Bu kapsamda çeşitliliğin her geçen gün arttığı sınıflarımızda farklılıklara duyarlı ve objektif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmak daha fazla önem kazanmaktadır.

Adaletli ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin eğitim sürecinde eşit fırsatlar elde etmelerini sağlarken, onların potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarını destekler. Bu süreç, yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda katılımı teşvik ederek eğitim sisteminin genel başarısını artırır. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme sürecinde adaleti eğitim sistemindeki adaletten ayrı düşünmemek ve bunun bir parçası olarak göz önünün de bulundurmak gerekmektedir. Bununla birlikte eğitimde adalet anlayışı, uzun vadede toplumsal adaletin ve sürdürülebilir bir eğitimin temel taşıdır (OECD, 2019).

2.3. Adaletli Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar

Adaletli ölçme ve değerlendirme kavramının nasıl anlaşıldığını sunmak için öncelikle ölçme ve değerlendirme kavramının nasıl anlaşıldığına bakmak gerekmektedir. Genel anlamda eğitim-öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Bunlardan ilki geniş çaplı (large-scale) ölçme ve değerlendirmedir. Geniş çaplı ölçme ve değerlendirme, sunulan eğitim-öğretim faaliyetlerinin geniş perspektifte ülke olarak hedeflerin ne kadarına ulaştığımızı belirleme ve hedeflere ulaşan öğrencileri çeşitli amaçlarla seçmemize dayanır. Bu tarz ölçme ve değerlendirmeler çoğunlukla ulusal ve uluslararası düzeyde aynı anda çok sayıda öğrenciye uygulanarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına (ör. çoktan seçmeli testler) dayanır. Bu amaçla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmeler de geçerlilik ve güvenirlik gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının psikometrik özellikleri önemlidir (Kane, 2006; Rasooli, 2021). Bu yüzden ölçme ve değerlendirme araçları tasarlanır, uygulanır ve yorumlanırken psikometri teorisi göz önünde bulundurulur. Bunun yanında felsefi olarak psikometriye bakış açısı da geniş çaplı ölçme ve değerlendirme sürecinin anlamlandırılmasında farklı bakış açıları ortaya koyar. Bu noktada, pragmatizme göre ölçme ve değerlendirme sonuçlarının sağladığı faydalar önemlidir; realizme göre ölçme ve değerlendirmenin ölçmeyi amaçladığı yapıları doğru bir şekilde ölçmesi önemlidir; pozitivizme göre ise ölçülmek istenen özellikleri bilimsel sürece dayalı olarak doğru bir şekilde ölçüp sayılarla ifade etmek ön plana çıkmaktadır (Messick, 1989).

Ölçme ve değerlendirmenin diğer bir şekli ise sınıf içi ölçme ve değerlendirmeler (classroom assessment) olarak bilinen ve genellikle öğretmenlerinin kendi öğrencilerinin seviyesini belirlemek, değerlendirmeler yapmak ve öğretimsel kararlar almak için

kullandıkları ölçme ve değerlendirme şeklidir. Sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerin bir kısmı öğrencilerin öğrenme seviyesini belgelemek amacıyla yapılan düzey belirleyici (summative) değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler daha çok geniş çaplı yapılan değerlendirmelere benzer yapıda ve psikometrik özelliklere sahip ölçme ve değerlendirme araçlarıyla yapılması tavsiye edilen ölçme ve değerlendirmeleri içerir. Bu kapsamda geniş çaplı ölçme ve değerlendirmeler de olduğu gibi sınavlara katılan öğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik, tarihsel ve ailesel farklılıklarını dikkate almadan onları tek tip insanlar olarak görüp ölçme ve değerlendirme yapmayı amaçlarlar. Diğer taraftan sınıf içi değerlendirmelerin bir kısmı ise öğretimsel kararlar alarak öğrenmeyi teşvik etme amacıyla yapılan biçimlendirici (formative) ölçme ve değerlendirmelerden oluşmaktadır. Hem yapılandırmacı hem de sosyo-kültürel yaklaşımlar ölçme ve değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen aktif bir süreç olduğunu ve amacın öğrencinin öğrenmesi hakkında veriler toplayıp, bu verileri öğrenmeyi teşvik etme amacıyla kullanılmasını vurguladıkları görülmektedir (Black & Wiliam, 2014; Shepard, 2001). Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme sürecinin daha çok biçimlendirici değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerini içermesi ve öğrencinin öğrenme süreciyle ilgili geri dönütler alıp bu geri dönütler vasıtasıyla öğrenmesini düzenlediği bir süreç olarak algılanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sosyo-kültürel teori ölçme ve değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı ve şekillendiği kültürel, sosyal, ekonomik ve tarihsel bir ortamda gerçekleştiği için ölçme ve değerlendirmenin algılanması, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin bu farklılıklardan etkilendiğini vurgular (Elwood & Morphy, 2015). Bu anlayış tüm öğrencileri aynı kefeye koyan psikometrik yaklaşımı eleştirmekte ve aynı soru ve araçlarla farklı özelliklere (çeşitliliklere) sahip öğrencilere öğrenmelerini göstermek için zorlamanın anlamlı ve adil olmadığını vurgulamaktadır.

Bu çalışmada da sosyo-kültürel yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme süreci ön planda kullanılmış ve öğrencilerin sahip oldukları çeşitliliklerin süreç içerisinde dikkate alınmasının daha adaletli olduğu benimsenmiştir.

2.3.1. Adaletli Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Bakış Açıları

Alanyazın incelendiği zaman ölçme ve değerlendirme süreci noktasında adalet kavramıyla ilgili çok fazla çalışmaya rastlanılmadığı görülecektir. Gerçekleştirilen az sayıda çalışmada ise öğretmenlerin adaletli ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri ve eşitlikçi ölçme ve değerlendirme algıları gibi konularda çalışmaların yoğunlaştığı ve ülkemizde ise

sadece birkaç çalışmanın (Bozkurt, 2020; Güneş, 2022; İzci, 2018) yapıldığı görülecektir. Bu yüzden adaletli ölçme ve değerlendirme üzerine çalışan araştırmacılar daha çok eğitimde adalet kapsamında gerçekleşmiş çalışmaların kullandıkları bakış açılarını kullanarak adaletli ölçme ve değerlendirme kavramını araştırmaktadırlar. Literatürde adaletli ölçme ve değerlendirme ile ilgili öne çıkan bakış açıları; psikometrik yaklaşım, legal yaklaşım, felsefi yaklaşım ve sosyal-psikolojik yaklaşım olarak dört farklı başlık altında toplanabilir.

Psikometrik yaklaşım ölçme ve değerlendirme de adalet psikometrik özellikler çerçevesinden bakmaktadır. Bu kapsamda ölçülmek istenen yapı ve öğrenci başarısının objektif bir şekilde ölçülmesi önemlidir. Bu bakış açısı adaletli ölçme ve değerlendirmeyi objektifliği sağlayan etmenlerin desteğiyle her öğrencinin hak ettiğini alması olarak tanımladığını belirtebiliriz (Kane, 2010; Rasooli, 2021). Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmede objektifliği sağlayan etmenlerin adaleti arttırdığı, sübjektifliği destekleyen etmenlerin ise adaleti azalttığı ifade edilebilir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme sürecinde objektiflik yönünden adalet baktığımızda dört genel görüşün ortaya çıktığını söyleyebiliriz: a) test uygulama sürecindeki muamelelerde adalet; b) ölçüm önyargısının olmaması olarak adalet; c) ölçülen yapıya erişimde adalet ve d) bireysel test puanı yorumlarının amaçlanan kullanım için geçerliliği olarak adalet. Test sırasında muamelede adalet, testlerin, yönetimin ve puanlama uygulamalarının standartlaştırılmasının yanı sıra engellilik, kültürel ve dilsel geçmiş, ırk, etnik köken ve sosyoekonomik geçmiş gibi etkilerden kaynaklanan yapı-ılgisiz kaynakların ortadan kaldırılmasını vurgular. Ölçüm önyargısının olmaması olarak adalet farklı işleyen madde (differential item functioning) ve farklı işleyen test (differential test functioning) gibi tekniklerle ön yargı içeren maddelerin testten çıkarılmasına dayanır. Ölçülen yapıya erişimde adalet, engellilik, kültürel ve dilsel geçmiş, ırk, etnik köken ve sosyoekonomik geçmiş gibi faktörleri inceler ve bu faktörlerin test performansını etkilemeyeceğinden emin olur. Bireysel test puanı yorumlarının amaçlanan kullanım için geçerliliği olarak adalet, test puanı yorumlama ve testin amaçlanan yapısına dayalı kullanım konusunda rehberlik sağlar. Yukarıda bahsettiğimiz üç görüş daha çok ölçme ve değerlendirme araçlarının psikometrik kalitesini temsil etmektedir. Her ne kadar psikometrik bakış açısı geniş çaplı ölçme ve değerlendirmeler için sıklıkla kullanılıyor olsa da sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde de bu bakış açısıyla adaletin sağlanabileceğini vurgulayanlar bulunmaktadır. Örneğin Herman ve Cook (2019) bu bakış açısına göre sınıf içi ölçme ve değerlendirmede adaletten bahsederken; a) değerlendirme sırasındaki muamelede adalet; b) ölçüm yanlılığını azaltmada adalet; c) ölçülen yapıya erişimde adalet ve d) öğrenme

fırsatında adaleti vurgulamıştır. Özellikle öğrenme fırsatında adalet kapsamında engelliler ve ana dili farklı olanları destekleyici uygulamaların da olması gerektiği vurgulanmıştır.

Legal yaklaşım, ölçme ve değerlendirme konusunda yargı sistemlerinin kullandıkları görüşlere dayanmaktadır. Bu kapsamda öğrenmede fırsat eşitliği, alternatif ölçme ve değerlendirme, testlerin geçerliliği ve testlerden çıkarılma durumlarına odaklanmaktadır. Öğrenmede fırsat eşitliği ölçme araçlarında ölçülenler ile öğretilenler aynı mı, ölçme araçlarında değişiklik yapıldıysa bu değişikliğe adapte olabilecek yeterli zaman verilmiş mi ve öğrencilerin öğrendiklerini gösterebilmelerine imkân verecek yeterli kaynaklar sunulmuş mudur konularına odaklanmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme ise öğrencilere öğrenmelerini göstermelerine imkân sağlayan çeşitte ve yeterlilikte ölçme araçlarının sunulmasına odaklanmaktadır. Testlerin geçerliliği kapsamında ise testin kullanım amacının adil olup olmasına bakılır. Son olarak ise bir ölçme ve değerlendirmeden öğrenciyi hariç tutma ve bunun öğrenci üzerine etkisine odaklanan adalet anlayışıdır. Bu durum genelde, bir öğrencinin ihraç veya uzaklaştırma nedeniyle bir ölçme ve değerlendirmeye katılmaktan mahrum bırakılması durumunda ortaya çıkan adalet durumuna odaklanır ve öğrencinin değerlendirmeye katılmamasının sonuçlarını dikkate alarak adaletle ilgili yorumlarda bulunulur (Cummins, 2008).

Adaletli ölçme ve değerlendirmeye bir diğer bakış açısı da felsefi yaklaşımlara dayanmaktadır. Özellikle eleştirel teori, ahlaksal ve siyasal felsefi bakış açıları burada ön plana çıkmaktadır (Rasooli, 2021). Eleştirel teori bir ölçme ve değerlendirme sisteminin adilliğini sınavların kontrol ve ayırma gücüne bakarak yorumlama yöneliminde olduğunu söyleyebiliriz. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme adaletle bakılırken erişim, müfredat ve ölçme ve değerlendirme döngülerine bakılarak öğrenci ve öğretmen özellikleri, öğretilen ile ölçülen bilgilerin uyumu ve bu süreçlerde sınıf içerisindeki marjinallerin, güçsüzlerin ve farklı kültürel grupların değerlerinin temsil edilip edilmediğine bakılır (Gipps & Stobart, 2009; Klenowski 2009). Eleştirel teoriye göre sınavlar aslında sosyal kontrolü ve gücü sağlamanın yollarından biridir ve insanları seçmek, motive etmek ve cezalandırmak içinde kullanılabilirler (Karami & Mok, 2013). Eleştirel teori ile psikometrik teoriyi birbirinden ayıran temel nokta çıkış varsayımlarıdır. Psikometrik teori ölçme ve değerlendirme sürecinin istenmeyen yan etkileri olsa bile hedeflediği ölçmeleri yapmaya çalışan olumlu bir süreç varsayımıyla hareket ederken, eleştirel teori ise ölçme ve değerlendirme sürecinin güç ve kontrolü sağlamak amacıyla kullanılabileceği gerçeğinden hareketle olumsuz etkilerinin

olduğu ve bunu azaltmanın yolları olduğu gerçeğinden hareket eder. Bu kapsamda geniş kapsamlı ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrenciler, öğretmenler, okullar ve öğrenme süreçleri için kullanırken öğrencilerle, öğretmenlerle, veliler ve yöneticilerle işbirliği yapılarak olumsuz etkilerini en aza indirmeye çalışmak gerekir (Rasooli, 2021). Diğer taraftan felsefi olarak adalete ahlaksal bakış açısından da bahsedilmektedir. Ahlaksal yaklaşım ölçme ve değerlendirme sürecinin hem testleri alan kişiler hem de testleri yapan kurumların çeşitli ahlaki ölçülere uyup uymadığına göre değerlendirmektedir. Kurumsal düzeyde düşünüldüğünde kurumların ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kişinin menfaatine olacak şekilde kullanması ile ölçme ve değerlendirme sürecini halkın ikna edecek şeffaflıkta yürütmesine bağlamaktadır. Bireysel düzeyde ölçme ve değerlendirmede adalet dört alt ilkeye odaklanmakta: eşit erişim ve öğrenme fırsatı, değerlendirmenin tutarlılığı ve anlamlılığı, önyargısız değerlendirmeler ve değerlendirme yönetiminin ve prosedürlerinin standartlaştırılması ilkelerine bakarak adillik noktasında görüş bildirmektedir (Murillo & Hidalgo, 2017).

Araştırmacıların sosyal psikolojik bakış açısını kullanarak adaletli ölçme ve değerlendirme kavramını açıkladıkları da görülmektedir. Bu bakış açısı öğretmen ve öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme, adaletli öğretim ve adaletli insani ilişkileri anlamlandırırken kullandıkları prensiplere odaklanmaktadır. Aynı zamanda adaletli ölçme ve değerlendirmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor sonuçlarını da içermektedir. Bu bakış açısı adaleti üç boyutta ele almakta ve bunların dağıtımsal adalet, prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarından oluştuğunu belirtmektedir (Rasooli, 2021; Rasooli vd., 2023). Öğrenciler dağıtımsal adaleti sonuçların eşit, adaletli veya ihtiyaca göre dağıtılıp dağıtılmadığı gibi kriterlere bakarak anlamlandırmaktadırlar. Sonuçlar ortaya konulan katkının karşılaştırılmasına göre dağıtıldığında daha adil olduğu hissedilmektedir. Ya da sonuçlar öğrenciler arasında eşit bir şekilde veya ihtiyaca göre dağıtıldığında da adil olduğu düşünülebilir (Rasooli vd., 2019). Diğer taraftan prosedürel adaleti öğrencilerin, sınıf prosedürlerinin tutarlı, makul, önyargısız, şeffaf, öğrenciyi temsil eden, düzeltilebilir ve etik olup olmadığına göre değerlendirdikleri ifade edilmektedir (Leventhal, 1980). Prosedürel adalet, bir öğretmen; (a) sözlerini tuttuğunda ve sınıf prosedürlerini tutarlı bir şekilde uyguladığında; (b) öğrencilerden mantıklı ve anlamlı beklentilere sahip olduğunda; (c) tarafsız davrandığında ve cinsel, dini ve etnik önyargılardan uzak olduğunda; (d) sınıf prosedürlerini şeffaf bir şekilde uyguladığında ve öğrencilerin seslerini bu prosedürlere dahil ettiğinde; (e) bir öğrenci hakkında verilen yanlış kararları özür dileyip düzelttiğinde ve

akademik bir topluluk içinde kabul görmüş etik normlara göre hareket ettiğinde artar (Leventhal, 1980; Rasooli vd., 2019). Son olarak etkileşimsel adalete baktığımızda, öğrenciler ve öğretmenler, kişilerarası ilişkiler saygı ve özene dayalıysa ve bilgi yeterli, doğru, haklı ve zamanında sağlanıyorsa daha adil olduğunu düşünmekte (Rasooli vd., 2019). Bu üç boyuttan yararlanarak, sınıf düzeyindeki ölçme ve değerlendirme bağlamlarında sosyal psikoloji adalet teorisinin kavramsal çerçevesini oluşturan adalet ve hakkaniyet arasında ayırım yapar ve adalet kavramının öğrencilerin adalet algılarına ulaşmak için kullandıkları ilkelere atıfta bulunduğunu, hakkaniyet kavramının ise tüm bu dağıtımsal, prosedürel ve etkileşimsel adalet ilkelerinin etkileşimine dayalı küresel bir değerlendirme olduğunu savunur (Rasooli vd., 2019; Rasooli, 2021). Bu yüzden bu teoriye göre öğretmenlerin veya öğrencilerin ölçme ve değerlendirmede adaletle ilgili algılarının sınıfın sosyo-kültürel ortamından etkilenebileceği ve bu ortama göre ölçme ve değerlendirme sürecinde adaleti algılamalarında değişebileceği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf ortamında ölçme ve değerlendirmenin adaletli olup olmadığı ile ilgili algılarının onların bilişsel, duyuşsal ve devinışsel çıktılarına da etkilediği belirtilmektedir (Rasooli vd., 2019).

2.3.2. Adaletli Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Önemli İlkeler

Genel anlamda alanyazın incelendiğinde adaletli ölçme ve değerlendirme kavramını öğrencilerin nasıl algıladığı ile ilgili çok fazla çalışmanın gerçekleştirmediği görülecektir. Bu kapsamda alanyazındaki az sayıda çalışmanın ise öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme algılarını çalışırken eğitimde adalet üzerine gerçekleştirilmiş olan çalışmaların bulgularına odaklandıkları görülmektedir. Eğitimdeki adalet kavramının nasıl algılandığı ile ilgili çalışmaların bir kısmı felsefi ve politik bakış açısını kullanırken bir kısmının ise sosyal adalet bakış açısıyla gerçekleştiği görülmektedir. Örneğin Resh ve Sabbagh (2016) sosyal adalet bakış açısıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın bulgularına göre adalet algısını beş kategoride anlamlandırmışlardır, bunlar: a) kaynak adaletli tahsisi de dahil olmak üzere eğitim hakkı; (b) eğitim odaklı seçimlerde adalet (sınıflara, bölümlere, yeteneğe dayalı öğrenme gruplarına seçim); (c) öğretimde adalet; (d) notlandırmada adalet ve (e) öğretmen-öğrenci ilişkileri (yardım, saygı, ilgi, özen) kapsamında adaletten oluşmaktadır. Eğitim sürecindeki adalet algısının bireysel ve grup etkinlikleri kapsamında değiştiği de bilinmektedir. Bu kapsamda bireysel etkinliklerde öğrencilerin beklentileri ile gerçekleşeni karşılaştırarak adaletten bahsettikleri görülürken, grup içinde hem grup içi etkileşimi hem de öğretmenin grupta etkileşimine göre algılarının şekillendiği görülmektedir.

Rasooli (2021) eğitimdeki adalet algısıyla ilgili bulgulardan hareket ederek öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde adaleti nasıl algıladıklarını keşfetmeye çalışmıştır. Gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar (Rasooli vd. 2019, Rasooli, 2021; Rasooli vd., 2023) kapsamında ölçme ve değerlendirmede adalet kavramını dağıtımsal, prosedürel ve etkileşimsel boyutlar kapsamında modellemişlerdir. Dağıtımsal adalet eşitlik (equity), hakkaniyet (equality) ve ihtiyaç (need) temelli dağıtım ilkelerini içermektedir. Bu kapsamda dağıtımda adaletin dağıtımın eşit mi, hak edilene göre mi ya da ihtiyaca göre mi yapıldığına odaklandığını belirtmektedirler. Prosedürel boyut tutarlılık, ifade, ön yargı, doğruluk ve doğrulanabilirlik ilkelerinden oluşmaktadır. Tutarlılık insan ve zaman değişse de uygulamaların tutarlı olup olmadığına odaklanmakta; ifade uygulamaların tüm bireylerin ilgilerine göre şekillenip şekillenmediğine bakmakta; ön yargı süreçlerin ön yargılardan uzak tarafsız gerçekleşip gerçekleşmediğini içermekte; doğruluk süreçlerin doğru bilgilere dayanıp dayanmadığına bakmakta ve son olarak süreç içerisinde yanlışlıklar tespit edildiğinde düzeltmelerin yapılıp yapılmadığını içermektedir. Etkileşimsel adalet ise etik, saygı, uygunluk, doğruluk ve gerekçelendirme ilkelerini içermektedir. Etik ilkesi, prosedürlerin etik ve ahlaki değerleri destekleyip desteklemediğine bakmakta; saygı ilkesi uygulamaların içtenlik ve samimiyetle gerçekleşip gerçekleşmediğine odaklanmakta; uygunluk ilkesi uygulamaların uygunsuz koşul ve şartlarda gerçekleşip gerçekleşmediğine bakmakta; doğruluk ilkesi uygulamaların doğru bir şekilde açıklanıp açıklanmadığına odaklanmakta ve son olarak gerekçelendirme ilkesi uygulamaların yeterli gerekçe ve açıklamalarla destelenip desteklenmediğine bakmaktadır.

Rasooli (2021) yukarıdaki eğitimsel adalet kapsamındaki ilkelerin, ölçme ve değerlendirme sürecinde de geçerli olduğunu, fakat ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrenciler tarafından farklı koşullarda deneyimlendiği için ölçme ve değerlendirme adaletinin farklı şekilde algılanabileceğine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda genel anlamda öğrencilerin ölçme ve değerlendirme algılarının sınavlar, grup değerlendirmeleri, kopya durumları, notlandırma süreci ve geri dönüt alma gibi durumlara göre şekillendiğini belirtmektedir. Bu yüzden bu durumlarda yaşadıkları deneyimlere göre ölçme ve değerlendirme adalet algılarının değişebileceğini ifade etmektedir. Rasooli vd. (Rasooli vd., 2018; Rasooli, 2021; Rasooli vd., 2023) yapmış oldukları çalışmalar kapsamında bu beş farklı ölçme ve değerlendirme durumu kapsamında öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme algılarını nicel ve nitel veriler aracılığı ile incelemişlerdir. Bu çalışmaların bulguları bizlere her bir durum için bazı temel kodların oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre grup çalışmaları kapsamında ölçme ve

değerlendirmede adalet, eşitlik, hakkaniyet, saygı, grup oluşumu, grup dinamikleri ve notlandırma temalarını içermektedir. Sınavlarda adalet sınav programının uygunluğu, öğrencilerin sınavlarda kendilerini ifade edebilme imkânları, sınav bilgilerinde şeffaflık, öğretimin içeriği ile sınav içeriği arasındaki uyum ve sınavı kaçıran öğrencilerle ilgili politikalardan oluşmaktadır. Kopya olayı kapsamında adalet, kopya politikasında şeffaflık, kararlarda tutarlılık ve ön yargılardan uzaklık, ifade özgürlüğü ve çok seslilik, sıfır şeklinde notlandırma, öğrencinin geçmişini göz önünde bulundurma, kopya çekme kararlarının sonuçlarından haberdar etme ve faydacı görüş temalarından oluşmaktadır. Notlandırma da adalet, eşitlik ve özen gösterme, kriterlerde şeffaflık, ön yargılardan uzak durmada tutarlılık ve yeterli gerekçeler sunma fırsatı vermekten oluşmaktadır. Geri dönüşte adalet ise şeffaf geri dönüşler sunma, uygun zamanlamada geri dönüş sunma ile yeterli ve doğru geri dönüş sunma temalarından oluşmaktadır. Bunların yanında genel olarak öğrencilerin bulundukları sosyal-kültürel ortamın özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, cinsiyet ile ırksal eşitlik ve arkadaş ilişkilerini de ölçme ve değerlendirme adaletinde göz önünde bulundurdıkları görülmektedir (Rasooli, 2021).

2.4. Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Ölçme ve değerlendirme kaliteli bir eğitimin yapı taşlarından biri olarak bilinmektedir. Başarılı bir eğitim programı hedefler, içerik, öğrenme-öğretmen durumları ve değerlendirme durumlarının nasıl gerçekleşeceğini net bir şekilde ortaya koymalıdır (Demirel, 2024). Eğitim bilimleri açısından, her dersin veya etkinliğin belli bir hedefi vardır ve bu hedeflerin somut olarak değerlendirilmesi gerekir. Bloom (1976), öğrenme hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç temel alanda sınıflandırmıştır. Bu hedeflerin her biri için öğrencilerin ilerlemesini izlemek, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile mümkündür. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme süreci ile programda belirlenen hedeflerin ne kadarına öğretim sonucunda ulaşıldığı ve öğrencilerin ne kadarlık bir öğrenme gerçekleştirdikleri de belirlenmiş olur.

Düzenli ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrenciler için bir motivasyon kaynağıdır. Kendilerini sınayarak başarılarını görmek, öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlar. Ayrıca, somut sonuçlar öğrencilerin kendilerini geliştirmesi için hedefler belirlemelerine imkân tanır. Deci ve Ryan (2013), bireylerin başarı hissiyatı ile içsel motivasyonları arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenciler arasında öğrenme hızları ve şekilleri bakımından farklılıklar bulunur. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, bu farklılıkları belirleyerek öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yöntemlerin kullanılmasını sağlar. Özellikle diagnostik değerlendirme (tanılayıcı değerlendirme), öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının saptanmasında etkilidir (Black ve Wiliam, 1998). Ölçme ve değerlendirme, yalnızca bireysel başarıyı belirlemekle kalmaz; eğitim sürecinin tüm aşamalarını değerlendirme, iyileştirme ve planlama işlevi görür. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışında ölçme ve değerlendirmenin önemi, bireysel farklılıkları anlamak, öğrenme hedeflerine ulaşmak ve etkili öğretim yöntemlerini geliştirmek açısından kritik bir pozisyona sahiptir (Black ve Wiliam, 1998).

2.5. Ölçme ve Değerlendirmenin Amaçları

Alanyazına genel anlamda bakıldığında sınıf içinde gerçekleşen ölçme ve değerlendirmelerin amaçlarının; öğrenme için değerlendirme (assessment for learning) ve öğrenmenin değerlendirilmesi (assessment of learning) olarak iki grupta ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında sınıf içini aşan durumlar özelinde ise eğitim programlarını değerlendirme ve eğitim politikalarının etkinliğini belirleme amaçlı da ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır (Kubiszyn & Borich, 2024).

Biçimlendirici değerlendirme olarak da bilinen öğrenme için değerlendirme, farklı yollarla elde edilen ölçme sonuçlarını öğrencinin öğrenmesini teşvik etmek için kullanmaktır. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmenin hem öğrencilere hem de öğretmenlere geribildirim sağlaması önemlidir. Bu sayede öğrenciler, başarılarının ve eksikliklerinin farkına vararak öğrenme sürecinde daha etkin bir rol oynayabilir. Öğretmenler ise bu süreçte kullanılan yöntemlerin etkinliğini analiz ederek gerekli iyileştirmeleri yapabilir. Kayalı ve diğerleri (2019), geribildirimün öğrenmeyi sağlamlaştırdığını ve öğrencilerin performansını artırmada etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Buna karşılık düzey belirleme amaçlı değerlendirme olarak bilinen öğrenmenin değerlendirilmesinde ise amaç öğrenme sonunda meydana gelen öğrenme miktarını belirleyerek, öğrenciye not vermektir. Bu sayede, ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin bireysel olarak hangi düzeyde olduklarını anlaşılır ve geçme-kalma v.b. öğretimsel kararlar bu düzeylere göre verilebilir. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek, onlara bireyselleştirilmiş öğrenme planları da sunulabilir (Black & Wiliam, 1998).

Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmenin, sadece öğrenci başarısını tespit etmekle kalmayıp, öğretimsel süreçlerin niteliğini arttırmaya yönelik önemli veriler sunduğu söylenebilir. Eğitim-öğretim süreci, yalnızca öğrencilerin başarısı ile değil, aynı zamanda kullanılan yöntemlerin ve içeriklerin etkililiği ile de ilgilidir. Ölçme ve değerlendirme sonuçları, eğitim programlarının veya öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi ve geliştirilmesi için de veriler sağlar. Tyler (1949), ölçme ve değerlendirmenin öğretim süreçlerinin iyileştirilmesindeki önemine dikkat çekmiş ve ölçme ve değerlendirme sürecinden elde edilen veriler ışığında sürekli olarak eğitim programlarının ve öğretimsel uygulamaların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ölçme ve değerlendirme, yalnızca mikro düzeyde değil, makro düzeyde de önemlidir. Eğitim politikalarının belirlenmesi, eğitim sisteminin genel başarısının ölçülmesine dayanır. Örneğin, uluslararası değerlendirme sistemlerinden biri olan PISA, ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında önemli bir araçtır (OECD, 2019). Ülkeler hem ulusal hem de uluslararası ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanarak kendi eğitim politikalarını değerlendirme ve düzenleme fırsatı bulurlar. Bunun yanında uluslararası sınavlar aracılığı ile küresel ölçekte kendi eğitim sistemlerini değerlendirme ve başka ülkelerle kıyaslama fırsatı bulurlar.

2.6. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme kavramı ile ilgili görüş ve algıları üzerine ülkemizde çok az sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu yüzden öncelikle bu az sayıdaki çalışma bulgularına yer verilecek, sonrasında ise uluslararası çapta gerçekleştirilmiş olan diğer çalışma bulgularıyla bu başlık desteklenecektir.

Güneş (2022) tarafından sınıf öğretmenlerinin eşitlikçi ölçme ve değerlendirme ile ilgili algıları, görüşme tekniği kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin eşitlikçi ölçme ve değerlendirme kavramı hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri özellikle dil konusunda problemi olan öğrencilerle iletişim sıkıntısı, ekonomik yetersizlikler ve yeteri kadar kaynak temininin sağlanamaması, sınıfların homojen bir yapıda olmaması gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler için alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullandıklarını belirterek öğrencilerin seviyelerine uygun değerlendirme ihtiyacının olduğu, eşitlikçi ölçme ve değerlendirme dezavantajlı öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki farkın azalmasını

sağladığı, başarı ve özgüven oluşumunda olumlu katkı sağladığı ayrıca öğrencinin kendi yeteneklerinin farkına varmayı sağlaması gibi avantajları olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Bozkurt (2020), Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 85 fen bilimleri öğretmeni ve üniversite son sınıfta öğrenim gören 47 fen bilimleri öğretmenliği bölümü öğrencisinin eşitlikçi ölçme ve değerlendirme algılarını, kavramsal metaforlar aracılığı ile incelemiştir. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde her iki katılımcı grup da eşitlikçi ölçme ve değerlendirmeyi eğitim-öğretim, öğrenci, öğretmen ve ölçme aracı odağında algılamaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun eşitlikçi ölçme ve değerlendirme algısının objektiflik odağında yoğunlaştığı görülmüştür. Katılımcıların adil olmayan ölçme ve değerlendirme ifadelerinde; her öğrencinin eşit olarak kabul edilmesi, soru veya cevap ölçütünün belirgin olmaması, öğretmenin değerlendirme sürecinde objektif davranmaması, şans faktörü ve öğrencinin kendisini göstermesine olanak sağlanmaması öne çıkmaktadır. Adil olarak kabul edilen ölçme ve değerlendirme ifadelerinde ise en çok objektiflik üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarından Türkiye'de eşitlikçi ölçme ve değerlendirme ile ilgili araştırmaların yeterli olmadığı ve bu alanda daha çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

İzci (2018), üniversitede eğitim gören 156 fen bilgisi öğretmen adayının adil değerlendirme kavramını nasıl anladıklarını ve adil değerlendirme uygulamalarını nasıl planladıklarına dair bir inceleme yapmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, katılımcılar öğrenciler arasındaki öğrenme stilleri ve dil farklılıklarına odaklanarak değerlendirme süreçlerinde bu durumlara göre eşitlik sağlamanın yollarından bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının adil değerlendirmeyi adalet ve objektif olmakla eşdeğer gördüğü ancak adayların çoğunun adil değerlendirmede bireysel farklılıklar, anlama düzeyleri, fırsatları eşit şekilde sunmanın öneminden bahsetmedikleri gözlenmiştir.

İdin ve Aydoğdu (2017) Fen Bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik kavramlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış altı soruluk bir görüşme formu ile nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Türkiye'nin her bölgesinden 2 kişi olmak üzere toplam 14 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerinin büyük çoğunluğu fen bilimleri dersi kapsamında sosyal adaletin ve dersin öğretiminde eşitlik olmadığı konusunda görüş belirtmişlerdir.

Yalçın (2024), ortaokul öğrencilerinin sınıf içi adalet algıları ve İngilizce öğrenimindeki motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma Gaziantep'te bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden, uygun örnekleme yoluyla 5, 6 ve 7. sınıflarda eğitim görenler arasından seçim yapılarak yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde hem nicel hem de nitel veriler öğretmenlerin, öğrencilere cinsiyet veya sınıf içi başarıları fark etmeksizin adaletli davrandıklarını göstermiştir. Ödül, işlemsel ve dağıtımsal adalet boyutları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ölçeklerin sonuçlarına göre adalet algısı ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır fakat görüşme sonuçlarının aksini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.7. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rasooli ve diğerleri (2025a), öğretmen adaylarının değerlendirme adaleti konusundaki kavramlarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının adalet algılarının, değerlendirme süreçlerinde nasıl bir rol oynadığını ve bu algıların öğretmen adaylarının değerlendirme kararlarını nasıl şekillendirdiğini araştıran çalışma, 228 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının değerlendirme adaletine ilişkin dört ana faktörünü belirlemiştir: değerlendirme eylemleri, notlandırma kararları, kopya çekme ile ilgili tutumları ve kesin sonuç kararları. Bu faktörler, öğretmen adaylarının değerlendirmede adalet anlayışlarını ve adaleti nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın, değerlendirmede adaletin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak adına ilk deneysel temelleri sunduğu ifade edilmektedir.

Rasooli ve diğerleri (2025b), grup çalışması değerlendirmelerinde öğrencilerin adalet algılarını ve bu algıları şekillendiren koşulları anlamayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma, üç büyük Birleşik Krallık üniversitesinde yürütülmüş ve sosyal psikoloji ile eleştirel teori çerçevesinde değerlendirilmiştir. 190 öğrenciye çevrimiçi bir anket uygulanmış, anketin sonunda iki açık uçlu soru ile öğrencilerin adalet algıları ve iyileştirme önerileri toplanmıştır. Veriler tematik analiz yöntemiyle üç ana tema altında kodlanmıştır. Bu üç ana tema; not uyumu (bireysel katkının notla örtüşmesi), grup dinamikleri (iş yükü paylaşımı, sorumluluk) ve kişilerarası ilişkilerdir (iletişim, saygı). Çalışma, öğrencilerin bireysel katkılarının tanınmasına yönelik güçlü bir beklenti içinde olduklarını ve bu beklentinin çağdaş toplumlarda bireysel başarıya verilen önemle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Grup çalışması değerlendirmelerinin, sadece ürün değil süreç odaklı da olması gerektiği bununla birlikte öğrencilere iş birliği, çatışma çözümü ve duygusal farkındalık gibi becerilerin

kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Araştırma, grup çalışması değerlendirmelerinde bireysel ve toplu öğrenme hedeflerinin dengelenmesi gerektiğini de savunmaktadır.

Zhaleh ve diğerleri (2025), öğretmenlerin sınıf içindeki adalet algılarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini anlamayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma, İran'da üniversite düzeyindeki 318 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan çalışma, adalet ve eşitlik kavramlarının farklı yapılar olduğunu ve bu yapıların öğrencilerin sınıf içindeki deneyimlerini farklı şekillerde etkilediğini ortaya koymuştur.

Chory (2023), yükseköğretimde sınıf içi adaletin önemini vurgulamak için Kuzey Amerika, Avrupa, Asya ve diğer bölgelerde yapılan araştırmalara dayanarak, üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerinin adaletsiz davranışlarına ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencilerin duygusal ve davranışsal tepkileriyle ilişkisini incelemiştir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin not verme prosedürleri, geribildirimleri, duygusal durumları, dikkat ve ilgileri, sınıf içi adaletin belirleyici faktörleri olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin adalet algılarının öğrenme, katılım ve sınıf içi davranışlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bulgular, yükseköğretimde sınıf içi adaletin, öğrenci öğrenmesi ve öğretimi için vazgeçilmez bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Eltahir ve diğerleri (2023), Malezya, Litvanya ve İspanya'daki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi değerlendirme süreçlerindeki adalet algılarını incelemiştir. Katılımcılar, dağıtım adaleti (örneğin, çoklu değerlendirme fırsatları, net rubrikler), prosedürel adalet (örneğin, teknik sorunlar, zaman kısıtlamaları) ve etkileşimsel adalet (örneğin, geribildirim kalitesi, gizlilik) gibi unsurların adalet algılarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Rasooli ve diğerleri (2023), yaptıkları çalışmada, sınıf içi değerlendirme uygulamalarında adalet algısını ölçmek amacıyla geliştirilen yeni bir envanteri tanıtmaktadır. Özellikle öğrencilerin değerlendirme süreçlerine yönelik adalet algılarını anlamak ve bu algıları desteklemek için tasarlanmıştır. Envanter, dağıtım adaleti, prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet gibi sosyal psikoloji teorilerinden yararlanarak oluşturulmuştur. Geliştirilen envanterin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, aracın sınıf içi değerlendirme bağlamında adalet algısını ölçmede etkili olduğu görülmektedir.

Bazvand ve Rasooli (2022) İran' da lisansüstü üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili adalet algılarını incelemiştir. Katılımcıların nitel cevaplarına

dayanarak, öğrencilerin haksızlık algılarını oluşturan iki tema belirlemişlerdir: 'eşitlik' ve 'etkileşimsel adalet'. Öğrenciler yükseköğretim bağlamında değerlendirmelerin adil olması için önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar arasında 'değerlendirme uygulamalarında gücün ve kolektif bilginin dengelenmesi gereksinimi' ve 'öğrencilerin adil değerlendirmeler için haklarını savunabilecekleri bir kurul oluşturma gereksinimi' gibi temalar bulunmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin haksızlık algılarını etkileyen faktörlere dikkati çekmektedir.

Rezai ve diğerleri (2022), İran üniversite öğretmenlerinin cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik gibi demografik özelliklerinin değerlendirme adillikleri üzerindeki algılarını keşfetmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Ayatollah Borujerdi Üniversitesi'nde on beş üniversite öğretmeni kriter örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bulgular tekrar eden üç tema ortaya koymuştur: 'cinsiyet önyargısı değerlendirme uygulamalarında yaygındır', 'etnik köken önyargısı değerlendirme uygulamalarını olumsuz etkiler' ve 'sosyoekonomik seviye önyargısı değerlendirme uygulamalarındaki adilliği tehlikeye atar'. Sonuçlar cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik seviye önyargılarının önemli bir puan kirliliği kaynağı olarak işlev görebileceğini göstermiştir.

Van der Kleij ve Lipnevich (2021), geribildirim öğrenme üzerindeki etkisini değerlendirdikleri çalışmalarında, bu etkinin büyük ölçüde öğrencilerin geribildirimi nasıl algıladıklarıyla şekillendiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, öğrencilerin geribildirimi anlama biçimleri, duygusal tepkileri ve bu geribildirimi öğrenme süreçlerinde kullanma yaklaşımları üzerinde durulmuştur. Bulgular, etkili geribildirim sadece içeriğiyle değil, aynı zamanda sunulmuş şekli ve öğrencinin algısıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin geribildirimi öğrencilerin perspektifinden dikkatle tasarımları ve sunmaları, öğrenme sürecinin başarısı için kritik önem taşımaktadır.

Modell ve Gerdin (2021) İsveç'te fiziksel eğitim ve sağlık dersi alanında öğrencilerin deneyimlerini değerlendiren bir araştırma yapmıştır. Çalışma, öğrencilerin eşit haklara sahip olma deneyimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri güney İsveç'teki dört farklı liseden toplam 38 öğrenciyle odak grup görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde hem öğretim hem de değerlendirme/puanlama uygulamalarının, eşit fırsatları, adil öğrenme sonuçlarını ve açık değerlendirme kriterlerini vurgulayan İsveç Eğitim Kanunu ve fiziksel eğitim ve sağlık dersi müfredatında belirtilen düzenleyici koşullar yerine; rekabetçi ve kulüp sporlarının norm ve değerleriyle ilişkilendirilen kültürel-bilişsel koşullar tarafından daha çok şekillendirildiğini göstermiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında

özellikle eşit kalitede bir eğitim ve öğretim müfredatı için ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha uyumlu hale getirilmesi önerilmiştir.

Rasooli ve diğerleri (2021), engelli ortaöğretim öğrencileri, onların öğretmenleri ve ebeveynlerinin bakış açılarını bir araya getirerek, uyarlanmış değerlendirme uygulamaları için çok boyutlu bir adalet çerçevesi geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Avustralya'nın dört farklı eyaletinden 60 engelli öğrenci, 45 öğretmen ve 58 ebeveyninden açık uçlu anket yoluyla veri toplanmış ve bu veriler nitel tümevarımsal analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, uyarlanmış ölçme uygulamalarına yönelik çok boyutlu bir adalet çerçevesi ortaya koymuş, bu çerçeve; ölçme uygulamalarının unsurları, sosyo-duygusal öğrenme ortamı, adaletin genel kavramsallaştırılması ile bağlamsal engelleyici ve kolaylaştırıcı faktörler arasındaki etkileşimleri kapsamaktadır. Bu öğeler arasındaki etkileşimlerin, engelli öğrencilerin öğrenme olanakları ve akademik başarıları üzerinde belirleyici etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rasooli (2021), yaptığı araştırmada sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde adalet kavramını hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde inceleyerek bu alanda gelişen literatüre katkı sağlamayı amaçlamıştır. Kuramsal olarak çalışmada, eğitimde ve sınıf bağlamında adaletin mevcut tanımları eleştirel bir bakışla değerlendirilmiş ve bu değerlendirme, felsefe, sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve eğitim gibi çeşitli disiplinlerdeki temel adalet ve hakkaniyet yaklaşımlarıyla desteklenerek genişletilmiştir. Uygulamada ise, araştırmada iki aşamalı karma yöntem deseni kullanılarak, Kanada'nın Ontario bölgesinde lise öğrenimlerini tamamlamış birinci sınıf üniversite öğrencilerinin sınıf içi ölçme süreçlerine ilişkin adalet algıları incelenmiştir. İlk aşamada, 27 öğrenciyle çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerde öğrencilerin değerlendirme süreçlerinde adil ya da adil olmayan uygulamalara dair algılarına odaklanılmıştır. İkinci aşamada, geliştirilen bu kuramsal yapı temel alınarak 'Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmede Adalet Envanteri' geliştirilmiştir.

Murillo ve Hidalgo (2020) tarafından öğretmenlerin bakış açılarına göre adil bir değerlendirmenin ne olduğunu anlamak üzere fenomenolojik bir çalışma yapılmıştır. Katılımcı olarak İspanya'daki ilkokul/ortaokullarda çalışan 15'i düşük sosyoekonomik ortamlardan, 15'i yüksek sosyoekonomik ortamlardan toplam 30 öğretmen seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin adil bir değerlendirme konusundaki kavrayışlarının bölündüğü görülmüş, bazıları daha çok eşitlik ilkesiyle ilişkilendirilirken diğerleri adalete vurgu yapmıştır.

Afitska ve Heaton (2019) İngiltere'deki beş okulda, anadili İngilizce olan ve anadili İngilizce olmayan 7-11 yaş grubundaki 485 öğrencinin ile dil yeterliliğinin etkisini ve performans üzerindeki etkileşimlerini araştırmışlardır. Anadili İngilizce olmayan öğrencilerin bilimsel terimleri kullanma ve doğru anlamlandırmada sorun yaşadıklarını, görsel ifadelerle yer verilmesinin de sorunun önüne geçemediğini belirlemişlerdir.

Yang (2019), literatür taraması yaparak gerçekleştirdiği araştırmasında eşitlikçi bir ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için ölçme aracından çok sonuçların yorumlanmasına odaklandığını ifade etmiştir. Öğretmenlere sınıf içi değerlendirmeler esnasında ikinci bir dil kullanan öğrencilerini nasıl destekleyeceklerine dair rehberlik sağlamak için sınıflarda kullanılabilecek büyük ölçekli değerlendirmelerden alınabilecek fikirler olabileceğini tavsiye etmiştir. Maksimum erişilebilirliğin kolay olmadığını, eşitlikçi ölçme ve değerlendirmenin diğer öğrenciler tarafından da ayrımcılık olarak değerlendirilebileceğini ve tamamen adil bir ölçme ve değerlendirmenin mümkün olmadığını ancak yaklaşılabileceğini ifade etmiştir.

Rasooli ve diğerleri (2018) son yıllarda eğitim ve öğretim sisteminde, öğrenciler sınıf içi ölçme ve değerlendirmede adil olmayı önemli kavram olarak görmüştür. Ancak, önceki çalışmalarda değerlendirmede adil olmayı kavramak için genellikle sadece değerlendirme temelli literatürden yararlanıldığını belirtmiştir. Bu nedenle, 150 çalışmanın sistemli bir meta-etnografik incelemesi kullanılarak bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, sınıf içi değerlendirme adaleti için daha kapsamlı bir kavramsal çerçeve sunmakta ve sınıf içi değerlendirmede öğrenci öğrenimini desteklemeye odaklanan bir kavramsal model sunmaktadır.

Grace (2017), öğrencilerin akademik dürüstlük kurallarına özellikle kopya çekme davranışlarına yönelik düzenlemelere nasıl yaklaştıklarını incelemiş ve bu kuralları prosedürel adalet bağlamında değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma, öğrencilerin dürüstlük ilkelerini yalnızca etik normlar üzerinden değil, aynı zamanda sürecin adilliği, kuralların açıklığı ve eşit biçimde uygulanıp uygulanmadığı üzerinden değerlendirdiklerini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin kuralların keyfi ya da çelişkili biçimde uygulanması hâlinde bu düzenlemelere olan güvenlerinin zedelendiğini ve adalet algılarının olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Grace'in çalışması, akademik dürüstlük politikalarının etkili olabilmesi için hem açık ve tutarlı kuralların belirlenmesi hem de bu kuralların öğrencilerle şeffaf biçimde paylaşılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Murillo ve Hidalgo (2017) tarafından öğrencilerin öğrenmelerinin adil bir şekilde değerlendirilmesine ilişkin algılarını öğrenmek için bir çalışma yapılmıştır. 32 öğrenci ile bir fenomenolojik çalışma yapılmıştır. Genel anlamda, sonuçlar iki tür kavrayışın olduğunu göstermiştir. Bir yandan, eşitlik, şeffaflık, objektiflik ve ders içeriğinin değerlendirilmesiyle ilişkili adil değerlendirme kavrayışı; yani, eşitlikçi bir adil değerlendirme kavrayışı. Öte yandan, uyum, testlerin çeşitlendirilmesi ve niteliksel değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerin çabaları ve tutumlarını da dikkate alan bir adil değerlendirme kavrayışı tanımlayan fikirlerle ilişkilendirilen bir kavrayış vardır; bu da, adaletle ilişkilendirilen bir adil değerlendirme kavrayışını belirler. Bu kavrayışlar sırasıyla yasal adalet ve sosyal adalet kavramlarıyla ilişkilidir.

Bempechat ve diğerleri (2013), Rus öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde sergilediği keyfi uygulamaların öğrencilerin adalet algısını olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada, öğrencilere yönelik anket ve görüşme teknikleri kullanılarak öğretmen davranışlarının değerlendirme adaleti üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin tutarsız ve önyargılı değerlendirmelerinin öğrencilerde adaletsizlik hissi yarattığını ve bunun da öğrenme motivasyonu ile akademik performans üzerinde negatif sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Çalışma, değerlendirme süreçlerinde şeffaflık ve nesnelliğin sağlanmasının, öğrencilerin adalet algısını güçlendirmede kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmada kullanılan model, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplamak için kullanılan araçlar, verilerin toplanması ve nasıl analiz edildiğinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem deseni, nitel ve nicel verilerin toplanarak her iki yaklaşımın birlikte kullanıldığı bir desendir (Fraenkel vd., 2012; Gay vd., 2012). Tek bir çalışmada her iki desenin kullanıldığı bu yöntemde amaç, nitel ve nicel desenlerin sağladığı faydaları kullanarak bir olgunun daha kapsamlı ele alınmasını sağlamaktır (Mills & Gay, 2016). Bu kapsamda, bu çalışma karma araştırma yaklaşımlarından yakınsayan paralel deseni tercih ederek katılımcıların adaletli ölçme ve değerlendirme kavramıyla ilgili algılarını nicel ve nitel veriler aracılığı ile açıklamaya çalışmıştır. Bu desende veriler bağımsız toplanmasına ve analiz edilmesine karşın bulgular karşılaştırmalarla birlikte sunulmaktadır (Creswell, 2013).

Nicel boyuta yönelik, Konya ilinde bulunan üniversiteler de eğitime devam eden öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme algılarına ilişkin algılarını belirlemek için ekte sunulan ‘Adaletli Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği’ uygulanarak tarama modelinde bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın ikinci boyutunda ölçek uygulanan öğrenciler arasından tesadüfi yöntemle seçilen öğrencilerle, adaletli ölçme ve değerlendirme algılarının derinlemesine incelenmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme tekniği aracılığı ile nitel veriler toplanmıştır. Hazırlanmış olan ‘Öğrenci Görüşme Formu’ öğrencilerle birebir görüşülerek yapılmıştır. Görüşme formu kullanılarak toplanan nitel veriler sayesinde öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme algıları daha detaylı incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

3.2.1. Katılımcılar

Karma yöntem araştırmalarında en sık kullanılan örneklem yöntemlerinden biri olan sıralı örneklem yöntemi bu çalışmada kullanılmıştır. Sıralı örneklem yönteminde araştırmanın nicel veya nitel kısmı için örneklem seçilirken rastgele ve uygun örneklem seçimi yapılır (Baki ve Gökçek, 2012). Sıralı örneklem sıklıkla araştırmanın nicel kısmı için uygun

örnekleme yöntemi kullanılırken, araştırmanın nitel kısmı için nicel kısma dâhil olmuş örneklem kitlesi içinden amaçlı örnekleme belirlenen katılımcılar seçilir. Bu çalışmada da sıralı örneklem yöntemi kullanılmış, nicel veriler uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılardan elde edilirken nitel veriler nicel kısma katılan katılımcılar arasından gönüllü olarak görüşmeye katılanlardan elde edilmiştir.

Nicel aşama için araştırmanın çalışma grubu: Konya ilinde bulunan üniversiteler de eğitime devam eden öğrenciler bu araştırmanın nicel kısmının çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları gönüllük esasına dayalı olarak belirlenmiş ve tesadüfî örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Eğitim gördükleri fakülte ve bölümler uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Konya ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitesindeki öğrencilere arkadaş çevresi, sosyal medya, öğrenci ağı ve okul ziyaretleri gibi farklı yollar ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğrenciler ölçek sorularını yüz yüze veya internet ortamında yanıtlamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları üniversitelere göre dağılımları: Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi (17), Konya Teknik Üniversitesi (21), KTO Karatay Üniversitesi (14), Necmettin Erbakan Üniversitesi (60), Selçuk Üniversitesi (292) olmak üzere toplamda 404 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılarla ilgili detaylı özellikler Tablo 3.1’ de verilmiştir. Katılımcılar tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak bu araştırmaya katılmışlardır.

Tablo 3.1 Anket uygulanan öğrencilerin demografik özellikleri (N=404)

Cinsiyet	N/ f(%)	Bölüm	N/ f(%)
Kadın	285/ (76,4)	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	5/ (1,2)
Erkek	119/ (23,6)	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1/ (0,2)
Lise Türü	N/ f(%)	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	2/ (0,5)
Açık Lise	16/ (4)	Harita Mühendisliği	2/ (0,5)
Anadolu Lisesi	219/ (54,2)	Havacılık Yönetimi	1/ (0,2)
Fen Lisesi	50/ (12,4)	Hemşirelik	7/ (1,7)
İmam Hatip Lisesi	59/ (14,6)	Hukuk	3/ (0,7)
Meslek Lisesi	39/ (9,7)	İç Mimarlık	7/ (1,7)
Sosyal Bilimler Lisesi	11/ (2,7)	İktisat	2/ (0,5)
Diğer	10/ (2,5)	İlahiyat	8/ (2,0)
Lise Not Ortalaması	N/ f(%)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1/ (0,2)
50-59,99	5/ (1,2)	İngiliz Dili ve Edebiyatı	3/ (0,7)
60-69,99	45/ (11,1)	İnşaat Mühendisliği	1/ (0,2)
70-84,99	189/ (46,8)	İş Sağlığı ve Güvenliği	3/ (0,7)
85-100	165/ (40,8)	İşletme	2/ (0,5)
Doğum Yerleri	N/ f(%)	İşletme Yönetimi	1/ (0,2)
Anne ve Babası ile Aynı	293/ (72,5)	Kimya	1/ (0,2)
Anne ve Babası ile Farklı	111/ (27,5)	Kimya Mühendisliği	1/ (0,2)
Üniversite	N/ f(%)	Makine Mühendisliği	3/ (0,7)
Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi	17/ (4,2)	Maliye	1/ (0,2)
Konya Teknik Üniversitesi	21/ (5,2)	Matematik	2/ (0,5)

KTO Karatay Üniversitesi	14/ (3,5)	Matematik Öğretmenliği	1/ (0,2)
Necmettin Erbakan Üniversitesi	60/ (14,9)	Mimarlık	3/ (0,7)
Selçuk Üniversitesi	292/ (72,3)	Moleküler Biyoloji ve Genetik	2/ (0,5)
Bölüm	N/ f(%)	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	1/ (0,2)
Adalet	5/ (1,2)	Mütercim ve Tercümanlık	1/ (0,2)
Ağız ve Diş Sağlığı	7/ (1,7)	Okul Öncesi Öğretmenliği	1/ (0,2)
Alman Dili ve Edebiyatı	5/ (1,2)	Özel Eğitim Öğretmenliği	1/ (0,2)
Anestezi	6/ (1,5)	Peyzaj Mimarlığı	2/ (0,5)
Arapça Mütercim ve Tercümanlık	16/ (4,0)	Psikoloji	6/ (1,5)
Arkeoloji	1/ (0,2)	Radio Televizyon ve Sinema	2/ (0,5)
Bankacılık ve Sigortacılık	7/ (1,7)	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	26/ (6,4)
Beden Eğitimi Öğretmenliği	4/ (1,0)	Rus Dili ve Edebiyatı	1/ (0,2)
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	4/ (1,0)	Sağlık Yönetimi	1/ (0,2)
Beslenme ve Diyetetik	6/ (1,5)	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	9/ (2,2)
Bilgisayar Mühendisliği	10/ (2,5)	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2/ (0,5)
Bitkisel Üretim ve Teknolojileri	4/ (1,0)	Sosyal Hizmet	2/ (0,5)
Biyoloji	4/ (1,0)	Şehir ve Bölge Planlama	3/ (0,7)
Çocuk Gelişimi	46/ (11,4)	Tarih	2/ (0,5)
Diş Hekimliği	9/ (2,2)	Tıbbi Görüntüleme Teknikleri	2/ (0,5)
Ebelik	5/ (1,2)	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	1/ (0,2)
Eczacılık	5/ (1,2)	Tıp	62/ (15,3)
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	4/ (1,0)	Turizm Otel İşletmeciliği	6/ (1,5)
Emlak Yönetimi	2/ (0,5)	Türk Dili ve Edebiyatı	5/ (1,2)
Endüstri Mühendisliği	1/ (0,2)	Türkçe Öğretmenliği	37/ (9,2)
Endüstriyel Tasarım	1/ (0,2)	Uluslararası İlişkiler	4/ (1,0)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2/ (0,5)	Yaşlı Bakım	5/ (1,2)
Fizyoterapi	1/ (0,2)	Yazılım Mühendisliği	4/ (1,0)

Nitel aşama için araştırmanın çalışma grubu: Araştırmanın nitel kısmına katılacak katılımcılar nicel faza katılmış ve gönüllü olarak nitel kısımda katılan 17 öğrenciden oluşmuştur. Görüşmeler yüz yüze veya telefon ile iletişim kurularak bireysel şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme ortamı olarak katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri sessiz ve sakin ortamlar tercih edilmiştir. Verilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı hatırlatılarak, doğal ve samimi bir şekilde kendilerini ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Nitel aşamada, öğrencilerin sınıf içi değerlendirmeye ilişkin adalet algılarını daha derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin adalet algılarını daha ayrıntılı şekilde anlamak için önerilmektedir (Bempechat vd., 2013; Horan vd., 2010). Çalışmanın nitel kısmına katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3.2 Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin demografik özellikleri (N=17)

Cinsiyet	N/ f(%)	Mersin	1/ (5,9)
Kadın	11/ (64,7)	Sivas	1/ (5,9)
Erkek	6/ (35,3)	Üniversite	N/ f(%)
Yaş	N/ f(%)	Konya Teknik Üniversitesi	1/ (5,9)
19	3/ (17,6)	KTO Karatay Üniversitesi	11/ (64,7)
20	7/ (41,2)	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1/ (5,9)
21	4/ (23,5)	Selçuk Üniversitesi	4/ (23,5)

22	3/ (17,6)
Lise Türü	N/ f(%)
Açık Lise	1/ (5,9)
Anadolu Lisesi	11/ (64,7)
Fen Lisesi	2/ (11,8)
İmam Hatip Lisesi	3/ (17,6)
Liseyi Okudukları Şehir	N/ f(%)
Bursa	1/ (5,9)
İstanbul	2/ (11,8)
Konya	12/ (70,6)

Bölüm	N/ f(%)
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	1/ (5,9)
Endüstri Mühendisliği	2/ (11,8)
Fizyoterapi	1/ (5,9)
Grafik Tasarım	2/ (11,8)
İletişim ve Tasarım	2/ (11,8)
İşletme	1/ (5,9)
Matematik Öğretmenliği	1/ (5,9)
Psikoloji	3/ (17,6)
Türkçe Öğretmenliği	4/ (23,5)

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ‘Adaletli Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği’ ve ‘Öğrenci Görüşme Formu’ kullanılmıştır.

3.3.1. Adaletli Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmede adalet algısını belirlemede kullandıkları adalet ilkelerini derinlemesine ve geniş bir öğrenci örnekleminde incelemek için nicel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle alanyazın gözden geçirilmiş ve uygun bir ölçek elde edilmeye çalışılmıştır. Fakat ulusal çapta uygun bir ölçek bulunamadığından uluslararası çapta Rasoolini (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Adaletli Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği” nin kullanılması kararlaştırılmıştır (Ek 1). Bu kapsamda öncelikle ölçeğin Türkçe’ ye uyarlanması ve kullanılması için yazardan izin alınmıştır (Ek 3). İlgili ölçek değerlendirme alanları (grup çalışması, sınav, notlandırma, kopya çekme ve geribildirim) ve bu alanlarda öğrencilerin adalet algısını belirlemek için kullandıkları adalet ilkelerinden oluşmaktadır. Ölçek, senaryo tabanlı bir ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. İlgili ölçek öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde adaleti nasıl algıladığını belirlemek için diğer alanları ve sosyal psikolojideki adalet ilkelerini (örk. eşitlik) kullanarak oluşturulmuştur. Ölçek A ve B olmak üzere iki farklı bölümden oluşmaktadır. A bölümünün amacı katılımcılarla ilgili cinsiyetleri, yaşları, ne tür liseden mezun oldukları gibi tanımlayıcı bilgileri toplamak ve adil bir dünya ile ilgili kişisel inançlarını belirlemektir. (Örk. Hayatınızda olan olayların ne kadar adil olduğunu düşünüyorsunuz?). B bölümünde ise adil bir sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili 5 farklı senaryo sunulmuştur. Her bir senaryoyla ilgili eylemler toplamda 40 madde olacak şekilde ölçekte belirtilmiş ve katılımcıların bu eylemlerin adil olup olmadığı ile ilgili görüşlerini 5’li likert tipi skalaya göre belirtmeleri istenmiştir. (1: Hiç adil değil; 2: Adil değil; 3: Kararsızım; 4: Adil; 5: Çok adil). Her bir senaryoyu okuduktan sonra senaryolardan oluşturulan eylemlerle ilgili görüşlerini, eylemlerin karşısındaki kutucuklardan birini seçerek

işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek toplamda 40 maddeden oluştuğu için alınacak en düşük puan 40, en yüksek puan ise 200'dür.

Adaletli Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği; grup çalışması, sınav, notlandırma, kopya çekme ve geribildirim şeklinde adlandırılan beş senaryodan oluşmaktadır. Bu senaryolar sosyal psikolojinin adalet ilkelerini barındıracak 40 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 7 tanesi grup çalışmalarıyla, 8 tanesi sınavlarla, 8 tanesi kopya ile, 9 tanesi notlandırmayla ve 8 tanesi de geri dönüt ile ilgilidir. Bu ölçek, alanyazından faydalanılarak geliştirilmiştir (Rasooli vd., 2018; Rasooli vd., 2019; Rasooli, 2021) ve sunulan senaryoların kültürümüze uygunluğu ve geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

İlgili ölçekte her bir madde 5'li likert tipi seçenek sunduğundan, maddelerin ortalama değerlerinin yorumlanmasında puan aralıkları belirlenmiştir. Puan aralıkları belirlenirken alanyazın incelenmiş, her maddeden alınabilecek en düşük puan (1) en yüksek puandan (5) çıkartılarak en yüksek puana bölünmüş ve bulunan 0,8'lik puan aralığına göre yorumlanmıştır (Yılmaz, 2010). Bu kapsamda ölçekteki ters işlemeyen maddeler: 1-1,80 aralığı hiç adil değil; 1,81-2,60 aralığı adil değil; 2,61-3,40 aralığı kararsızım; 3,41-4,20 aralığı adil ve 4,21-5 aralığı çok adil skalasına göre yorumlanmış, ters işleyen maddeler ise bu skala tersine puanlanarak yorumlanmıştır. Örneğin düz işleyen bir madde için ortalamanın 4,21-5 olması çok adil olarak değerlendirilirken, ters işleyen madde için 4,21-5 aralığı hiç adil değil şeklinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme puan yorumlaması Tablo 3.3' te verilmiştir.

Tablo 3.3 Puan değerlendirme tablosu

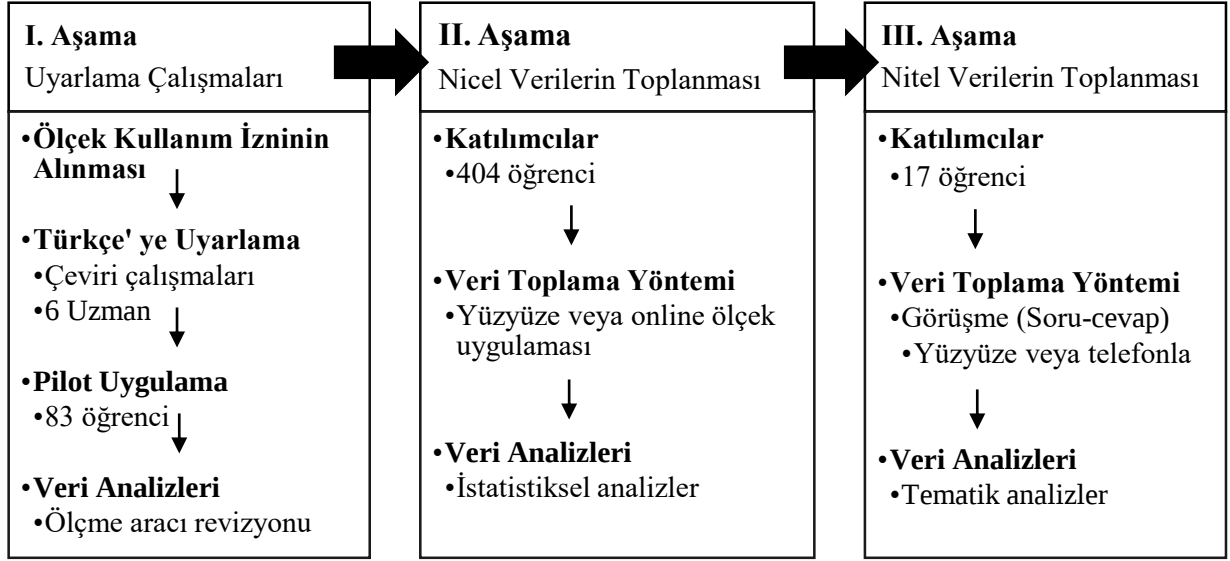
Puan Aralığı	Normal Puanlama Yapılan Maddeler	Ters Puanlama Yapılan Maddeler
1,00-1,80	Hiç Adil Değil	Çok Adil
1,81-2,60	Adil değil	Adil
2,61-3,40	Kararsızım	Kararsızım
3,41-4,20	Adil	Adil değil
4,21-5,00	Çok Adil	Hiç Adil Değil

Senaryo 1 (S1)' de iki, dört, beş, altı ve yedinci maddeler; Senaryo 2 (S2)' de bir, iki, beş, altı ve yedinci maddeler; Senaryo 3 (S3)' te bir ve altıncı maddeler; Senaryo 5 (S5)' te dört ve yedinci maddeler ters puanlamaya tabi tutulmuştur. Senaryo 4 (S4)' te ters puanlamaya tabi tutulan bir madde yoktur. Senaryolarda ters puanlamaya tabi tutulan maddeler ilgili tablolarda * işareti ile gösterilmiştir.

3.3.1.1. Uyarlama işlemleri

Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği'ni araştırmamızda kullanmak üzere Türkçe'ye uyarlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, alanyazın tarafından uyarlama işlemi için önerilen altı basamaklı bir süreç izlenmiştir (World Health Organization [WHO], 2016). Bu altı basamak, 1) çeviri, 2) anlamsal eşitlik, 3) uzman görüşü, 4) geri çeviri, 5) pilot uygulama ve 6) son halini oluşturmada meydana gelmektedir. Öncelikle ilgili ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu ve kullanımı için yazarlara e-posta gönderilerek izin alınmıştır (Ek 3).

Ölçeğin Türk dil ve kültürüne adaptasyonu için WHO (2016) önerdiği altı basamaklı süreç işletilmeye başlanmıştır. Öncelikle ölçeğin orijinal dili olan İngilizce'nin kullanıldığı ülkelerde doktorasını yapmış iki akademisyen tarafından ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. İkinci aşamada ölçekteki her bir madde gözden geçirilmiş ve maddeler içerisinde kullanılan terimler ve kalıplar göz önünde bulundurularak her bir maddenin ifade ettiği anlamı verecek şekilde maddelerin düzenlenmesi sağlanmıştır. Üçüncü basamakta ölçme ve değerlendirme alanında çalışmaları olan üç akademisyenle ölçeğin hem orijinali hem de Türkçe formu paylaşılmıştır. Uzmanlara ölçeğin üniversite öğrencilerinin adaletli ölçme ve değerlendirme algılarını belirlemek için kullanılacağı ve Türkçe formunun orijinal formuyla kıyaslanarak hem dil yapısı hem de kültürel eşdeğerliği noktasında geri dönütleri vermeleri talep edilmiştir. İlgili dönütler dâhilinde ölçeğin Türkçe formu revize edilmiştir. Dördüncü basamakta anadili Türkçe olan ama İngilizce konuşulan ülkelere lisansüstü öğrenim görmüş olan 4 kişiye ölçeğin Türkçe formu verilmiş ve ölçeği geri çeviri için İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Bu sayede ölçeğin orijinali ile Türkçe formunun eşdeğerliği sağlanmıştır. Beşinci basamakta ölçek pilot çalışma amacıyla eğitim fakültesinde öğrenim gören 83 öğrenciye yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin anlamakta zorlandıkları noktaları belirtmeleri istenmiştir. Son basamakta ise pilot çalışma sonuçları da kullanılarak ölçeğin düzeltilmesi yapılmış ve son hali oluşturulmuştur.



Şekil 3. 1. Araştırma Tasarımının Şematik Görünümü

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Üniversite öğrencilerinin adaletli ölçme ve değerlendirme algılarının derinlemesine bir şekilde incelemek için Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği'nin yanında ilgili ölçeğin bulgularını desteklemek amacıyla alanyazından faydalanılarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Alanyazın taramasından sonra araştırmacı tarafından hazırlanmış form, yarı yapılandırılmış taslak bir görüşme formudur. İlgili form üzerinden uzman görüşünden faydalanılarak değişiklikler yapılmış ve son hali 10 sorudan oluşmuştur (Ek 2). Bu sorular katılımcıların adaletli ölçme ve değerlendirme ile ilgili algıları, görüşleri, yaşantıları ve uygulama önerilerine odaklanmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda üniversite öğrencilerinden verilerin toplanması kararlaştırılmıştır. Araştırmaya başlanmadan önce etik kurul onayı almak amacıyla etik kurul başvurusu yapılmış ve etik onay belgesi alınmıştır (Ek 4). Sonrasında ilgili katılımcı grubunun adaletli ölçme ve değerlendirme algılarını belirlemek amacıyla yukarıda bahsedilen bir ölçek ve yarı görüşme formu belirlenmiş ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Araştırma ile ilgili veriler çalışma takvimi belirlendiği üzere 2024-2025 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılında toplanmaya başlanmıştır. Öncelikle nicel verilerin elde edilmesi için ilgili ölçek Konya ilinde bulunan farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Uygulamalar öncelikle yüz yüze gerçekleştirilmiş, sonrasında ise

daha fazla katılımcıya ulaşmak adına dijital ortama aktarılmış olan (Google formlar) ölçeğin linkinin ilgili yerlerle paylaşılması vesilesiyle uzaktan veri toplama süreciyle devam etmiştir.

Nitel verilerin elde edilmesi için ise ölçeği dolduran katılımcılara araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan görüşme kısmına katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılmak isteyen katılımcıların demografik özellikleri göz önünde bulundurularak 17 katılımcı araştırmanın nitel kısmına katılmaları için belirlenmiştir. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler için uygun olanlarla yüz yüze, uygun olmayan katılımcılarla ise telefon aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika civarında sürmüştür. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılardan görüşmenin ses kaydının alınması konusunda izinleri alınmıştır. Ses kaydı ile kayıt altına alınan görüşme kayıtları daha sonra yazar tarafından analiz edilmek üzere yazıya dönüştürülmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmamızda kullanılan ölçek ile elde edilen nicel veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS ve SmartPLS 4.0 programı kullanılmıştır.

Nicel verilerin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları kapsamında öncelikle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Türkçe 'ye uyarlaması yapılan Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği'nin anlamsal ve yapısal olarak geçerliliği için DFA uygulanmıştır. DFA değerleri incelendiğinde Senaryo 3 (S3) ve Senaryo 4 (S4) faktörlerinde AVE değeri .5 altında kalmıştır. Bunun üzerine faktör yüklenmeleri ve artık kovaryans matrisi incelenmiştir. S2 faktöründe madde 5, madde 8; S4 faktöründe madde 7, 8 ve 9; S5 faktöründe madde 5 faktör yüklenme değeri .5 altında kaldığından dolayı ölçüm modelinden çıkarılmıştır. Ayrıca AVE değeri .5 altında kalan S3 faktöründe artık kovaryans matrisi incelemesi sonrasında madde 8, farklı faktörlerdeki maddelerle etkileşimi nedeniyle çıkarılmıştır. Tablo 3.4'te verilen tekrarlanan DFA sonuçlarına göre tüm maddelerin faktör yüklenmesi .6 üzerinde olup, faktör yapısının yüksek iç tutarlılık ve yakınsak geçerlik göstermesi sebebiyle madde faktör yüklenmeleri .6 ve üzeri maddeler eşik değer olan .7 altında olmasına karşın faktör yapısında tutulabilir (Fornell ve Larcker, 1981).

Tablo 3.4. Faktör Yükleme Değerleri

	S1	S2	S3	S4	S5
S101	0.634				
S102	0.856				
S103	0.665				
S104	0.885				
S105	0.929				
S106	0.922				
S107	0.882				
S201		0.798			
S202		0.859			
S203		0.702			
S204		0.637			
S206		0.892			
S207		0.910			
S301			0.775		
S302			0.772		
S303			0.730		
S304			0.792		
S305			0.584		
S306			0.727		
S307			0.624		
S401				0.820	
S402				0.708	
S403				0.748	
S404				0.764	
S405				0.716	
S406				0.795	
S501					0.827
S502					0.614
S503					0.771
S504					0.798
S506					0.801
S507					0.852
S508					0.634

DFA elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır ($\chi^2/df= 2.859$, RMSEA= 0.068, SRMR= .062, CFI= .906, GFI= .827, TLI= .897). RMSEA değeri 0.068 ile kabul edilebilir, CFI (0.906) ve TLI (0.897) değerleri ise iyi düzeyde uyuma işaret etmektedir (Hair vd., 2018). SRMR değeri (0.062) modelin artık değerler açısından da uygun olduğunu gösterirken, χ^2/df oranı 2.859 ile önerilen eşik değerlerin altındadır (Kline, 2023). GFI değeri sınırda yer almakla birlikte genel olarak modelin yapısal geçerliliği desteklenmektedir.

Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik yapısı için yapılan analizler sonuçları Tablo 3.5.'te sunulmuştur. Tablo 3.5.'te görüldüğü gibi Cronbach's alpha değerleri tüm faktörlerde 0.879 ile 0.936 arasında değişmekte olup, genel olarak 0.70'in

üzerindedir. Ayrıca bileşik güvenilirlik (Composite Reliability/rho_c) değerleri 0.881 ile 0.943 arasında değişmektedir. Bu değerler birlikte ölçek yapısının iyi bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ortalama varyans açıklayıcılık (AVE) değerleri tüm faktörlerde .5 üzerinde olması faktörlerin açıklayıcılığının yeterli düzeyde olduğunu ve ölçek yapısının yakınsak geçerlik varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Tablo 3.5 Geçerlik ve güvenilirlik yapısı

	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_c)	Average variance extracted (AVE)
S1	0.936	0.943	0.693
S2	0.915	0.924	0.650
S3	0.879	0.881	0.517
S4	0.891	0.891	0.577
S5	0.904	0.909	0.580

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile elde edilen nitel veriler analizler için bilgisayar ortamında excel dosyasına aktarılmıştır. Her bir öğrenciden elde edilen nitel veriler öncelikle baştan sona ayrıntılı bir şekilde yazar tarafından okunmuştur. Sonrasında öncelikle Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeğinde sunulan senaryolar göz önünde bulundurularak öğrencilerin cevapları ölçekteki ilgili senaryoların kategorisine göre kodlanarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Akabinde ölçek kapsamında ki senaryoların kategorisine girmeyen veriler için ise yeni kategoriler geliştirilmiştir. Bu kapsamda nitel verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi süreçleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi yazar tarafından tamamlandıktan sonra nitel veri analizinde deneyim sahibi başka bir araştırmacı tarafından ilgili veriler tekrar analiz edilmiştir. Sonrasında yazar ve ilgili araştırmacı tarafından geliştirilen kodlar ve temalar arasında uyumsuzluklar için bir araya gelinmiş, nitel verilerin analizinde ki uyumsuzluklar tartışılmış ve ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Bu süreç sonunda oluşan analizler kategori ve temalar ışığında ilgili kodları destekleyecek doğrudan alıntılarda kullanılarak bulgular kısmında sunulmuştur. Ayrıca katılımcılardan doğrudan alıntılar kullanılarak katılımcıların düşüncelerinin detaylı bir şekilde sunularak verilerin geçerliği desteklenmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı yükseköğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin adaletli ölçme ve değerlendirme kavramını nasıl algıladıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe uyarlaması yapılmış olan Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilen verilerin analizi bu başlık altında sunulmuştur. Bulgular sunulurken başlıklar her bir alt araştırma sorusuna cevap niteliğinde oluşturulmuş ve her bir başlık için öncelikle ölçeğin ilgili kısmının bulguları, sonrasında ise yarı yapılandırılmış görüşme bulguları verilmiştir. Devamında ise bu bulgular karşılaştırılmıştır.

4.1. Grup Çalışmaları Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları

Katılımcıların adaletli ölçme ve değerlendirme algılarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçek beş farklı senaryo kapsamında değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu senaryolardan ilki grup çalışmaları kapsamında katılımcıların adaletli ölçme ve değerlendirme kavramını nasıl algıladıklarıyla ilgili 7 maddeden oluşmaktadır. Bu senaryo kapsamında katılımcıların ilgili maddeler hakkındaki görüşlerini 5’li likert ölçeğine göre belirtmeleri istenmiştir. Maddelerin puanlamaları yapılırken olumsuz olan maddeler tersine puanlanmıştır. Bu yüzden ortalamanın yüksek olması adil olmadığı algısını desteklerken, ortalamanın düşük olması adil olduğu algısını desteklemektedir.

Tablo 4. 1. 1. Senaryo 1 Betimsel İstatistikleri

Madde	Ort.	S. S.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
S1.1. Ali öğretmen grup üyelerini karışık yeteneğe dayalı olarak seçmiştir.	3.27	1.16	1	5	-0.353	-0.713
*S1.2. Ali öğretmen grup üyelerini seçmede öğrencilerine seçenek sunmamıştır.	3.19	1.25	1	5	-0.296	-0.886
S1.3. Ali öğretmen, öğrencilerinin grup dinamikleri ile ilgili şikâyetlerine izin vermiştir.	3.39	1.25	1	5	-0.402	-0.868
*S1.4. Ali öğretmen öğrencilerin grup çalışmalarını nasıl değerlendireceğini detaylandırmamıştır.	3.17	1.23	1	5	-0.277	-0.927
*S1.5. Ali öğretmen tüm grup üyelerine aynı notu vermiştir.	3.21	1.42	1	5	-0.292	-1.22
*S1.6. Ali öğretmen, öğrencilerin katkıları ve öğrenmelerine dayalı olarak her bir grup üyesi için bireysel not vermemiştir.	3.25	1.35	1	5	-0.25	-1.12
*S1.7. Ali öğretmen başvuruda bulunan öğrencilerin notlarını düzeltmemiştir.	3.15	1.31	1	5	-0.202	-1.02

Not: Ters puanlama yapılan maddeler (*) işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1 incelendiğinde, maddelerin tamamının ortalamasına baktığımız zaman, ortalamaların belirlenen ölçek aralığına göre katılımcıların grup çalışmaları kapsamında

belirtilen uygulamaların adil olup olmadığı ile ilgili algılarının kararsız kategorisine denk geldiği görülmektedir (2,61-3,40: kararsız). Katılımcıların üçüncü (S1.3. Ali öğretmen, öğrencilerinin grup dinamikleri ile ilgili şikâyetlerine izin vermiştir) madde kapsamında belirtilen öğretmenin öğrencilerin grup dinamikleriyle ilgili şikâyetlerine izin vermesinin adil olduğu görüşüne yakın oldukları (3.39), diğer maddelerdeki uygulamaların adil olup olmadığı kapsamında ise kararsızlık yaşadıkları ifade edilebilir.

Grup çalışmalarında bireysel not verilmemesine odaklanan (*S1.6. Ali öğretmen, öğrencilerin katkıları ve öğrenmelerine dayalı olarak her bir grup üyesi için bireysel not vermemiştir) maddesinin ise adil olmaya en uzak madde olarak değerlendirildiği görülmektedir. Tüm grup üyelerine aynı notun verilmesine odaklanan maddenin (*S1.5. Ali öğretmen tüm grup üyelerine aynı notu vermiştir) ise adil olmaya en uzak ikinci madde olduğu görülmektedir. Bu maddeyi (*S1.2. Ali öğretmen grup üyelerini seçmede öğrencilerine seçenek sunmamıştır) öğretmenin grup üyelerini seçmede seçenek sunmamasına odaklanan madde izlemektedir. Grup çalışmalarının değerlendirilmesinin detaylandırılmamasına odaklanan madde (*S1.4. Ali öğretmen öğrencilerin grup çalışmalarını nasıl değerlendireceğini detaylandırmamıştır) adil olmaya en uzak dördüncü madde olduğu ve grup notlarının düzeltilmemesine odaklanan maddenin (*S1.7. Ali öğretmen başvuruda bulunan öğrencilerin notlarını düzeltmemiştir) ise adil olmaya en uzak beşinci madde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2. Senaryo 1'e İlişkin Nitel Veriler

Madde	Örnek	Kod Sayısı
S1.1. Ali öğretmen grup üyelerini karışık yeteneğe dayalı olarak seçmiştir.	K3- "Farklı tipler, karakterler oluyor ve bu durum sosyalleşmeyi artırıyor." K4- "Zeki ve tembel olarak nitelendirilen öğrencilerin birbirlerinden olumlu manada etkileneceklerine inanıyorum."	2
S1.2. Ali öğretmen grup üyelerini seçmede öğrencilerine seçenek sunmamıştır.	K13- "Grup çalışmasında istemediğim kişilerle çalışmak zorunda kaldım. Genelde en çok özveriyi ben gösteriyordum." K14- "Bence grupla değerlendirme adil değildir... bazıları daha fazla emek verirken bazıları daha rahat davranabiliyor."	3
S1.3. Ali öğretmen, öğrencilerinin grup dinamikleri ile ilgili şikâyetlerine izin vermiştir.	K5- "Grup içinde bazı üyeler geçecek kadar not almaya razıyken bazıları daha yüksek notlar almak isteyebiliyor. Hiç çabalamayanlar da oluyor, bu adil değil." K7- "İçinde bulunduğum grup güzel ve çabalayan insanlarda var, son ana kadar ödevini tamamlamayan geç atanlarda var... O insanlarla aynı notu almak beni rahatsız ediyor." K13- "Arkadaşlarımın yaptığı hataları bile ben düzeltiyordum. Başkalarının görevlerini de ben yapıyordum."	5
S1.4. Ali öğretmen öğrencilerin grup çalışmalarını nasıl değerlendireceğini detaylandırmamıştır.	K 4- "Öğretmenin bir görev veya faaliyet ölçüt formu gibi bir form hazırlayıp, grupta kimin ne kadar faal olduğuna bakıp, performansa göre bireysel not verilmesini tercih ederim." K13- "Kimin ne yaptığı belli değil ama herkes aynı notu alıyor. Bu adil değil."	4
S1.5. Ali öğretmen tüm grup üyelerine aynı notu vermiştir.	K2- "Eğer herkes eşit çalıştıysa aynı not adildir. Ama görevini yapmayan varsa aynı not adil değildir." K4- "Adil değil. Öğretmen görev ölçüt formu hazırlamalı. Kim ne kadar faal olduysa ona göre bireysel not verilmeli." K6- "Grup bir bütündür. Bazıları az çalışsa da grup olarak bir not alınmalı."	17

S1.6. Ali öğretmen, öğrencilerin katkıları ve öğrenmelerine dayalı olarak her bir grup üyesi için bireysel not vermemiştir.	K4- “Grup içinde farklı görev dağılımları olabiliyor, kimi hiçbir şey yapmamış olabilir. Bundan dolayı herkesin aynı notu almasını adil bulmuyorum.” K17- “Herkesi bireysel çabasına, emeğine, verilen görev ve sorumluluklarına göre değerlendirmesi daha adil bir yöntem olarak görüyorum.”	6
S1.7. Ali öğretmen başvuruda bulunan öğrencilerin notlarını düzeltmemiştir.		

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarının senaryo maddeleri kapsamında analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların grup çalışmalarıyla ilgili ifade ettikleri görüşler ölçekte Senaryo 1 kapsamında kullanılan yedi maddeye göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları frekanslar ve örnek alıntılarda kullanılarak Tablo 4.1.2. de sunulmuştur. Tablo 4.1.2. incelendiğinde katılımcıların görüşmelerde en fazla beşinci (*S1.5. *Ali öğretmen tüm grup üyelerine aynı notu vermiştir*) madde ile ilgili görüş belirttiği, en az ise yedinci (*S1.7. *Ali öğretmen başvuruda bulunan öğrencilerin notlarını düzeltmemiştir*) madde ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların grup üyelerinin karışık yeteneğe dayalı olarak seçilmesi ile ilgili olan maddeyi (S1.1. *Ali öğretmen grup üyelerini karışık yeteneğe dayalı olarak seçmiştir*), sosyalleşmeyi kolaylaştırması ve öğrenme anlamında öğrencilerin birbirini olumlu etkilemesinden dolayı adil olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Grup üyelerinin seçiminde öğretmenin seçenek sunmamasına odaklanan maddenin (*S1.2. *Ali öğretmen grup üyelerini seçmede öğrencilerine seçenek sunmamıştır*) ise adil olmadığıyla ilgili katılımcılar görüşler sunmuşlardır. Bu görüşlerini ise birlikte çalışmak istemedikleri kişilerle grup olmak zorunda kalmak ve grup üyelerinin aynı özen ve çabayı göstermeyen kişilerden oluşması gerekçeleriyle destekledikleri görülmektedir. Grup dinamikleriyle ilgili şikâyetlere izin verilmesine odaklanan madde (S1.3. *Ali öğretmen, öğrencilerinin grup dinamikleri ile ilgili şikâyetlerine izin vermiştir*) kapsamında ise katılımcıların grup üyelerinin amaçlarının ve çabalarının farklı olması fakat aynı notu almalarının adil olmadığı, bazen de grup üyelerinden bazılarının görevlerini yapmaması ve diğer grup üyelerinin onlarında görevlerini yapmak zorunda kalmalarının adil olmadığı üzerine odaklandıkları görülmektedir. Grup çalışmalarının değerlendirilmesinin detaylandırılmamasına odaklanan madde (*S1.4. *Ali öğretmen öğrencilerin grup çalışmalarını nasıl değerlendireceğini detaylandırmamıştır*) kapsamında ise katılımcıların grup üyelerinin gösterdikleri çabaya göre notlar almalarının daha adil olduğu, gruptaki herkesin aynı notu almasında adil olmadığına odaklandıkları görülmektedir. Senaryo 1 kapsamında tüm grup üyelerine aynı notun verilmesine odaklanan madde (*S1.5. *Ali öğretmen tüm grup üyelerine aynı notu vermiştir*) kapsamında

katılımcıların daha fazla görüş bildirdiği görülmektedir. Bu madde kapsamında katılımcıların görüşlerinin: a) herkes aynı çabayı gösteriyorsa aynı notu almalarının adil olduğu; b) herkesin performansına göre not almasının daha adil olduğu ve c) aynı notu almanın adil olmadığı etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Grup çalışmalarında bireysel not verilmemesine odaklanan madde (*S1.6. *Ali öğretmen, öğrencilerin katkıları ve öğrenmelerine dayalı olarak her bir grup üyesi için bireysel not vermemiştir*) kapsamında ise katılımcıların bireysel not verilmemesinin adil olmadığını belirttikleri ve daha adil olması için grup çalışmalarında performansa göre bireysel notlar verilmesi gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Grup notlarının düzeltilmemesine odaklanan madde (*S1.7. *Ali öğretmen başvuruda bulunan öğrencilerin notlarını düzeltmemiştir*) kapsamında ise katılımcıların herhangi bir görüş belirtmedikleri görülmektedir.

Nicel ve nitel veriler Senaryo 1 grup çalışmaları odağında karşılaştırıldığında, nicel verilerde üçüncü madde olan (S1.3. *Ali öğretmen, öğrencilerinin grup dinamikleri ile ilgili şikâyetlerine izin vermiştir*) öğrencilerin grup dinamikleriyle ilgili şikâyetlerine izin verilmesi, en adil madde olarak değerlendirilirken; nitel verilerde en çok görüşün beşinci madde olan (S1.5. *Ali öğretmen tüm grup üyelerine aynı notu vermiştir*) grup üyelerine aynı notun verilmesi ile ilgili olan madde hakkında olduğu görülmektedir. Diğer yandan nicel verilerde altıncı madde olan (*S1.6. *Ali öğretmen, öğrencilerin katkıları ve öğrenmelerine dayalı olarak her bir grup üyesi için bireysel not vermemiştir*) grup çalışmalarında bireysel not verilmemesine odaklanan maddesinin adil olmaya en uzak madde olarak değerlendirildiği görülürken aynı maddenin nitel verilerde hakkında en çok görüş belirtilen ikinci madde olduğu görülmektedir. Nitel verilerde grup üyelerinin karışık yeteneğe dayalı olarak seçilmesi maddesinde (S1.1. *Ali öğretmen grup üyelerini karışık yeteneğe dayalı olarak seçmiştir*) en az görüş alan madde olduğu görülmektedir. Aynı maddenin nicel verilerde adil olmaya en yakın ikinci madde olduğu görülmektedir. Nicel verilerdeki maddelere bakıldığında birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde nitel verilerde incelendiğinde diğer maddelerdeki görüş sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Nitel veriler kapsamında bu senaryonun, maddeleri hakkında en fazla görüş belirtilen senaryo olduğu görülmektedir.

4.2. Sınavlar Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları

Katılımcıların adaletli ölçme değerlendirme algılarını belirlemek için kullanılan ölçekteki ikinci senaryo sınavlar odağında katılımcıların adalet algılarına odaklanmaktadır.

Bu senaryo kapsamında katılımcılara 7 madde yöneltilmiş ve verdikleri yanıtlarla ilgili betimsel veriler Tablo 4.2.1. de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Senaryo 2 Betimsel İstatistikleri

Madde	Ort.	S. S.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
*S2.1. Ahmet öğretmen sınav tarihini değiştirmekte katı bir tutum sergiledi.	3.51	1.12	1	5	-0.622	-0.237
*S2.2. Ahmet öğretmen sınavda hangi konuların çıkacağını açıkça belirtmedi.	3.69	1.16	1	5	-0.827	0.043
S2.3. Sınav hem kolay hem zor soruları içeriyordu.	3.73	0.972	1	5	-0.617	-0.042
S2.4. Engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavda kolaylık sağlandı. (örneğin, daha fazla yazma süresi)	3.90	0.957	1	5	-0.829	0.361
*S2.5. Ahmet öğretmen, öğrencilerine diğer öğretmenlere göre daha hoşgörülü notlar verdi.	3.44	0.968	1	5	-0.535	0.117
*S2.6. Ahmet öğretmen, öğrencilerin daha önce öğretilmediğini iddia ettiği iki soruyu sınavdan muaf tutmadı.	3.72	1.24	1	5	-0.778	-0.353
*S2.7. Ahmet öğretmen, öğrencilerin itirazlarına saygılı bir biçimde cevap vermedi.	3.81	1.23	1	5	-0.879	-0.18

Not: Ters puanlama yapılan maddeler (*) işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1 incelendiğinde üçüncü (S2.3. Sınav hem kolay hem zor soruları içeriyordu) ve dördüncü (S2.4. Engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavda kolaylık sağlandı (örneğin, daha fazla yazma süresi)) maddelerinin ortalamalarının 3,41-4,20 aralığında olduğu ve katılımcıların bu maddelerdeki uygulamaların adil olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Ters puanlamaya tabi tutulan, öğretmenin sınav tarihini değiştirmesindeki tutumuna odaklanan madde (*S2.1. Ahmet öğretmen sınav tarihini değiştirmekte katı bir tutum sergiledi), sınavlarda hangi konuların çıkacağını açıkça belirtilmemesine odaklanan madde (*S2.2. Ahmet öğretmen sınavda hangi konuların çıkacağını açıkça belirtmedi), öğretmenin hoşgörülü notlar vermesine odaklanan madde (*S2.5. Ahmet öğretmen, öğrencilerine diğer öğretmenlere göre daha hoşgörülü notlar verdi), sınavdan muaf tutulması gereken konulara odaklanan madde (*S2.6. Ahmet öğretmen, öğrencilerin daha önce öğretilmediğini iddia ettiği iki soruyu sınavdan muaf tutmadı) ve öğretmenin itirazlara saygılı bir biçimde cevap vermemesine odaklanan maddenin (*S2.7. Ahmet öğretmen, öğrencilerin itirazlarına saygılı bir biçimde cevap vermedi) puan aralığının ise adil değil puan aralığına denk geldiği görülmektedir.

Katılımcılar en fazla adil olduğunu düşündükleri maddenin (S2.4. *Engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavda kolaylık sağlandı (örneğin, daha fazla yazma süresi)*) engelli ve Türkçe’ yi yeni öğrenenlere sınavda kolaylık sağlanmasına odaklanan madde olduğu; en az adil olduğunu düşündükleri maddenin ise (*S2.7. *Ahmet öğretmen, öğrencilerin itirazlarına saygılı bir biçimde cevap vermedi*) öğretmenin öğrencilerin itirazına saygılı şekilde cevap vermemesi ile ilgili olan madde olduğu görülmektedir. Sınavda öğretilmediği iddia edilen konuyla ilgili soruların olmasına odaklanan maddenin (*S2.6. *Ahmet öğretmen, öğrencilerin daha önce öğretilmediğini iddia ettiği iki soruyu sınavdan muaf tutmadı*) adil olmaya en uzak ikinci madde olarak değerlendirildiği, öğretmenin sınavda soruların çıkacağı konuları belirtmemesine odaklanan maddenin (*S2.2. *Ahmet öğretmen sınavda hangi konuların çıkacağını açıkça belirtmedi*) ise adil olmaya en uzak üçüncü madde olduğu görülmektedir. Sınav tarihlerinin değiştirilmemesine odaklanan madde (*S2.1. *Ahmet öğretmen sınav tarihini değiştirmekte katı bir tutum sergiledi*) adil olmaya en uzak dördüncü madde olduğu ve öğretmenin bazı öğrencilere hoşgörülü davranmasıyla ilgili maddenin (*S2.5. *Ahmet öğretmen, öğrencilerine diğer öğretmenlere göre daha hoşgörülü notlar verdi*) ise adil olmaya en uzak beşinci madde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.2. Senaryo 2’ye İlişkin Nitel Veriler

Madde	Örnek	Kod Sayısı
S2.1. Ahmet öğretmen sınav tarihini değiştirmekte katı bir tutum sergiledi.	K6- “Öğretmenlerin düşünce yapılarını değiştirmek isterdim... daha geniş pencerelerden bakmalarını sağlamak isterdim.” K13- “Bir yazılı kâğıtla kişiyi değerlendirmek yanlış. O an hasta olabilir, kötü bir gün geçirmiş olabilir.”	2
S2.2. Ahmet öğretmen sınavda hangi konuların çıkacağını açıkça belirtmedi.	K12- “Öğretmen ne anlattıysa, öğrenciye ne verdiyse değerlendirme esnasında onu sormalı.” K13- “Bazı hocalar konuyu anlatmıyor ama sınavda detaylı bilgi isteyebiliyor. Bence bu adil değil.”	2
S2.3. Sınav hem kolay hem zor soruları içeriyordu.	K1- “Sorular kolaydan zora doğru gitmeli, herkes yapabildiği kadar ilerlemeli.” K2- “Kolay sorular temel bilgiyi, zor sorular analitik düşünmeyi ölçüyor. Bu adil.” K17- “Başarı seviyelerini ayırt etmek amacıyla her zorluk seviyesinden soruların olması mantıklı.”	6
S2.4. Engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavda kolaylık sağlandı. (örneğin, daha fazla yazma süresi)	K1- “Yabancı ve engelli öğrencilere fazla süre verilmelidir... ama bir süre sonra bu yardım azaltılmalı ki sınıftaki diğer öğrencilere haksızlık olmasın.” K2- “Engelli ve yabancı uyruklu öğrencilere verilen ek süreleri kesinlikle adil olarak değerlendiriyorum.” K6- “Yabancı diye fazladan süre vermenin adil olduğunu düşünmüyorum... ama engelli öğrencilere verilmesi adil.”	8
S2.5. Ahmet öğretmen, öğrencilerine diğer öğretmenlere göre daha hoşgörülü notlar verdi.	K13- “Bazı öğretmenler...kendilerini öğretmenlere sevdirmeye çalışan öğrencilere karşı daha iltimaslı notlar veriyor.” K15- “Sadece sonuca bakılması gerektiğini düşünüyorum.” K17- “Öğretmen değerlendirme ölçütlerini başta öğrencilere iletiyorsa ve herkes buna göre davranıyorsa, bu adil olur.”	3
S2.6. Ahmet öğretmen, öğrencilerin daha önce öğretilmediğini iddia ettiği iki soruyu sınavdan muaf tutmadı.	K10- “Sınav odaklı değerlendirme yapılacaksa sadece ona bakılması gerektiğini düşünüyorum.” K12- “Öğretmen ne anlattıysa, öğrenciye ne verdiyse değerlendirme esnasında onu sormalı.” K13- “Bazı hocalar konuyu anlatmıyor ama sınavda detaylı bilgi isteyebiliyor. Bence bu adil değil.”	3

S2.7. Ahmet öğretmen, öğrencilerin itirazlarına saygılı bir biçimde cevap vermedi.	K6- “Elimde imkânlar olsaydı öğretmenlerin düşünce yapılarını değiştirmek isterdim... karşısındakini olduğu haliyle kabul edip tarafsız bir gözle bakmalarını isterdim.”	1
--	--	---

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde sınavlar odağında da sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda elde edilen nitel veriler Senaryo 2 kapsamındaki her maddeye göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.2.2. de sunulmuştur. Tablo 4.2.2. incelendiğinde katılımcıların en çok, engelli ve Türkçeyi öğrenenlere kolaylıklar sağlanmasıyla ilgili madde (S2.4. *Engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavda kolaylık sağlandı (örneğin, daha fazla yazma süresi)*), en az ise öğrenci itirazlarına öğretmenin saygılı bir şekilde karşılık vermediğine odaklanan madde (*S2.7. *Ahmet öğretmen, öğrencilerin itirazlarına saygılı bir biçimde cevap vermedi*) kapsamında görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcılar sınav tarihlerinin değiştirilmemesine odaklanan madde (*S2.1. *Ahmet öğretmen sınav tarihini değiştirmekte katı bir tutum sergiledi*) kapsamında bunun adil olmadığını sınavların kişileri hasta veya kötü günlerine dek gelmiş olabileceği ve öğretmenlerin bu konuda daha geniş düşünmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenin sınavda soruların çıkacağı konuları belirtmemesine odaklanan madde (*S2.2. *Ahmet öğretmen sınavda hangi konuların çıkacağını açıkça belirtmedi*) kapsamında katılımcıların öğretmenin hangi konuları anlattıysa o konudan soru sormasının veya detaylı anlatmadığı konularda detaylı sorular sormasının adil olmadığını düşündükleri görülmektedir. Diğer taraftan sınavlarda farklı zorluk düzeylerden soruların sorulmasıyla ilgili madde (S2.3. *Sınav hem kolay hem zor soruları içeriyordu*) kapsamında ise katılımcıların bu durumun adil olduğu konusunda ortak görüşte oldukları ve öğrencinin gerçek seviyesini ölçmek amacıyla her seviyeden sorunun olmasının gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Engelli ve Türkçeyi yeni öğrenenlere sınavlarda kolaylıklar sağlanmasıyla ilgili madde (S2.4. *Engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavda kolaylık sağlandı (örneğin, daha fazla yazma süresi)*) kapsamında, katılımcıların engelli öğrencilere tanınan kolaylıkların adil olduğu noktasında birleştikleri fakat yabancı uyruklu öğrencilere tanınan kolaylıkların adil olup olmadığı noktasında ayrıştıkları görülmektedir. Örneğin yabancı uyruklu öğrencilere ek sınav süresi verilmesini adil bulanlar (K2- “*Engelli ve yabancı uyruklu öğrencilere verilen ek süreleri kesinlikle adil olarak değerlendiriyorum*”) olduğu gibi, bu durumun adil olmadığını belirten katılımcılarında (K6- “*Yabancı diye fazladan süre vermenin adil olduğunu düşünmüyorum*”) olduğu görülmektedir. Bunun yanında, K1’in belirttiği gibi ‘*diğer öğrencilerin haksızlığa maruz kalmaması için bu sınav desteğinin giderek azaltılması gerekmektedir*’ görüşünde

olanlarda görülmektedir. Öğretmenin bazı öğrencilere hoşgörülü davranmasıyla ilgili madde (*S2.5. Ahmet öğretmen, öğrencilerine diğer öğretmenlere göre daha hoşgörülü notlar verdi) kapsamında ise katılımcıların öğretmenin sadece sınav sonucuna bakarak önceden belirttiği ölçütlere göre not vermesinin adil olduğu, fakat iyi ilişkiler kurmaya çalışmış olan bazı öğrencilere iltimaslı not vermesinin ise adil olmadığını belirttikleri görülmektedir. Diğer taraftan sınavda öğretilmediği iddia edilen iki konuyla ilgili soruların olmasına odaklanan madde (*S2.6. Ahmet öğretmen, öğrencilerin daha önce öğretilmediğini iddia ettiği iki soruyu sınavdan muaf tutmadı) kapsamında, katılımcıların sadece derste anlatılanların ölçülmesinin adil olduğu, anlatılmayan konularla ilgili soruların sorulmasının adil olmadığını düşündükleri görülmektedir. Son olarak öğrenci itirazlarına saygılı cevap verilmemesine odaklanan madde (*S2.7. Ahmet öğretmen, öğrencilerin itirazlarına saygılı bir biçimde cevap vermedi) kapsamında ise öğrencilerin bu durumun adil olmadığı, öğretmenlerin daha anlayışlı, tarafsız ve empati kurmasının adil bir ölçme ve değerlendirme için gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Nicel ve nitel veriler Senaryo 2 sınavlar odağında karşılaştırıldığında, nicel verilerde engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavlarda kolaylık sağlanması ile ilgili olan madde (S2.4. Engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavda kolaylık sağlandı (örneğin, daha fazla yazma süresi)) en adil olarak değerlendirilen madde iken, nitel verilerde de aynı maddenin en çok görüş alan madde olduğu görülmektedir. Nicel verilerde en az adil olarak değerlendirilen maddenin öğretmenin, öğrencilerin itirazlarına saygılı biçimde cevap vermesi ile ilgili madde (*S2.7. Ahmet öğretmen, öğrencilerin itirazlarına saygılı bir biçimde cevap vermedi) iken, nitel verilerde aynı maddenin en az görüş alan madde olduğu görülmektedir. Nitel verilerde, ikinci en çok görüş alan sınavların hem kolay hem de zor soruları içermesi ile ilgili olan maddenin (S2.3. Sınav hem kolay hem zor soruları içeriyordu), nicel verilerde en çok adil olarak değerlendiren ikinci madde olduğu görülmektedir. Bu senaryonun nitel verilerine bakıldığında, her madde hakkında görüş belirtildiği görülmektedir.

4.3. Kopya Odağında Adaletili Ölçme ve Değerlendirme Algıları

Katılımcıların adaletili ölçme değerlendirme ile ilgili algılarını belirlemek için kullanılan ölçekteki üçüncü senaryo, kopya çekme odağında katılımcıların adalet algılarına odaklanmaktadır. Bu senaryo kapsamında katılımcılara 8 madde yöneltilmiş ve verdikleri yanıtlarla ilgili betimsel veriler Tablo 4.3.1. de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1. Senaryo 3 Betimsel İstatistikleri

Madde	Ort.	S. S.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
*S3.1. Ayşe öğretmen dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf değildi.	3.63	1.14	1	5	-0.658	-0.247
S3.2. Ayşe öğretmen, öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsatı vermedi.	3.59	1.09	1	5	-0.577	-0.211
S3.3. Ayşe öğretmen, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır verdi.	3.78	1.1	1	5	-0.848	0.106
S3.4. Ayşe öğretmen kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu düşündüğü için sıfır verdi.	3.81	1.0	1	5	-0.704	-0.124
S3.5. Ayşe öğretmen kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek için sıfır verdi.	3.57	1.15	1	5	-0.749	-0.16
*S3.6. Ayşe öğretmen diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istedi.	3.56	1.09	1	5	-0.598	-0.127
S3.7. Ayşe öğretmen, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıkladı.	3.81	0.941	1	5	-0.575	-0.020
S3.8. Ayşe öğretmen, öğrencisini affetmeyerek sıfır verdi ve aynı davranışı tekrar sergilediği takdirde yine sıfır alacağını ifade etti.	3.59	1.12	1	5	-0.508	-0.444

Not: Ters puanlama yapılan maddeler (*) işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1 incelendiğinde öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına odaklanan madde (S3.2. *Ayşe öğretmen, öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsatı vermedi*), öğretmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır vermesine odaklanan madde (S3.3. *Ayşe öğretmen, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır verdi*), etik olarak yanlış olduğu için sıfır vermeye odaklanan madde (S3.4. *Ayşe öğretmen kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu düşündüğü için sıfır verdi*), öğrencinin cezalandırılması gerektiğine odaklanan madde (S3.5. *Ayşe öğretmen kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek için sıfır verdi*), kopya çekme ile ilgili kararını öğrencisine açıklamaya odaklanan madde (S3.7. *Ayşe öğretmen, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıkladı*) ve öğretmenin öğrencisini affetmeyerek sıfır vermesi ve tekrarlanması durumunda aynı muameleye tabi tutulacağına odaklanan maddenin (S3.8. *Ayşe öğretmen, öğrencisini affetmeyerek sıfır verdi ve aynı davranışı tekrar sergilediği takdirde yine sıfır alacağını ifade etti*) ortalamalarının 3,41-4,20 aralığında olduğu ve katılımcıların bu maddelerdeki uygulamaların adil olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Ters puanlamaya tabi tutulan öğretmenin kopya çekme tutumu hakkında şeffaf olmamasına odaklanan madde (*S3.1. *Ayşe öğretmen dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf değildi*) ve öğretmenin öğrencisinden sınıfı terk etmesini istemesine

odaklanan maddenin (*S3.6. *Ayşe öğretmen diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istedi*) ise adil değil puan aralığında olduğu görülmektedir.

Bu kapsamda en fazla adil olduğunu düşündükleri maddeler, aynı değer (3,81) aralığında olan kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunun düşünülmesinden, sıfır verilmesine odaklanan madde (S3.4. *Ayşe öğretmen kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu düşündüğü için sıfır verdi*) ile kopya çekmeyle ilgili kararın öğrenciye açıklanmasına odaklanan madde (S3.7. *Ayşe öğretmen, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıkladı*) olduğu görülmektedir. Bu maddeleri kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığıyla ilgili madde (S3.3. *Ayşe öğretmen, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır verdi*) izlemektedir. Diğer maddeler ise birbirine yakın ya da eşit puanlar almıştır. En az adil olduğunu düşündükleri maddenin ise öğretmenin dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf olmamasına odaklanan madde (*S3.1. *Ayşe öğretmen dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf değildi*) olduğu görülmektedir. En az adil olduğu düşünülen ikinci madde ise öğretmenin diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istemesiyle ilgili olan madde (*S3.6. *Ayşe öğretmen diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istedi*) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2. Senaryo 3'e İlişkin Nitel Veriler

Madde	Örnek	Kod Sayısı
S3.1. Ayşe öğretmen dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf değildi.	K12- "Bazı hocalar kitabın aynısını istiyor, bu da öğrencileri kopyaya yönlendiriyor." K13- "Kopya çekmek adil değil ama bazen öğretmenlerin tutumu buna zorluyor."	2
S3.2. Ayşe öğretmen, öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsatı vermedi.	K3- "Kopya çeken kadar kopya verende suçludur ama neden yaptığını anlamak gerekir."	1
S3.3. Ayşe öğretmen, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır verdi.	K1- "Diğerlerinin emeklerine haksızlıktır." K6- "Kopya çekmek adil değildir tabii ki de ama zamanında benim de çekmişliğim oldu." K16- "Kopya çekmek adil değildir. ... Emek hırsızlığı olduğunu düşünüyorum."	14
S3.4. Ayşe öğretmen kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu düşündüğü için sıfır verdi.	K3- "Emek hırsızlığıdır." K7- "Kopyanın mantıklı bir tarafı yok." K13- "Adil değil ama bir yetenek gibi görülüyor bazen."	7
S3.5. Ayşe öğretmen kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek için sıfır verdi.	K3- "Kopya çeken kadar kopya verende suçludur. Değerlendirmenin adaletine zarar veren bir durum."	1
S3.6. Ayşe öğretmen diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istedi.	K6- "Başı açık olduğum için ayrımcılığa uğradım." K17- "Bazı öğrencilere daha yüksek not veriliyordu."	2
S3.7. Ayşe öğretmen, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıkladı.		
S3.8. Ayşe öğretmen, öğrencisini	K13- "Tutarlılık önemli, öğretmen net olmalı."	2

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcılara kopya çekme davranışı odağında sorular yöneltmiştir. Bu kapsamda elde edilen nitel veriler Senaryo 3 kapsamındaki her maddeye göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.3.2. de sunulmuştur. Tablo 4.3.2. incelendiğinde katılımcıların en çok, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığıyla ilgili madde (S3.3. *Ayşe öğretmen, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır verdi*), en az ise öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsat verilmemesine odaklanan madde (S3.2. *Ayşe öğretmen, öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsatı vermedi*) ile öğretmenin, kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çeken maddelerine (S3.5. *Ayşe öğretmen kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek için sıfır verdi*) görüş belirttiği görülmektedir.

Katılımcılar, öğretmenin dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf olmamasına odaklanan madde (*S3.1. *Ayşe öğretmen dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf değildi*) kapsamında kopya çekmenin adil olmadığı ama bazı öğretmenlerin kitabın aynısını yazmalarını istemesi veya katı tutumlarından dolayı öğrencileri kopya çekmeye yönlendirebildiği görülmektedir. Öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsat verilmesine odaklanan madde (S3.2. *Ayşe öğretmen, öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsatı vermedi*) kapsamında, katılımcılar kopya çekmek kadar kopya vermenin de suç olduğunu ve neden kopya çekme eylemine başvurulduğunun araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşünmesi ile ilgili olan madde (S3.3. *Ayşe öğretmen, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır verdi*) incelendiğinde ise yoğun şekilde kopya çekmenin emek hırsızlığı, başkasının hakkına girmek olarak görüldüğü ve adil olmayan bir durum olarak değerlendirildiği görülmektedir. Adil bir durum olmadığını kabul etmesine rağmen bazı katılımcıların kopya çektiğini kabul ettiği (K6- “Kopya çekmek adil değildir tabii ki de ama zamanında benim de çekmişliğim oldu”) görülmektedir. Kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunun düşünülmesi ile ilgili olan madde (S3.4. *Ayşe öğretmen kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu düşündüğü için sıfır*

verdi) kapsamında katılımcıların ortak fikir olarak kopya çekmeyi adil bulmadıkları görülmektedir ancak kopya çekme eyleminin yetenek olarak ta değerlendirebildiği (K13- “Adil değil ama bir yetenek gibi görülüyor bazen”) ifade edilmektedir. Öğretmenin kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek ile ilgili olan madde (S3.5. *Ayşe öğretmen kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek için sıfır verdi*) kapsamında da kopya çeken kadar kopya vereninde suçlu olduğu kabul edildiği ve kopya çekme eyleminin ölçme ve değerlendirme adaletine zarar verdiği görülmektedir. Öğretmenin diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istemesiyle ilgili olan madde (*S3.6. *Ayşe öğretmen diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istedi*) kapsamında katılımcıların sınıf içi ayrımcılığa uğrama deneyimleri olduğu ve durumu adil olarak değerlendirmedikleri görülmektedir. Öğretmenin, öğrencisini affetmeyerek sıfır vermesi ve aynı davranışı tekrar sergilediği takdirde yine sıfır alacağını ifade etmesi ile ilgili olan madde (S3.8. *Ayşe öğretmen, öğrencisini affetmeyerek sıfır verdi ve aynı davranışı tekrar sergilediği takdirde yine sıfır alacağını ifade etti*) kapsamında öğrencinin nasıl davranacağı, öğretmenin tutarlı ve net bir tavır sergilemesine göre şekil alacağı (K15- “Kurallar baştan belli olmalı, öğrenci buna göre davranır”) görülmektedir. Adil olmak adına kuralların baştan belli olması ise bir gereklilik olarak görülmektedir. Öğretmenin, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıklaması ile ilgili madde (S3.7. *Ayşe öğretmen, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıkladı*) kapsamında katılımcıların herhangi görüş belirtmedikleri görülmektedir.

Nicel ve nitel veriler Senaryo 3 kopya odağında karşılaştırıldığında, nicel verilerde en adil olarak değerlendirilen maddelerden biri olan öğretmenin kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu düşünmesinden dolayı öğrencisine sıfır vermesi ile ilgili olan maddenin (S3.4. *Ayşe öğretmen kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu düşündüğü için sıfır verdi*), nitel veriler kısmında en çok görüş alan ikinci madde olduğu görülmektedir. Nicel verilerde en adil olarak değerlendirilen diğer madde olan öğretmenin, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıklamasını içeren madde (S3.7. *Ayşe öğretmen, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıkladı*) hakkında ise nitel verilerde hiçbir görüş belirtilmediği görülmektedir. Nitel kısımda en çok görüş alan maddenin de öğretmenin, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşünmesinden dolayı sıfır vermesi ile ilgili olan madde (S3.3. *Ayşe öğretmen, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır verdi*) olduğu görülmektedir. Aynı maddenin nicel verilerde adil olmaya en yakın ikinci madde olduğu görülmektedir. Nicel

verilerde öğretmenin dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf olmaması ile ilgili olan madde (*S3.1. *Ayşe öğretmen dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf değildi*) en az adil olan madde olarak değerlendirilmektedir. Aynı maddenin nitel verilerde de az görüş alan maddelerden biri olduğu görülmektedir. Nitel verilerde en az görüş alan maddelerden birisinin öğretmenin, öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklama fırsatı vermesi ile ilgili madde (S3.2. *Ayşe öğretmen, öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsatı vermedi*) olduğu görülmektedir. Diğer maddenin ise öğretmenin kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek için sıfır vermesini içeren madde (S3.5. *Ayşe öğretmen kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek için sıfır verdi*) olduğu görülmektedir.

4.4. Notlandırma Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları

Katılımcıların adaletli ölçme değerlendirme algılarını belirlemek için kullanılan ölçekteki dördüncü senaryo notlandırma kapsamında katılımcıların adalet algılarına odaklanmaktadır. Bu senaryoda ters puanlamaya tabi tutulan bir madde bulunmamaktadır. Bu senaryo kapsamında katılımcılara 6 madde yöneltilmiş ve verdikleri yanıtlarla ilgili betimsel veriler Tablo 4.4.1. de sunulmuştur.

Tablo 4.4.1. Senaryo 4 Betimsel İstatistikleri

Madde	Ort.	S. S.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
S4.1. Emine öğretmen sınıf içi değerlendirmesi sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davrandı.	3.97	1.13	1	5	-1.07	0.325
S4.2. Emine öğretmen not vermede büyük ölçüde öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını esas aldı.	3.81	1.1	1	5	-0.831	0.0292
S4.3. Emine öğretmen, öğrencinin notunun %70'ini oluşturan sınav notu ile not verme kriterini detaylandırdı.	3.92	1.02	1	5	-1.0	0.798
S4.4. Emine öğretmen sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıkladı.	4.01	0.987	1	5	-0.947	0.463
S4.5. Ders süresi yeterli olduğu sürece Emine öğretmen öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin verdi.	3.94	1.01	1	5	-0.877	0.222
S4.6. Emine öğretmen notları için itirazda bulunan öğrencilere yeterli gerekçeler sunardı.	3.96	1.06	1	5	-1.0	0.492

Tablo 4.4.1 incelendiğinde maddelerin hepsinin ortalamalarının 3,41-4,20 aralığında olduğu ve katılımcıların tüm maddelerdeki uygulamaların adil olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu kapsamda en fazla adil olduğunu düşündükleri maddenin öğretmenin sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıklamasına yönelik madde (S4.4. *Emine öğretmen sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıkladı*) olduğu, hemen arkasından öğretmenin sınıf içi

değerlendirme sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davranması ile ilgili maddenin (S4.1. *Emine öğretmen sınıf içi değerlendirmesi sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davrandı*) geldiği ve devamında da öğretmenin notları için itirazda bulunan öğrencilere yeterli gerekçeler sunmasıyla ilgili maddenin (S4.6. *Emine öğretmen notları için itirazda bulunan öğrencilere yeterli gerekçeler sunardı*) geldiği görülmektedir. Bu maddeleri, ders süresi yeterli olduğu sürece öğretmenin öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin vermesi ile ilgili madde (S4.5. *Ders süresi yeterli olduğu sürece Emine öğretmen öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin verdi*) ve öğrencinin notunun büyük kısmını oluşturan sınav notu ile not verme kriterlerini detaylandırmasına yönelik madde (S4.3. *Emine öğretmen, öğrencinin notunun %70'ini oluşturan sınav notu ile not verme kriterini detaylandırdı*) izlemektedir. En az adil olduğunu düşündükleri maddenin ise öğretmenin not vermede büyük ölçüde öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını esas almasına odaklanan madde (S4.2. *Emine öğretmen not vermede büyük ölçüde öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını esas aldı*) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.2. Senaryo 4'e İlişkin Nitel Veriler

Madde	Örnek	Kod Sayısı
S4.1. Emine öğretmen sınıf içi değerlendirmesi sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davrandı.	K2- "...kişisel ön yargılardan uzak, herkese eşit uygulanan bir yaklaşım olarak ifade edebilirim." K6- "Öğretmenlerin düşünce yapılarını değiştirmek isterdim, duygudaşlık kurmalarını sağlamak isterdim." K11- "Hocalarım adaletli bir yol izlediler, teşekkür ediyorum."	4
S4.2. Emine öğretmen not vermede büyük ölçüde öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını esas aldı.	K4- "Sözlü sınavlara da ağırlık verilmeli, iletişim becerileri gelişmeli." K5- "...kendi başarılarını ölçecek kıstaslar olmalı." K13- "Yazılı kâğıtla değerlendirme yanlış, sosyal beceriler de ölçülmeli."	4
S4.3. Emine öğretmen, öğrencinin notunun %70'ini oluşturan sınav notu ile not verme kriterini detaylandırdı.	K4- "Görev ölçüt formu hazırlanmalı." K10- "Performansa dayalı değerlendirme yapılacaksa, önceden bilgi verilmeli." K13- "Bazı hocalar sadece sistem üzerinden görevlendirme yapıyor, kıstasları belli olmadığı için öğrenciler doğal olarak yüzeysel yapıyor."	4
S4.4. Emine öğretmen sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıkladı.		
S4.5. Ders süresi yeterli olduğu sürece Emine öğretmen öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin verdi.	K10- "Öğrenciye beklentiler açıkça söylenmeli." K17- "Öğrencilerin geribildirimleriyle öğretmenler kendini güncelleyebilir."	2
S4.6. Emine öğretmen notları için itirazda bulunan öğrencilere yeterli gerekçeler sunardı.	K3- "Sınav başarısı dışında değerlendirme yapılmamalı." K10- "Sınava eksi notla başlanmamalı, şartlar eşit olmalı." K15- "Sınav kâğıdı adil biçimde değerlendirilmeli."	4

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarının senaryo maddeleri kapsamında analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların notlandırma ile ilgili ifade ettikleri görüşler ölçekte senaryo 4 kapsamında kullanılan altı maddeye göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları frekanslar ve örnek alıntılarda kullanılarak Tablo 4.4.2. de sunulmuştur. Tablo 4.4.2. incelendiğinde katılımcıların görüşmelerde en az, öğretmenin

notları tartışmaya açmasına odaklanan maddesiyle (S4.5. *Ders süresi yeterli olduğu sürece Emine öğretmen öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin verdi*) ilgili görüş belirttiği diğer maddeler hakkında ise eşit sayıda görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenin sınıf içi değerlendirmesi sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davranması ile ilgili madde (S4.1. *Emine öğretmen sınıf içi değerlendirmesi sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davrandı*) kapsamında öğretmenlerin adil bir yaklaşım sergileyerek duygudaşlık kurmaları beklendiği görülmektedir. Öğretmenlerinin adil bir yaklaşım sergilediğini belirtenler (K11- *“Hocalarım adaletli bir yol izlediler, teşekkür ediyorum”*) olduğu gibi, kişisel yargılardan uzak, herkese eşit ve empati kurmaları beklenen tutumlarında (K6- *“Öğretmenlerin düşünce yapılarını değiştirmek isterdim, duygudaşlık kurmalarını sağlamak isterdim”*) istendiği görülmektedir. Öğretmenin not vermede büyük ölçüde öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını esas almasıyla ilgili madde (S4.2. *Emine öğretmen not vermede büyük ölçüde öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını esas aldı*) kapsamında, katılımcıların sadece yazılı sınav üzerinde durmayarak, sosyal beceriler ve iletişim gibi farklı becerileri de ölçen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını daha adil olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenin, öğrencinin notunun %70’ini oluşturan sınav notu ile not verme kriterlerini detaylandırmasına yönelik madde (S4.3. *Emine öğretmen, öğrencinin notunun %70’ini oluşturan sınav notu ile not verme kriterini detaylandırdı*) kapsamında, katılımcılar tarafından ölçme ve değerlendirme çalışmalarının adil olması adına performans ve değerlendirme ölçütlerine ihtiyaç duyulduğu bununla beraber değerlendirme ölçütlerinin de net olması gerektiği görülmektedir. Ders süresi yeterli olduğu sürece öğretmenin öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin vermesi ile ilgili madde (S4.5. *Ders süresi yeterli olduğu sürece Emine öğretmen öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin verdi*) kapsamında öğretmenlerin ne beklediklerini açıkça belirtmesi gerektiği ve katılımcıların öğrenci geri dönütlerine göre öğretmenlerin kendini güncelleyebileceğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenin notları için itirazda bulunan öğrencilere yeterli gerekçeler sunmasıyla ilgili madde (S4.6. *Emine öğretmen notları için itirazda bulunan öğrencilere yeterli gerekçeler sunardı*) kapsamında da başarının değerlendirilmesi noktasında sınav kâğıdının adil bir biçimde değerlendirilmesi ve sınav dışındaki diğer eğitimsel unsurların göz ardı edilmesinin adil bir yaklaşım olacağı gözlenmektedir. Öğretmenin sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıklamasına yönelik madde (S4.4. *Emine öğretmen sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıkladı*) kapsamında ise katılımcıların herhangi görüş belirtmedikleri görülmektedir.

Nicel ve nitel veriler Senaryo 4 notlandırma odağında karşılaştırıldığında, nicel verilerde öğretmenin sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıklaması ile ilgili madde (S4.4. *Emine öğretmen sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıkladı*) en adil madde olarak değerlendirilirken, nitel verilerde aynı madde hakkında herhangi bir görüş belirtilmediği görülmektedir. Nicel verilerde adil olmaya en yakın ikinci madde olan öğretmenin sınıf içi değerlendirmesi sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davranmasını içeren maddenin (S4.1. *Emine öğretmen sınıf içi değerlendirmesi sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davrandı*), nitel verilerde de hakkında en çok görüş belirtilen maddelerden birisi olduğu görülmektedir. Diğer nitel veriler incelendiğinde bir madde hariç diğer maddeler hakkında eşit sayıda görüş belirtildiği görülmektedir. En az görüş alan ders süresi yeterli olduğu sürece öğretmenin öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin vermesi ile ilgili olan maddenin (S4.5. *Ders süresi yeterli olduğu sürece Emine öğretmen öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin verdi*), nicel veriler kısmında en az adil olarak değerlendirilen üçüncü madde olduğu görülmektedir. Bu senaryoda nicel veri değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Nitel veriler kapsamında bu senaryonun, maddeleri hakkında en az görüş belirtilen senaryo olduğu görülmektedir.

4.5. Geri Dönüt Odağında Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algıları

Katılımcıların adaletli ölçme değerlendirme algılarını belirlemek için kullanılan ölçekteki beşinci ve son senaryo geri dönütler kapsamında katılımcıların adalet algılarına odaklanmaktadır. Bu senaryo kapsamında katılımcılara 7 madde yöneltilmiş ve verdikleri yanıtlarla ilgili betimsel veriler Tablo 4.5.1. de sunulmuştur.

Tablo 4.5.1. Senaryo 5 Betimsel İstatistikleri

Madde	Ort.	S. S.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
S5.1. Kemal öğretmen öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sundu.	3.81	1.13	1	5	-0.948	0.241
S5.2. Kemal öğretmen raporların tesliminden dört gün sonra geribildirimde bulundu.	3.78	0.966	1	5	-0.604	0.0121
S5.3. Kemal öğretmen geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans verdi.	3.99	0.924	1	5	-1.1	1.48
*S5.4. Kemal öğretmen, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağladı.	3.75	0.988	1	5	-0.807	0.594
*S5.6. Kemal öğretmen, geribildirim prosedüründe öğrencilere saygılı bir biçimde davranmadı.	3.87	1.05	1	5	-0.74	-0.103
*S5.7. Kemal öğretmen en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim verdi.	4.10	1.14	1	5	-1.15	0.403
S5.8. Kemal öğretmenin geribildirim prosedürü hakkındaki öğrencilere sunduğu gerekçesi mazur görülebilirdi.	3.45	0.955	1	5	-0.314	0.37

Not: Ters puanlama yapılan maddeler (*) işareti ile gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1 incelendiğinde öğretmenin değerlendirme için açık bir tablo hazırlamasına odaklanan madde (S5.1. *Kemal öğretmen öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sundu*), öğretmenin belli bir süre içinde geribildirimde bulunmasına odaklanan madde (S5.2. *Kemal öğretmen raporların tesliminden dört gün sonra geribildirimde bulundu*), geribildirimi tartışmak için öğrencilerine şans tanınmasına odaklanan madde (S5.3. *Kemal öğretmen geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans verdi*) ve öğretmenin geribildirimde bulunmak için öğrencilerine mazur bir gerekçe sunmasına odaklanan maddelerin (S5.8. *Kemal öğretmenin geribildirim prosedürü hakkındaki öğrencilere sunduğu gerekçesi mazur görülebilirdi*) ortalamalarının 3,41-4,20 aralığında olduğu ve katılımcıların bu maddelerdeki uygulamaların adil olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Ters puanlamaya tabi tutulan, çabaya bağlı geribildirime odaklanan madde (*S5.4. *Kemal öğretmen, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağladı*), geribildirimde bulunurken öğrencilere saygılı davranılmamasına odaklanan madde (*S5.6. *Kemal öğretmen, geribildirim prosedüründe öğrencilere saygılı bir biçimde davranmadı*) ve öğretmenin sevdiği öğrencilere fazla geribildirimde bulunmasına odaklanan maddelerinin (*S5.7. *Kemal öğretmen en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim verdi*) ise adil olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Bu kapsamda en fazla adil olduğunu düşündükleri maddenin öğretmenin geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine fazla şans vermesi ile ilgili olan madde (S5.3. *Kemal öğretmen geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans verdi*) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi öğretmenin öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sunmasına odaklanan madde (S5.1. *Kemal öğretmen öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sundu*) ile öğretmenin raporların tesliminden belirli bir süre sonra geribildirimde bulunmasına odaklanan madde (S5.2. *Kemal öğretmen raporların tesliminden dört gün sonra geribildirimde bulundu*) izlemektedir. Öğretmenin geribildirim prosedürü hakkındaki öğrencilere mazur bir gerekçe sunması ile ilgili olan maddenin (S5.8. *Kemal öğretmenin geribildirim prosedürü hakkındaki öğrencilere sunduğu gerekçesi mazur görülebilirdi*) ise adil olarak değerlendirilen maddeler arasında en düşük puanı alan madde olduğu görülmektedir.

En az adil olduğunu düşündükleri maddenin ise öğretmenin en sevdiği öğrencilere daha fazla geribildirim vermesi ile ilgili olan madde (*S5.7. *Kemal öğretmen en sevdiği*

öğrencilerine daha fazla geribildirim verdi) olduğu görülmektedir. Bu maddeyi öğretmenin, geribildirim prosedüründe öğrencilere saygılı bir biçimde davranmaması ile ilgili madde (S5.6. *Kemal öğretmen, geribildirim prosedüründe öğrencilere saygılı bir biçimde davranmadı*) ve öğretmenin, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağlamasına yönelik madde (*S5.4. *Kemal öğretmen, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağladı*) takip etmektedir.

Tablo 4.5.2. Senaryo 5'e İlişkin Nitel Veriler

Madde	Örnek	Kod Sayısı
S5.1. Kemal öğretmen öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sundu.	K4- "Öğretmen görev ölçüt formu hazırlamalı." K10- "Performansa dayalı değerlendirme yapılacaksa, önceden bilgi verilmeli." K13- "Ölçütler önceden bildirilmeli, bu daha adil."	3
S5.2. Kemal öğretmen raporların tesliminden dört gün sonra geribildirimde bulundu.	K1- "Geribildirim herkes için eşit ve zamanında olmalı." K5- "Özensiz yapanlara bile geribildirim verilmeli." K10- "Ben ödevimi yapmışım değerlendirme notumu da almışım, geribildirim notuma etki etmeyecekse o geribildirim çok önemsemem."	4
S5.3. Kemal öğretmen geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans verdi.	K10- "Geri dönüşler öğrenciler için çok kıymetli, vizyon kazandırır." K14- "Öğrencinin özgüveni düşükse bile öğretmen gözlemlemeli." K17- "Öğrencilerin geribildirimleriyle öğretmenler kendini güncelleyebilir."	3
S5.4. Kemal öğretmen, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağladı.	K2- "Detaylı yapılan ödev daha fazla emek ister, geribildirimde yansımali." K5- "Özensiz yapanlara da detaylı geribildirim verilmeli." K12- "Kendim de üstün körü ödev yapan birisi olarak öğretmen geri dönüt vermese de olur diyorum."	6
S5.6. Kemal öğretmen, geribildirim prosedüründe öğrencilere saygılı bir biçimde davranmadı.	K3- "Bu durum öğrencinin motivasyon kaybına hatta eğitim hayatından soğumasına bile neden olabilir." K4- "İsmi beğendiği için tam puan veren öğretmen adil değildi." K6- "Öğretmenlerin düşünce yapısı değişmeli, duygudaşlık kurmalı."	5
S5.7. Kemal öğretmen en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim verdi.	K6- "Pozitif ayrımcılığa uğradığım olmuştu. Öğretmenlerim beni o derslerde kolluyordu." K13- "Kendini sevdirmeye çalışan öğrencilere iltimas geçiliyor." K17- "Öğretmenler bazı öğrenci gruplarına daha yüksek not veriyor."	4
S5.8. Kemal öğretmenin geribildirim prosedürü hakkındaki öğrencilere sunduğu gerekçesi mazur görülebilirdi.	K2- "Detaylı bir ödev daha fazla emek ve araştırma istiyor..." K15- "Pratikte öğretmenlerin vakti olmayabiliyor, bu yüzden yüzeysel geribildirim veriliyor." K16- "Öğretmen ne verdiği de önemli, eksik anlatım varsa geribildirim de eksik olur."	4

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarının senaryo maddeleri kapsamında analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların geri dönüt odağında ifade ettikleri görüşler ölçekte senaryo 5 kapsamında kullanılan 7 maddeye göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları frekanslar ve örnek alıntılarda kullanılarak Tablo 4.5.2. de sunulmuştur. Tablo 4.5.2. incelendiğinde katılımcılar en çok, öğretmenin her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağlaması ile ilgili maddeyle (*S5.4. *Kemal öğretmen, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağladı*) ilgili görüş bildirmişlerdir. En az görüşün ise öğretmenin geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans vermesi (S5.3. *Kemal öğretmen geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans verdi*) ile öğretmenin öğrencilerin raporlarını değerlendirmek için

açık bir değerlendirme tablosu sunması hakkındaki maddeler (S5.1. *Kemal öğretmen öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sundu*) olduğu görülmektedir.

Katılımcılar öğretmenin öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sunması ile ilgili madde (S5.1. *Kemal öğretmen öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sundu*) kapsamında ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin önceden bilinmesini adil olarak görmektedir. Öğretmenin raporların tesliminden dört gün sonra geribildirimde bulunması ile ilgili madde (S5.2. *Kemal öğretmen raporların tesliminden dört gün sonra geribildirimde bulundu*) kapsamında ise geribildirimlerin önemsendiği görülmekte ve herkese eşit düzeyde bir geribildirimde bulunulması gerektiği beklenmektedir. Bazı katılımcıların da değerlendirme notu oluştuktan sonra yapılan geribildirimleri çok önemsemediği (K10- “*Ben ödevimi yapmışım değerlendirme notumu da almışım, geribildirim notuma etki etmeyecekse o geribildirimi çok önemsemem*”) görülmektedir. Öğretmenin geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans vermesi ile ilgili madde (S5.3. *Kemal öğretmen geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans verdi*) kapsamında geribildirimlerin öğrencilere bir vizyon kazandırdığı, özgüveni desteklediği aynı şekilde öğretmene güncellenme imkanı sağladığı görülmektedir. Öğretmenin, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağlamasına yönelik madde (*S5.4. *Kemal öğretmen, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağladı*) kapsamında genel kanının en ufak bir çabaya bile geribildirim yapılması gerektiği şeklindedir. Bu durum adil olarak değerlendirilmektedir. Farklı düşünce olarak özensiz yaptığı ödev geribildirim beklemeyen (K12- “*Kendim de üstün körü ödev yapan birisi olarak öğretmen geri dönüt vermese de olur diyorum*”) katılımcılar da bulunmaktadır. Öğretmenin, geribildirim prosedüründe öğrencilere saygılı bir biçimde davranmaması ile ilgili madde (S5.6. *Kemal öğretmen, geribildirim prosedüründe öğrencilere saygılı bir biçimde davranmadı*) kapsamında da katılımcıların ayrımcılığa uğrama deneyimleri üzerinde durduğu ve ayrımcılığı adil olarak değerlendirmedikleri (K3- “*Bu durum öğrencinin motivasyon kaybına hatta eğitim hayatından soğumasına bile neden olabilir*”) görülmektedir. Katılımcıların eşit şekilde muamele görmeyi adil olarak gördüğü aksi durumda eğitim hayatında ciddi hasarlara neden olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenin en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim vermesi ile ilgili madde (*S5.7. *Kemal öğretmen en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim verdi*) kapsamında farklı fikirlerin olduğu görülmektedir, pozitif ayrımcılık yaşayan iltimaslı gruplarda olanlar çabalarına bağlı olarak bu durumu adil olarak görürken, diğer gruptakilerin bu durumu adil olarak değerlendirmedikleri gözlenmektedir. Senaryo 5' in son sorusu olan öğretmenin geribildirim prosedürü hakkındaki öğrencilere sunduğu gerekçesinin mazur görülmesi ile ilgili madde (S5.8. *Kemal öğretmenin geribildirim prosedürü hakkındaki öğrencilere sunduğu gerekçesi mazur görülebilirdi*) kapsamında katılımcılar geribildirimini önceki sorularda olduğu gibi önemli görmekte, öğretmen performansının belirleyici olduğu düşünülmektedir. Detaylı hazırlanmış bir ödevin karşılığında detaylı bir geri dönüt verilmesinin adil olarak değerlendirileceği görülmektedir.

Nicel ve nitel veriler Senaryo 5 geri dönüt odağında karşılaştırıldığında, nicel verilerde öğretmenin geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans vermesi ile ilgili olan maddenin (S5.3. *Kemal öğretmen geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans verdi*) en adil madde olarak değerlendirildiği görülmektedir. Aynı maddenin nitel verilerde hakkında en az görüş belirtilen maddelerden biri olduğu görülmektedir. Nitel verilerde öğretmenin, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağlaması ile ilgili maddenin en çok görüş alan madde (*S5.4. *Kemal öğretmen, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağladı*) olduğu görülmektedir. Aynı madde nicel verilerde adil olmaya en yakın madde olarak değerlendirildiği görülmektedir. Nicel verilerde ikinci en adil olarak değerlendirilen öğretmenin öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sunması ile ilgili maddenin (S5.1. *Kemal öğretmen öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sundu*) ise nitel verilerde üzerine en az görüş belirtilen maddelerden biri olduğu görülmektedir. Nicel verilerde en az adil olduğu ve hiç adil değil sınırına yakın olan öğretmenin en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim vermesi ile ilgili olan maddenin (*S5.7. *Kemal öğretmen en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim verdi*), nitel verilerde hakkında en fazla görüş belirtilen üçüncü madde olduğu görülmektedir. Bu senaryonun nitel verilerine bakıldığında, her madde hakkında görüş belirtildiği görülmektedir.

Tablo 4.5.3. Senaryo Bazlı Nitel Veriler

Tema	Öğrenci Deneyimiyle Örtüşen Kod Sayısı	Değerlendirme
Gruplarda Adalet	(37)	En çok eleştiri alan alan; not dağılımı ve grup seçimi sorunlu.
Sınavlarda Adalet	(25)	Öğrenciler sınav içeriği ve eşitlik beklentilerini net belirtmiş.
Kopya ile İlgili Adalet	(29)	Güçlü etik tutumlar var, ancak uygulamaya dair gözlem eksik.
Notlandırmada Adalet	(22)	Sürece dair belirsizlikler var, şeffaflık talepleri dolaylı.
Geribildirimde Adalet	(29)	Çaba vurgusu güçlü; yapısal uygulamalara dair bilgi sınırlı.

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında adaletli ölçme ve değerlendirme ile ilgili paylaştıkları görüşlerin “Adaletli Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği” senaryolarına göre dağılımları Tablo 4.5.3’te sunulmuştur. Tablo 4.5.3. incelendiğinde en çok görüşün Senaryo 1 kapsamında ki grup değerlendirmelerinde adalet ile ilgili olduğu ve katılımcıların grup içerisinde herkesin aynı notu almasının adil olmadığı ve grubu oluşturan bireylerin belirlenmesinde de sorunlar yaşandığını vurguladıkları görülmektedir. İkincil olarak ise Senaryo 3 ve Senaryo 5 kapsamında eşit sayıda görüşün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda kopya odağında öğrencilerin bu eylemin etik olmadığı için adil olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Geribildirimler odağında ise öğrencilerin geribildirim elde etmede ve kullanmada ki çabalarının önemli olduğu ve bu çabaya göre geribildirimlerin sunulmasının daha adil olduğunu vurguladıkları söylenebilir. Senaryo 2 kapsamına sınavlar odağında ise 25 kod ortaya çıkmış ve katılımcıların sınav içeriği ile ders içeriğinin örtüşmesine ve eşit puanlama süreçlerine vurgu yaparak adil olup olmayacağını değerlendirdikleri söylenebilir. Son olarak ise en az görüş alan senaryonun, Senaryo 4 kapsamında ki notlandırmada adalet olduğu ve notlandırma sürecinde ki şeffaflık ile belirsizlikten uzak olmanın, adil bir notlandırma için önemli olduğunu vurguladıkları söylenebilir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmanın bulguları ilgili alanyazın kapsamında tartışılmış, ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme bağlamında öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algısı, giderek büyüyen ve araştırmaya ihtiyaç duyulan bir alandır (Brown, 2022; Leighton, 2011; McMillan, 2016; Rasooli, 2021). Ancak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik algılarına kıyasla öğrencilerin ölçme ve değerlendirme algılarına daha az odaklanıldığı görülmektedir (Barnes vd., 2017). Adalet, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme algılarının temel bileşeni olarak kabul edilmiş olsa da (McMillan, 2016), alanyazında sınırlı bir şekilde ele alınmıştır. Öte yandan, öğrencilerin ölçme ve değerlendirmede adaletle yönelik algılarının incelenmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin, adalet dâhil olmak üzere, ölçme ve değerlendirme algıları; onların değerlendirme süreçlerine yönelik düşünme biçimlerini, duygularını ve katılım düzeylerini etkilediği gibi, sonraki öğrenme ve psiko-sosyal çıktıları da etkiler. Bu algılar yalnızca öğrencilerin anlık öğrenme fırsatlarını ve çıktılarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda değerlendirmeye ilişkin köklü ve kalıcı tutumların oluşmasına da zemin hazırlar (Rasooli, 2021).

Öğrencilerin hem öğretime katılımları hem de ölçme ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen geri dönütleri kullanarak öğrenmelerini artırmaları onların ölçme ve değerlendirme sürecini adil olarak algılayıp algılamadıklarına bağlıdır. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme süreçlerinin adil olması ve bu süreçlerin öğrenciler tarafından adil olarak algılanması önemlidir. Bu kapsamda bu araştırmada üniversite öğrencilerinin adaletli ölçme ve değerlendirme kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda grup çalışması, sınav, notlandırma, kopya çekme ve geribildirim olmak üzere 5 farklı alanda öğrencilerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili adalet algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alanlar, alanyazında öğrencilerin adalet algılarına katkı sağlayan temel unsurlar olarak tanımlanmıştır (Rasooli, 2018). Bu kapsamda tartışma, bu alanların her biri etrafında detaylandırılmış ve sistematik biçimde alanyazın kapsamında ele alınmıştır. Bulgular, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde adaleti nasıl algıladıklarını ortaya

koymakla kalmamış, aynı zamanda bu algıların hangi koşullarda olumlu ya da olumsuz şekillendiğini de göstermiştir.

5.1.1. Grup Çalışmaları Odağında Adalet

Grup çalışmaları kapsamında değerlendirme, öğrencilerin grup olarak ortaklaşa yürüttükleri görevlerde bireysel katkılarının ve grup etkileşimlerinin adil, eşit, şeffaf ve öğrenme odaklı bir şekilde değerlendirilmesini ifade eder. Bu tür değerlendirme, yalnızca ürün veya çıktı merkezli değil, aynı zamanda sürece ve sosyal etkileşime de dayalıdır (Johnson, 2002). Grup değerlendirmesi, öğrencilerin ortak hedeflere ulaşmak için birbirlerine ihtiyaç duyduklarında daha etkili öğrenme gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, değerlendirme süreci de iş birliğini teşvik edecek şekilde yapılandırılmalıdır (Van der Kleij ve Lipnevich, 2021).

Bu çalışmada bulgular incelendiğinde; katılımcıların grup çalışması uygulamalarının adil olup olmadığı konusunda kararsızlık yaşadıkları ifade edilebilir. Genel olarak grup değerlendirmelerinde ki not dağılımı ve grup üyelerinin seçiminde kararsızlık yaşanan bir adalet algısı ön plana çıkmaktadır. Grup üyelerinin karışık yeteneğe dayalı olarak seçilmesi; sosyalleşmeyi kolaylaştırması ve öğrenme anlamında öğrencilerin birbirini olumlu etkilemesinden dolayı adil olarak değerlendirilmiştir. Birlikte çalışmak istemedikleri kişilerle grup olmak zorunda kalmaları ve grup üyelerinin aynı özen ve çabayı göstermeyen kişilerden oluşması adaletsizlik olarak görülmektedir. Grup sürecinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin yeterli açıklık ve şeffaflık sağlanmaması, öğrencilerin grup değerlendirmeye karşı zayıf adalet algısı geliştirmesine neden olabilir.

Rasooli (2021), öğrencilerin grup çalışmalarına dayalı değerlendirmelerde adaleti nasıl algıladıklarını incelemiş ve bu algının temel olarak üç unsur tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur: (i) grup içi etkileşim ve iş birliği düzeyi, (ii) bireysel katkının tanınması ve (iii) değerlendirme sürecinin ne derece şeffaf yürütüldüğü. Öğrenciler, katkılarının adil biçimde yansıtıldığını ve değerlendirmenin açık kriterlere dayandığını hissettiklerinde, grup değerlendirmesini daha adil olarak algılamaktadırlar. Buna karşılık, katkıların göz ardı edilmesi ya da değerlendirme sürecinin belirsiz olması, adalet algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde öğrenciler bireysel katkının değerlendirmeye yansıtılmamasını adaletsizlik olarak değerlendirmiştir.

Bazvand ve Rasooli (2022), yükseköğretim öğrencilerinin eşitlik ve etkileşimsel adalet temelli haksızlık algılarını ele almış; öğrencilerin haksızlık duygularının, grup etkinliklerinin değerlendirme süreçlerinde karar alma yetkisinin tamamen öğretim uzmanlarında toplanması ve öğrenci görüşlerinin sürece yeterince yansıtılmamasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, öğrencilerin değerlendirme süreçlerinde kendilerini temsil edemediklerinde ya da seslerini duyuramadıklarında adaletin zedelendiğini düşündüklerini; bu durumun da özellikle iletişimde açıklık ve karşılıklı saygı beklentilerinin karşılanmamasıyla pekiştiğini göstermektedir. Bu bulgular bu çalışmada bulunun; birlikte çalışmak istemedikleri kişilerle grup olmak zorunda kalmaları ve grup seçiminde seçenek sunulmaması odağında yaşadıkları karasızlık bulgusuyla paralel sonuçlar göstermektedir.

Rasooli ve diğerleri (2025b), grup temelli değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin adalet algılarının güçlenebilmesi için bireysel katkıların açık biçimde tanınmasının büyük önem taşıdığını ortaya koymuştur. Çalışmada, sadece nihai ürünün değil, sürece yayılan bireysel emeğin ve katılımın da değerlendirilmesinin, öğrenciler tarafından daha adil ve motive edici bulunduğu belirtilmiştir. Araştırma, sürece dayalı değerlendirmenin hem öğrenme sorumluluğunu desteklediğini hem de grup içi emek dengesine ilişkin adalet algılarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu araştırma bulguları da, bu çalışmada yer alan öğrencilerin süreç odaklı, bireysel çabaları göz ardı etmeyen, adaletli ve hakkaniyetli not ile değerlendirme beklentisi ile örtüşmektedir.

Murillo ve Hidalgo'nun (2017), öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına değil, öğrenme sürecindeki çaba ve tutumlarına da önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmalarında, öğrencilerin değerlendirme sürecinde gösterdikleri gayretin ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının dikkate alınmadığı durumlarda, adalet algılarının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, çaba ve tutumu hesaba katan grup değerlendirme yaklaşımlarının hem öğrenci motivasyonunu artırdığı hem de değerlendirmelerin daha adil olarak algılanmasını sağladığı belirtilmektedir. Bu çalışmada yer alan grup üyelerinin amaçlarının ve çabalarının farklı olması fakat aynı notu almalarının adil olmadığı bulgusu da paralellik göstermektedir. Ancak bu araştırmada örtüşmeyen bir unsur olarak bazı öğrenciler, "grup içi iletişimin zayıf olması" ve "önceki negatif deneyimlerin grup dinamiklerini olumsuz etkilemesi" nedeniyle değerlendirmenin her durumda adil yürütülemeyeceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin daha önceki grup çalışmalarında yaşadığı olumsuz deneyimler, sistemin doğasından ziyade uygulamadaki aksaklıklardan kaynaklanan

adaletsizlik algılarına yol açabildiği düşünülmektedir. Bununla birlikte grup üyeleriyle daha önce yaşanan deneyimlerin, grup içi güveni etkilediğinin belirtilmesi, önceki çalışmalarda vurgulanmayan bir noktayı ortaya koymaktadır. Bu durum, önceki araştırmalarda yeterince ele alınmamıştır.

İzci (2018), öğretmen adaylarının adil değerlendirme kavramını genellikle objektiflik ve eşitlik ilkeleri üzerinden tanımladıklarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, bu adayların değerlendirme sürecinde öğrenci bireysel farklılıklarını, öğrenme ihtiyaçlarını ya da grup içi etkileşim gibi dinamikleri yeterince dikkate almadıklarını göstermektedir. Bu durum, adayların adalet kavramını daha çok herkes için aynı koşulların sağlanması şeklinde yorumladıklarını ancak adil değerlendirmenin esneklik ve kapsayıcılık boyutlarını göz ardı ettiklerini işaret etmektedir. Bu farklılık, öğretmen adaylarının henüz uygulama deneyimi yaşamamış olmalarından kaynaklanabilirken, bu araştırmadaki üniversite öğrencileri grup çalışması deneyimlerini doğrudan yaşamış bireylerdir. Bu çalışmada öğrenciler, geçmiş grup deneyimlerinden kaynaklı ön yargıları ve grup çalışmalarına yönelik kararsız adalet algılarını belirgin şekilde dile getirmişlerdir.

5.1.2. Sınavlar Odağında Adalet

Sınav odaklı değerlendirme, öğrencilerin akademik performanslarını ve öğrenme çıktılarını belirli bir zaman diliminde ölçmeyi amaçlayan yazılı, sözlü veya uygulamalı testler aracılığıyla yapılan değerlendirme biçimidir. Sınavların içerik kapsamı, uygulama koşulları, soru türü ve puanlama biçimi, öğrenciler tarafından sadece başarı ölçütü olarak değil, aynı zamanda bir adalet göstergesi olarak da algılanmaktadır (Rasooli, 2021). Sınavların adil algılanması; öğrencilerin sınavlara yönelik güvenini, akademik motivasyonunu ve sınav kaygısını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin sınavı adil bulmaları, değerlendirme sürecine daha yüksek düzeyde güven duymalarını, sınavlara daha iyi hazırlanmalarını ve öğrendiklerini göstermeye daha fazla motive olmalarını sağlar. Ancak sınavın kapsamı, dili, süresi ya da uygulama koşulları hakkında belirsizlik varsa öğrenciler bu süreci adaletsiz olarak algılayabilir. Bu durum hem sınav başarısını hem de motivasyonu olumsuz etkiler (Afitska ve Heaton, 2019).

Çalışma bulguları incelendiğinde; öğrenciler itirazlarına saygılı cevaplar verilmemesini, sınav kapsamı ile ders içeriği arasındaki uyumsuzluğun yanı sıra, sınav tarihinin zamanında açıklanmamasını ve değerlendirme ölçütlerinin açık olmamasını adil olarak görmemektedir. Özellikle engelli ve Türkçe'yi yeni öğrenen öğrencilere sağlanan ek

süre verme gibi uygulamalar, bazı öğrenciler tarafından adil bulunurken, bazıları bu uygulamaların diğer öğrenciler açısından haksızlık oluşturabileceğini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre not vermede daha hoşgörülü olmasını ise katılımcılar adil olarak görmemektedir.

Eltahir ve diğerleri (2023), Malezya, İspanya ve Litvanya'daki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi değerlendirme uygulamalarında adalet algılarını incelemiş ve araştırmanın bulgularına göre, hem dağıtımsal hem de prosedürel adalet boyutlarının öğrenci deneyiminde belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, değerlendirme süreçlerinde sadece sınav sonuçlarının adil dağıtılmasını değil, aynı zamanda sınavların hazırlanışı, uygulanışı ve değerlendirme kriterlerinin şeffaf, tutarlı ve önyargısız olmasını da büyük ölçüde önemsemektedir. Özellikle çevrim içi veya teknoloji destekli sınavlarda, bireysel farklılıklara (örneğin internet erişimi, teknik donanım, özel öğrenme ihtiyaçları) duyarlı uygulamaların, öğrencilerin adalet algısını güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Çalışma, değerlendirme süreçlerinde teknik olanaklar ve bireysel koşulların göz önünde bulundurulmasının, yalnızca başarıyı değil, öğrenci memnuniyetini ve güven duygusunu da artırdığını göstermektedir. Bu bulgular bu araştırmadaki, değerlendirme ölçütlerinin açık olmasının önemli görülmesi bulgusu ile örtüşmektedir.

Rasooli (2021), sınavlara yönelik adalet algısının sınav içeriklerinin ders içeriğiyle uyumuna, sınav zamanlamasına ve öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatlarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, sınav kapsamı ile ders içeriği arasındaki uyumun yanı sıra, sınav tarihinin zamanında açıklanmasını ve değerlendirme ölçütlerinin açık olması bulgusu ile benzer şekildedir ve çalışmada bu bulgular desteklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat verilmesi bulgusunda bu çalışmada desteklenmiştir.

Afitska ve Heaton (2019) İngiltere'de 7–11 yaş arası öğrencilerle yaptıkları çalışmada, sınav dili ve bilimsel terimlerin anlaşılabilirliğinin öğrenci performansını etkilediğini göstermiştir. Sınav dilinin anlaşılabilirliği, sınav içeriğinin uygunluğu ve değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı gibi faktörlerin bireylerin adalet algısı üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu unsurlar, sınavların adil olup olmadığına dair katılımcıların değerlendirmelerinde belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle, sınavın dilinin adayların seviyesine uygun olması ve içerik ile amaç arasındaki uyumun sağlanması, adalet duygusunu artırırken; değerlendirme kriterlerinin açık ve net olması, sürece olan güveni desteklemektedir. Bu durum, bu araştırmada da öğrencilerin sınav sorularının açık, anlaşılır

ve öğretimle tutarlı olması yönündeki beklentileriyle örtüşmektedir. Ancak bu çalışmada örtüşmeyen bir durum olarak, öğrenciler ezbere dayalı testlerin yerine eleştirel düşünme ve uygulama temelli açık uçlu soruların tercih edilmesini daha adil olarak nitelendirmiştir. Afitska ve Heaton'un (2019) çalışması ilköğretim düzeyinde yapılmıştır. Oysa bu çalışmadaki katılımcılar üniversite öğrencileridir; dolayısıyla daha gelişmiş bilişsel beklentiler ve pedagojik duyarlılıklar göstermektedirler. Üniversite öğrencilerinin sınav sayısı ve çeşitliliği fazla olduğundan, sınav sistemine dair farkındalıkları ve adalet duyarlılıkları daha gelişkindir. Literatürde bu düzeyde pedagojik tercihlere yönelik güçlü katılımcı taleplerinin daha az vurgulandığı görülmektedir.

Yang (2019), ikinci dil olarak başka bir dili öğrenen öğrencilerin sınavlarda eşit fırsatlara sahip olmaları için farklılaştırılmış sınav uygulamalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırma, bu öğrencilerin dil yeterlikleri ve kültürel arka planları göz önünde bulundurulduğunda, standart sınav yöntemlerinin adil olmayan sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, sınavların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanması, değerlendirme sürecinin daha adil ve kapsayıcı olmasını sağlamaktadır. Ancak bu çalışmada Türkçe'yi yeni öğrenen öğrencilere sağlanan ek süre uygulamaları, bazı katılımcılar tarafından adil bulunurken, bazıları bu uygulamaların diğer öğrenciler açısından haksızlık oluşturabileceğini belirtmiştir (K1- *"Yabancı ve engelli öğrencilere fazla süre verilmelidir... ama bir süre sonra bu yardım azaltılmalı ki sınıftaki diğer öğrencilere haksızlık olmasın."*). Yaş ve eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin adalet algıları daha karmaşık hale gelmekte, bu yüzden de farklılaştırılmış uygulamaların diğer öğrenciler üzerindeki etkileri katılımcılar tarafından daha fazla sorgulanmaktadır.

İzci (2018), fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin adil değerlendirme kavramına ilişkin algılarını ve bu kapsamda değerlendirme süreçlerini nasıl tasarladıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının adil değerlendirmeyi çoğunlukla eşit puan verme ya da herkese aynı sınavı uygulama şeklinde yorumladıkları görülmüştür. Bununla birlikte, bazı adayların öğrenci farklılıklarını gözeterek değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirme yönünde yaklaşımlar geliştirdikleri de belirlenmiştir. Bu durum, adil değerlendirmenin sadece eşitlik değil, ihtiyaçlara duyarlılık ve pedagojik esneklikle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda çalışma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin; sınav kapsamı ile ders içeriği arasındaki uyumun yanı sıra, değerlendirme ölçütlerinin açık olmasını adaletli olarak görmesi ve özellikle engelli ve

Türkçe' yi yeni öğrenen öğrencilere sağlanan ek süre uygulamalarının bazı öğrencilerce makul görülmesini destekler niteliktedir.

5.1.3. Kopya Odağında Adalet

Kopya odağında değerlendirme, öğrencilerin sınav, ödev ya da proje gibi değerlendirme süreçlerinde etik dışı yollarla başarı elde etmeye çalışmaları ve bu davranışlara karşı öğretmen ya da kurumun geliştirdiği tutumları kapsar. Bu değerlendirme yalnızca kopya çekme eyleminin tespiti değil aynı zamanda bu davranışa verilen tepkiler, yaptırımlar ve iletişim biçimini de içerir. Öğrenciler, öğretim uzmanlarının kopyaya karşı uyguladığı tutumları ve yaptırımları sadece ceza olarak değil aynı zamanda adalet göstergesi olarak algılar. Kopya davranışının sistematik biçimde önlenmesi, öğrencilere “sistem çalışıyor” mesajı verirken; rastgele, tutarsız ya da aşırı cezalandırıcı uygulamalar öğrencide güvensizlik, kaygı ve hatta öfke duygularına yol açabilir (Grace, 2017; Rasooli vd., 2023).

Araştırmaya katılan öğrenciler, kopya davranışını açık bir biçimde etik dışı ve adaletsizlik göstergesi olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların ortak fikir olarak kopya çekmeyi adil bulmadıkları görülmektedir ancak kopya çekme eyleminin yetenek olarak ta değerlendirebildiği ifade edilmektedir (K13- “Adil değil ama bir yetenek gibi görülüyor bazen”). Öğretmen tarafından, kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine ve kopya çeken kadar, kopya vereninde suçlu olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenin diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istemesi adil olarak değerlendirilmemektedir. Genel olarak bu araştırmanın bulguları katılımcıların kopya çekme eyleminin ölçme ve değerlendirme adaletine zarar verdiğini ve adaletsiz bir durum olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Grace (2017), öğrencilerin akademik dürüstlük kurallarını, özellikle kopya davranışlarına ilişkin tutumlarını incelerken, prosedürel adalet çerçevesinde değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler kopya davranışına yönelik uygulamaların adil olabilmesi için kuralların önceden açık bir biçimde belirtilmesini ve bu kuralların ihlaline karşılık uygulanacak yaptırımların tutarlı şekilde hayata geçirilmesini beklemektedir. Öğrenciler, cezaların keyfi ya da kişiye özel değil tüm bireyler için eşit ve tarafsız biçimde uygulanmasını adaletin temel koşulu olarak görmektedir. Bu bağlamda, prosedürel adalet ilkelerine uygun olmayan uygulamaların yalnızca öğrencilerin adalet algısını zedelemekle kalmayıp, akademik kurallara uyumlarını da olumsuz etkileyebileceği vurgulanmıştır. Benzer biçimde bu çalışmada da öğrenciler, kopya

davranışının etik dışı olduğunu vurgulamış ancak öğretmenlerin müdahale biçiminin adalet algısını etkilediğini ifade etmiştir.

Rasooli ve diğerleri (2023), öğrencilerin akademik dürüstlük konusundaki algı ve tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların kopya davranışına karşı yüksek düzeyde duyarlılık sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmada öğrenciler, özellikle sınav güvenliği, sınav ortamlarının eşit ve kontrol edilebilir olması ile kopya girişimlerinin önlenmesine yönelik uygulamaların önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler, bu unsurların adil bir değerlendirme süreci için vazgeçilmez olduğunu vurgulamış; sınav koşullarında herhangi bir tutarsızlık ya da güvenlik zafiyetinin adalet duygularını zedelediğini belirtmişlerdir. Bulgular, öğrencilerin yalnızca bireysel başarıları açısından değil, genel olarak sınav sisteminin güvenilirliği ve akademik ortamın etik niteliği açısından da kopya karşısında hassasiyet taşıdıklarını göstermektedir. Kopya davranışını açık bir biçimde etik dışı bulan bulgular, bu çalışmanın verilerini desteklemektedir.

Rasooli ve diğerleri (2021), öğrencilerin sınıf içi adalet algılarının büyük ölçüde öğretmenlerin tutum ve davranışlarına bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre, özellikle notların, ödüllerin ve diğer akademik fırsatların öğrenciler arasında eşit, şeffaf ve hakkaniyetli bir şekilde dağıtılması, öğrencilerin hem öğretmenlerine olan güvenini hem de adalet duygusunu güçlendirmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin tarafsız, tutarlı ve açıklayıcı bir tutum sergilemeleri, öğrenci algısı üzerinde doğrudan etkili bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin adil uygulamalarla desteklenmeyen kararları, öğrencilerde adaletsizlik algısını besleyerek sınıf iklimini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırma, sınıf ortamında adaletin sağlanmasının sadece akademik başarıya değil, öğrenci motivasyonuna, katılımına ve genel öğrenme deneyimine de olumlu katkılar sunduğunu vurgulamaktadır. Notların, ödüllerin ve diğer akademik fırsatların öğrenciler arasında eşit, şeffaf ve hakkaniyetli bir şekilde dağıtılması noktasında bu çalışmanın bulguları da benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmada farklı olarak, bazı öğrenciler, öğretmenin kopya olayına müdahalesinin şekline ve tutarlılığına dikkat çekmiş özellikle sınıf önünde cezalandırmayı adil olmayan bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği gibi bireysel hak ve özgürlükler konusunda sahip olunan farklı hassasiyetlerden de kaynaklanabilir.

Bazvand ve Rasooli (2022), öğrencilerin akademik dürüstlük konusundaki tutumlarını incelerken, kopya davranışının bazı öğrenciler tarafından yalnızca etik bir ihlal olarak değil,

aynı zamanda “eşitsizlikleri dengeleyen” bir strateji olarak görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre, özellikle kendilerini dezavantajlı ya da öğretmenin değerlendirme yaklaşımı karşısında adaletsizliğe uğradığını düşünen öğrenciler, kopya çekmeyi hak temelli bir tepki olarak gerekçelendirmektedir. Bu öğrenciler, sınav ortamlarında herkesin eşit koşullara sahip olmadığını savunmakta ve kopya davranışını bu eşitsizliklere karşı bir tür “dengeleyici mekanizma” olarak değerlendirmektedir. Çalışma, kopya davranışının yalnızca bireysel ahlaki tercihlerle değil aynı zamanda öğrencilerin algıladığı yapısal adaletsizliklerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin etik dışı davranışları bazen adalet arayışıyla gerekçelendirdiklerini ve bu gerekçelendirme biçiminin eğitim ortamlarındaki güven ve adalet iklimiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ise öğrenciler kopyayı net biçimde etik dışı olarak değerlendirmiştir. Bu farklılık, kültürel bağlam ve öğretmenlerin sınav uygulamalarındaki tutarlılık düzeyinden kaynaklanabilir. Türkiye’deki öğrencilerin kopyayı daha çok bireysel etik ihlali olarak gördükleri söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, öğretmenlerin tutumlarının kopya davranışını tetikleyebileceğini ifade etmiştir (K13- “*Kopya çekmek adil değil ama bazen öğretmenlerin tutumu buna zorluyor*”). Günümüz öğrencileri, öğretmenin sadece karar içeriğini değil kararı nasıl sunduğunu da önemsemektedir. Bu boyut literatürde az yer bulsa da bu çalışmada güçlü biçimde ortaya çıkmıştır. Bu durum, literatürde genellikle sadece “ceza politikası” odaklı tartışılmıştır etkileşimsel boyut ise daha az ele alınmıştır.

5.1.4. Notlandırma Odağında Adalet

Notlandırma, öğrencilerin öğrenme çıktılarının öğretmen tarafından belirli ölçütlere göre puanlanması ve değerlendirme sürecinin sonunda bir başarı düzeyinin sayısal ya da harf notu biçiminde ifade edilmesidir. Notlandırma odağında değerlendirme ise yalnızca verilen notun kendisiyle değil bu nota ulaşılma süreciyle ilgilenir. Bu süreç; kriterlerin belirlenmesi, ölçütlerin açıklığı, öğretmenin değerlendirme tutumu ve süreçteki şeffaflık gibi unsurları kapsar. Adil ve güvenilir bir notlandırma sistemi, öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırır, çaba göstermesini teşvik eder ve sisteme olan güvenini pekiştirir. Aksi durumda öğrenciler kendilerini değersiz hissedebilir, adaletsizlik duygusu nedeniyle öğrenme sürecine yabancılaşabilir (Bempechat vd., 2013).

Araştırma bulguları incelendiğinde notlandırma süreçlerinde öğrenciler, değerlendirme kriterlerinin şeffaf ve önceden belirlenmiş olmasını istemektedir. Öğretmenin not vermede, büyük ölçüde öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını esas alması beklenmektedir.

Katılımcıların öğretmeninin sınıf içi değerlendirme sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davranması ve adil bir yaklaşım sergileyerek öğrencilerle duygudaşlık kurmaları beklendiği görülmektedir. Öğretmenlerden, kişisel yargılara göre not verilmemesi beklentisi görülmektedir. Bunun yanında sadece yazılı sınav üzerinde durmayarak, sosyal beceriler ve iletişim gibi farklı becerileri de ölçen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da değerlendirme sürecine dâhil edilmesi beklenmektedir (K13- “Yazılı kâğıtla değerlendirme yanlış, sosyal beceriler de ölçülmeli”).

Bozkurt (2020), fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eşitlikçi ölçme ve değerlendirme ile ilgili algılarını incelemiş ve öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde objektif kriterlere dayanmayan, kişisel yargılara dayalı not verme uygulamalarının öğrencilerde güvensizlik oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde nesnelliği korumalarının, öğrencilerin adalet algısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin nesnellikten uzaklaşmasının öğrencilerde adil olmayan bir algı oluşturduğu görülmektedir.

Bempechat ve diğerleri (2013), Rus öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin keyfi değerlendirme uygulamalarının adalet algısını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, "bazı öğretmenler hak ettiğinden düşük not veriyor" şeklinde bu durumu ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerin bazen ders içeriklerini yeterince açıklamadan sınav yapmaları ya da belirli öğrencilere ayrıcalık tanımaları gibi uygulamaların değerlendirme sürecinin güvenilirliğini zedelediğini ifade etmişlerdir. Bu tür deneyimler, öğrencilerin hem öğretmenlerine hem de değerlendirme sistemine yönelik güvenini azaltmış ve akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu çalışmadaki öğrenciler de benzer biçimde, kriterlerin paylaşılmaması ve öğretmenler arası tutarsızlığı adaletsiz bulmuşlardır. Benzer şekilde, Chory (2023), öğrencilerin, değerlendirme süreçlerinin şeffaf, tutarlı ve objektif olmasını beklediğini, öğretmenlerin değerlendirme kriterlerini açıkça belirtmeleri ve bu kriterlere sadık kalmalarının, öğrencilerin adalet algısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgular da yapılan bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçları göstermektedir.

Rasooli ve diğerleri (2023), notlandırma süreçlerinde prosedürel adaletin öğrencilerin adalet algısı üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamışlardır. Araştırma bulgularına göre, değerlendirme ölçütlerinin açık bir şekilde tanımlanması, bu ölçütlerin tüm öğrencilere eşit biçimde ve tutarlı olarak uygulanması ile önyargısız ve tarafsız değerlendirme yapılması,

öğrencilerin notlandırmayı adil olarak algılamalarında kritik rol oynamaktadır. Çalışmada, prosedürel adalet ilkelerine uygun şekilde yürütülen değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin hem sürece duyduğu güveni artırdığı hem de akademik motivasyonlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, adil notlandırma uygulamalarının sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve genel öğrenme atmosferini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırma bulguları, bu araştırmada elde edilen notlandırma süreçlerinde öğrencilerin, değerlendirme kriterlerinin şeffaf ve önceden belirlenmiş olması beklentisiyle uyum göstermektedir.

İzci (2018), üniversitede eğitim gören fen bilgisi öğretmen adayının adil değerlendirme kavramını nasıl anladıklarını ve adil değerlendirme uygulamalarını nasıl planladıklarına dair incelemesinde, öğretmen adaylarının adil değerlendirmede bireysel farklılıklar, anlama düzeyleri, fırsatları eşit şekilde sunmanın öneminden bahsetmedikleri ve bu durumları göz ardı ettiklerini göstermiştir. Bu yönüyle bu araştırmada; değerlendirme kriterlerinin şeffaf ve önceden belirlenmiş olması bulgusu göz ardı edilen bu noktaların öğrenciler tarafından dile getirildiğini göstermektedir. Murillo ve Hidalgo (2020), bazı öğretmenlerin adil değerlendirmeyi “eşitlik” üzerinden tanımladığını, bireysel farklılıkları dikkate almadığını belirtmiştir. Bu araştırmada ise öğrenciler, bireysel çaba ve süreç odaklı değerlendirmeyi daha adil bulmuştur. Bu yönüyle bulgular örtüşmemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin sadece sonuç değil süreç odaklı değerlendirme yapmasını beklemekte; bu da klasik “eşitlik” anlayışından ziyade “hakkanîyet” odaklı adalet anlayışına geçişi yansıtmaktadır. Bu durum öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrencilerin adalet algısını farklı şekillerde yorumladığını göstermektedir.

5.1.5. Geri Dönüt Odağında Adalet

Geri dönüt (geribildirim) odağında değerlendirme, öğrencilerin sınav, ödev, sunum gibi performanslarına yönelik öğretmen tarafından yapılan açıklama, yönlendirme, düzeltme ve takdir içerikli iletileri kapsar. Geri dönüt, yalnızca not vermekten ibaret değildir; öğrenme sürecinin bir parçası olarak öğrenciye hem yaptığı hataları gösterme hem de gelişim yollarını sunma işlevi görür. Geri dönüt süreci, etkileşimsel adalet ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü öğrenciye sağlanan dönütün zamanlaması, içeriği, üslubu ve eşitlik ilkeleri, öğrencinin bu süreci adil ya da adaletsiz olarak algılamasına neden olur (Van der Kleij ve Lipnevich, 2021). Geri dönütün adil olarak algılanması, öğrencinin öğretmene duyduğu güveni artırır, öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik eder ve öz düzenleme becerilerini geliştirir. Ancak geri

dönütün belirsiz, yüzeysel, ayrımcı ya da geç verilmesi, öğrencide değersizlik duygusu oluşturabilir ve motivasyonunu düşürebilir (Rasooli vd., 2023).

Katılımcılar, geribildirim zamanında, yapıcı, çabaya duyarlı ve öğrenciye özel olması gerektiğini vurgulamıştır. Eşit şekilde muamele görmeyi adil olarak değerlendirdiği aksi durumda adaletsizlik hissine kapılıp eğitim hayatından kopmaların yaşanabileceğini vurgulamışlardır (K3- *“Bu durum öğrencinin motivasyon kaybına hatta eğitim hayatından soğumasına bile neden olabilir”*). Öğretmenin en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim vermesi konusunda farklı fikirlerin olduğu görülmektedir, pozitif ayrımcılık yaşayan iltimaslı gruplarda olanlar çabalarına bağlı olarak bu durumu adil olarak görürken, diğer gruptakilerin bu durumu adil olarak değerlendirmedikleri görülmüştür. Genel kanı en ufak bir çabaya bile geribildirim yapılması gerektiği şeklindedir. Değerlendirme ve geribildirim ölçütlerinin önceden bilinmesi de adil olarak görülmektedir.

Van der Kleij ve Lipnevich (2021), geribildirim öğrenme süreci üzerindeki etkisinin büyük ölçüde öğrencilerin bu geribildirimi nasıl algıladıklarına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, öğrencilerin geribildirime yönelik duygusal tepkileri ve bilişsel değerlendirmelerinin, öğrenme motivasyonları ve performansları üzerinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, geribildirim sadece içeriği değil aynı zamanda sunulmuş biçimi ve öğrencinin bunu değerlendirme biçimi, öğrenme çıktılarının şekillenmesinde belirleyici olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin geribildirimi anlama ve üzerinde düşünme süreçlerinin desteklenmesinin, öğrenme sürecinin kalitesini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da katılımcılar, Van der Kleij ve Lipnevich (2021)’in çalışma bulgularını destekleyecek şekilde, geribildirim zamanında, çabaya dayalı ve bireysel olması gerektiğini adil olarak değerlendirmiştir.

Rasooli ve diğerleri (2023), geribildirim, öğrenci açısından adil algılanabilmesi için açıklayıcı, gerekçelendirici ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmada, geribildirim sadece sonucu bildirmekle kalmayıp, öğrencinin anlamasını kolaylaştıracak şekilde detaylı ve açık olması, aynı zamanda verilen değerlendirmeye dayanak oluşturan gerekçelerin sunulması önem kazanmıştır. Ayrıca, geribildirim kişiye özgü ve saygılı bir dille sunulması, öğrencinin sürece katılımını ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek adalet algısını güçlendireceğini belirtmiştir. Bu unsurlar, etkileşimsel adaletin sağlanmasında kritik rol oynamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın; geribildirim açıklayıcı, gerekçeli ve bireye yönelik olması gerektiği bulgusuyla örtüşmektedir. Bazı

öğrenciler, öğretmenlerin sadece “sevdiği” öğrencilere daha fazla geribildirim vermesini adaletsiz bulmuştur. Bu bulgu da Zhaleh ve diğerleri (2025) ’ nin, öğretmenlerin adalet algılarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilediğini gösteren çalışmasıyla uyumludur. Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin adil davranışları ve adalet anlayışları, öğrencilerin sınıf ortamındaki güven duygusunu ve öğrenmeye olan bağlılıklarını artırmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin adaletli tutumlarını deneyimledikçe, derslere katılım, motivasyon ve akademik başarı gibi öğrenme süreçlerine daha olumlu yaklaşmakta; bunun sonucunda öğrenme deneyimleri zenginleşmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin adalet algılarının öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimleri ve sınıf içi ilişkileri de olumlu yönde şekillendirdiği belirtilmiştir.

Afitska ve Heaton (2019), öğrencilerin geribildirim algılarını incelemek amacıyla nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrenci görüşleri ve deneyimleri derinlemesine analiz edilerek, geribildirim öğrenme sürecindeki rolü araştırılmıştır. Bulgular, bazı öğrencilerin geribildirimi öğrenme aracı olarak değil sadece notlandırma ve değerlendirme aracı olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, geribildirim öğrenme üzerindeki potansiyel etkisinin sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Çalışma, eğitimcilerin geribildirim uygulamalarını öğrenci algısını değiştirecek şekilde yeniden yapılandırmalarının önemine işaret etmektedir. Böylece öğrencilerin geribildirimi öğrenme süreçlerine aktif olarak dâhil etmeleri ve gelişim fırsatlarını değerlendirmeleri hedeflenmektedir. Bu araştırmada ise öğrenciler geribildirimi öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmüş ve etkili geri bildirim daha adil olarak değerlendirmiştir. Bu fark, öğrencilerin akademik olgunluk düzeyleri ve öğretmenlerin geribildirim sunma biçimleriyle ilişkili olabilir. Üniversite öğrencilerinin, geribildirimi sadece not değil gelişim aracı olarak da gördükleri söylenebilir.

Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli bulgulardan biri, öğretmenlerin yalnızca başarılı ya da aktif öğrencilere detaylı geribildirim vermesi durumunun geri kalan öğrencilerde adaletsizlik duygusu uyandırmasıdır. Öğretmenlerin çok sayıda öğrenciye dönüt verme konusundaki zaman baskısı, bazı öğrencilere öncelik vermesine neden olabilir veya bazı öğretmenler yalnızca başarılı öğrencilerin gelişimine yatırım yaparken, diğerlerini “kurtarılamaz” olarak değerlendirebilmektedir. Önceki çalışmalarda geribildirim dağılımının eşitliği bu kadar açık biçimde ele alınmamıştır. Bu çalışmada, sadece geri dönüt almamanın bile adaletsizlik olarak tanımlanması özgün bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Özetle bu araştırmada üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin adalet algıları; grup değerlendirme, sınav, kopya, notlandırma ve geri dönüt odaklarında incelenmiştir;

Grup çalışmaları bağlamında, öğrenciler grup çalışmalarında bireysel katkının görünür kılınmamasını ve notların eşit verilmesini adaletsiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Johnson (2002), tarafından dile getirilen iş birliğine dayalı öğrenmenin ancak bireysel katkıların görünür kılındığı değerlendirme sistemlerinde etkili olacağı görüşüyle paralellik göstermektedir. Rasooli ve diğerleri (2025b), öğrencilerle yaptığı çalışmada da, grup içi etkileşimlerin ve bireysel emeğin değerlendirmeye yansımaması adaletsizlik olarak algılanmıştır. Bu durum mevcut araştırmada da desteklenmiştir.

Sınav uygulamaları bağlamında, sınavlarda içerik-ders uyumu, öğrencilere söz hakkı tanınması ve sınav şeffaflığına vurgu gibi unsurlar öğrenciler tarafından adil bir değerlendirme için gerekli görülmüştür. Öğrencilerin, sınav sorularının yalnızca işlenen konulardan seçilmesini beklemeleri; Rasooli (2021) ve Eltahir ve diğerleri (2023)'nin sınavların hazırlanışı, uygulanışı ve değerlendirme kriterlerinin şeffaf, tutarlı ve önyargısız olması gerektiği bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca engelli ya da Türkçe' yi sonradan öğrenen öğrencilere sağlanan ek süre gibi düzenlemelerin olumlu algılanması eğitimde kapsayıcılık ilkeleriyle uyumlu bulunmuştur.

Kopya çekme bağlamında, öğrencilerin kopya davranışına yönelik tutumlarında etik duyarlılık belirgin olmakla birlikte, öğretmen müdahalesinin yöntemi (örneğin rencide edici yaklaşımlar) adalet algısını doğrudan etkilemiştir. Bu durum, adaletin sadece sonuçlara değil sürecin nasıl yürütüldüğüne dair etik boyutlara da dayandığını göstermektedir. Grace (2017), adaletin öğrencilerde güven ve motivasyon üzerindeki etkilerine dikkat çekmiş, öğrencilerin süreçte onurlu bir şekilde muhatap alınmalarının önemine vurgu yapmıştır. Nitekim bu araştırmada da öğrencilerin rencide edilmeden yönlendirilmek istedikleri açıkça görülmektedir.

Notlandırma bağlamında, öğretmen özneliliği, ölçütlerin belirsizliği ve öğretmenler arası tutarsızlık adalet algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, Chory (2023),' nin öğrencilerin notlara güven duymaları, yalnızca sonucun değil sürecin de şeffaflığına bağlı olması bulgusuyla da tutarlıdır. Özellikle öğretmenin değerlendirme kriterlerini açıkça ifade

etmemesi ya da farklı öğrencilere farklı uygulamalarda bulunması, öğrencilerde adaletsizlik algısı oluşturmaktadır.

Geri bildirim bağlamında, öğrenciler, yalnızca başarılı öğrencilere detaylı geribildirim verilmesini adaletsiz olarak değerlendirirken; zamanında, bireysel ve yapıcı dönütleri ise adil bulmuştur. Bu bulgu, Van der Kleij ve Lipnevich (2021)' in, geribildirim sadece içeriği değil aynı zamanda sunuluş biçimi ve öğrencinin bunu değerlendirme biçimi, öğrenme çıktılarının şekillenmesinde belirleyici olmaktadır bulgusuyla örtüşmektedir.

Tüm bu bulgular, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca eşitlik değil, ihtiyaçlara duyarlılık, sürecin açıklığı, insani yaklaşım ve katılımcı iletişim gibi çok sayıda ilkeye dayalı bir adalet anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, adaletin yalnızca değerlendirme araçlarına değil; öğretmenin yaklaşımına, sınıf iklimine ve öğrenme kültürüne dair daha geniş bir bağlamda ele alınması gerektiği görülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada, Konya ilinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin adaletli ölçme ve değerlendirme algıları incelenmiştir. Araştırma, yalnızca belirli bir şehir ve akademik dönemle sınırlı olması nedeniyle genellenebilirlik açısından sınırlıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin verdiği yanıtların kendi algılarını yansıttığı düşünüldüğünde, çeşitli bağlamlara ışık tutacak niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında adalet algıları farklı bağlamlara göre değişiklik göstermektedir;

Grup çalışmaları konusunda öğrenciler kararsızlık yaşamakta; katkı dağılımındaki dengesizlik, birlikte çalışacakları grup arkadaşlarının başkaları tarafından seçimi ve notların tüm gruba eşit verilmesi gibi durumlar adaletsizlik olarak algılanmaktadır. Bu durum, adaletin hem sonuca hem de sürecin işleyişine dayandırıldığını göstermektedir. Grup üyelerinin bireysel çabasına ve gruba katkısına göre bir değerlendirme beklendiği görülmektedir.

Sınavlara yönelik algılarda ise öğrenciler, kapsam geçerliliği, sınav tarihinin zamanında açıklanması ve değerlendirme ölçütlerinin şeffaf olmasını adil bir ölçme ve değerlendirme için önemsemektedirler. Bu bulgular, ölçme ve değerlendirmenin sadece öğretimsel bir araç değil öğrenciler üzerinde psikolojik ve duyuşsal etkileri olan bir süreç olduğunu göstermektedir.

Kopya davranışı etik dışı bulunmakla birlikte, öğretmenlerin bu tür durumlara nasıl tepki verdiği adalet algısını doğrudan etkilemektedir. Suçlayıcı ve aşağılayıcı tutumlar öğrencilerde adaletsizlik algısı yaratırken, yapıcı ve yönlendirici müdahalelerin beklendiği görülmektedir.

Notlandırma süreci ise, değerlendirme kriterlerinin açıkça paylaşılması ve öğretmenler arası uygulama farklılıklarının azaltılması yönüyle ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, notların hangi ölçütlere göre verildiğini bilmediklerinde sürecin adil olmadığını düşünmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin değerlendirmede sadece sonuca değil sürece ve emeğe de önem verdiğini göstermektedir. Değerlendirme ölçütlerinin önceden belli olmasını beklemektedirler.

Geri bildirimin ise zamanında, açıklayıcı ve öğrenciye özel olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciler yalnızca yüksek not alanlara geri bildirim verilmesini, adaletsiz bir durum olarak görmektedir. Bu sonuç, geri bildirimin sadece bir açıklamadan ziyade bir destek mekanizması olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Her öğrenciye eşit, yapıcı ve destekleyici bir geribildirim sunulması beklenmektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin adalet algılarının, öğretmenin yaklaşımı, uygulama şeffaflığı, bireysel farklılıklara duyarlılık ve süreç yönetimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5.3. Öneriler

Yükseköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin ölçme ve değerlendirmede adalet algılarına odaklanan bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak öğrencilerin adalet algılarını teşvik edecek ve bu alanın daha iyi araştırılmasını sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirmenin uygulayıcılarına ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Değerlendirme ölçütleri önceden açıkça paylaşılmalıdır. Öğrencilerin sürece güven duymaları, hangi kriterlere göre değerlendirildiklerini bilmeleriyle doğrudan ilişkilidir.
2. Grup çalışmalarında bireysel katkılar göz önünde bulundurulmalı, gerekirse bireysel puanlama yapılmalı ya da öz/akran değerlendirme süreçleri entegre edilmelidir.

3. Sınav kapsamı ve tarihi zamanında ilan edilmeli, uygulayıcılar ders içeriğiyle uyumlu sorular hazırlamalıdır.

4. Kopya durumlarında uygulayıcıların tutumları yapıcı, yönlendirici ve saygılı olmalıdır. Disiplin süreci kadar, eğitsel rehberlik de önemlidir.

5. Geri bildirim tüm öğrencilere yönelik olmalı, özellikle düşük not alan öğrencilere öğrenme fırsatlarını artıracak biçimde yapılandırılmalıdır.

6. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı hale getirilmelidir. Özellikle dil bariyerleri, öğrenme güçlükleri gibi faktörler dikkate alınmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Farklı katılımcı gruplarına yönelik çalışmalar yürütülerek genellenabilirliğin artırılması sağlanabilir.

2. Öğretmen ve akademisyenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik adalet anlayışlarını inceleyen çalışmalara odaklanarak ölçme ve değerlendirme sürecinin taraflarının adalet algıları belirlenebilir.

3. Öğrencilerin adalet algıları ile akademik başarı, motivasyon ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı olarak araştırılması yapılabilir.

4. Nitel veriler yalnızca görüşme ile sınırlandırılmamalı, öğrenci günlükleri veya odak grup görüşmeleri gibi farklı veri kaynakları ile adalet algıları araştırılabilir.

5. Farklı eğitim kademeleri arasında öğrencilerin adalet algıları karşılaştırılarak, süreç içerisinde veya eğitici değişikliğinde adalet algılarının nasıl bir değişim süreci yaşadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Afitska, O. ve Heaton, T. J. (2019). Mitigating the effect of language in the assessment of science: A study of English-language learners in primary classrooms in the United Kingdom. *Science Education*, 103(6), 1396–1422. <https://doi.org/10.1002/sce.21545>
- Alkhaldi, A. A. (2021). ESL materials selection: Key principles and suggestions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(3), 12–26.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1–21.
- Baniasadi, A., Salehi, K., Khodaie, E., Bagheri Noaparast, K., ve Izanloo, B. (2023). Fairness in classroom assessment: A systematic review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(1), 91–109. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00636-z>
- Barnes, N., Fives, H. ve Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Bazvand, A.D. ve Rasooli, A. (2022). Students' experiences of fairness in summative assessment: A study in a higher education context. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101118. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101118>
- Bempechat, J., Ronfard, S., Mirny, A. ve Holloway, S. D. (2013). “She always gives grades lower than one deserves”: A qualitative study of Russian adolescents' perceptions. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 7, 169–187.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. ve Wiliam, D. (2014) Assessment and the design of educational materials. *Educational Designer*, 2(7).
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill Education.
- Bozkurt, K. (2020). *Fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eşitlikçi ölçme-değerlendirme ile ilgili algıları* (Yayın No. 635363) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00346.x>

- Brown, G. T. L. (2022). Assessments cause and contribute to learning: If only we let them. Z. Yan ve L. Yang (Ed.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* içinde (1. baskı, ss. 38–52). Routledge/Taylor Francis Group.
- Burns, L.T. ve Howes, J.(1988). Handing control to local school. *Education Dipest*, Vol:54, No:3, Nov.6-9.
- Camilli, G. (2013). Ongoing issues in test fairness. *Educational Research and Evaluation*, 19(2–3), 104–120. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.767602>
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58–77. <https://doi.org/10.1080/01463370209385646>
- Chory, R. M. (2023,19-22 Haziran). *Fairness matters in higher education: Student classroom justice perceptions and behavioral responses* [Konferans sunumu]. Proceedings of the 9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23), Valencia, İspanya. <https://doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16315>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. baskı). Sage Publications.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. N.H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* içinde (2. baskı, ss. 1528-1538). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (1. baskı). Springer Science & Business Media.
- DeLuca, C. ve Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2010.516643>
- Demirel, Ö ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi* (7. baskı). Pegem.
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (32. baskı). Pegem.
- Eltahir, M. E., Annamalai, N., Uthayakumaran, A., Zyoud, S. H., García, A. R., Mažeikienė, V., Zakarneh, B. ve Al Salhi, N. R. (2023). Students' perceptions of fairness in online assessment: A phenomenological study across three countries. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231209816>

- Elwood, J. ve Murphy, P. (2015). Assessment systems as cultural scripts: a sociocultural theoretical lens on assessment practice and products. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 182–192. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1021568>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.
- Gay, L. R, Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10. baskı). Pearson Education.
- Gipps, C. ve Stobart, G. (2009). Fairness in Assessment. C. Wyatt-Smith, J.J. Cumming (Ed.), *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* içinde (ss. 105–118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9964-9_6
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *İstatistikler, güncel veriler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 03.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *İstatistikler, güncel veriler*. <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri> adresinden 03.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Grace, C. C. (2017). Exploring the potential for and promise of incorporating distributive and procedural justices into post-secondary assessment of student learning. *Teaching in Higher Education*, 22(3), 304–317. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1248388>
- Güneş, K. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eşitlikçi ölçme değerlendirme ile ilgili algılarının incelenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1641- 1653. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.66477>
- Hair Jr. J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8. baskı). Cengage.
- Herman, J. ve Cook, L. (2019). Fairness in classroom assessment. S. M. Brookhart ve J. H. McMillan (Ed.), *Classroom assessment and educational measurement* içinde (1.baskı, ss. 243–264). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429507533-14>
- Horan, S. M., Chory, R. ve Goodboy, A. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59(4), 453-474. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.487282>

- Horan, S. M., Chory, R. M., Carton, S. T., Miller, E. ve Raposo, P. C. (2013). Testing leader-member exchange theory as a lens to understand students' classroom justice perceptions and antisocial communication. *Communication Quarterly*, 61(5), 497–518. <http://dx.doi.org/10.1080/01463373.2013.799511>.
- İdin, Ş. ve Aydoğdu, C. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik perspektifinde fen bilimleri eğitime ilişkin görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1328-1349. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338834>
- İzci, K. (2018). Turkish science teacher candidates understandings of equitable assessment and their plans about it. *Journal of education in science, environment and health*, 4(2), 193-205. <https://doi.org/10.21891/jeseh.436744>
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. R.S. Tindale vd. *Theory and research on small groups. Social psychological applications to social issues* içinde (ss.9-35). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47144-2_2
- Kane, M. (2006). Content-related validity evidence in test development. S. M. Downing ve T. M. Haladyna (Ed.), *Handbook of test development* içinde (1. baskı, ss. 131-153). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kane, M. (2010). Validity and fairness. *Language Testing*, 27(2), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0265532209349467>
- Karaca, E. (2022). Ölçme ve değerlendirme temel kavramlar. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (6. baskı, ss. 1-36). Nobel Yayınları.
- Karami, H. ve Mok, M. M. C. (2013). Fairness issues in educational assessment. *Educational Research and Evaluation*, 19(2-3), 101–103. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.767596>
- Kayalı, B., Balat, Ş., Kurşun, E. ve Karaman, S. (2019). Lisansüstü eğitimde etkili ve nitelikli geribildirim. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 8(1), 10-20.
- Klenowski, V. ve Gertz, T. (2009, 16-18 Ağustos). *Culture-fair assessment leading to culturally responsive pedagogy with Indigenous students* [Konferans sunumu]. 2009 - Assessment and Student Learning: Collecting, Interpreting and Using Data to Inform Teaching, Avustralya. https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2009/17august/15
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5. baskı). Guilford

- Kubiszyn, T. ve Borich, G. D. (2024). *Educational testing and measurement* (12. baskı). Wiley.
- Kyaruzi, F., Strijbos, J.-W., Ufer, S. ve Brown, G. T. L. (2018). Teacher AfL perceptions and feedback practices in mathematics education among secondary schools in Tanzania. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 1–9.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.004>
- Lam, T. (1995). *Fairness in performance assessment*. ERIC Digest
- Leighton, J. P. ve Gierl, M. J. (2011). *The learning sciences in educational assessment: The role of cognitive models*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511996276>
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. K. J. Gergen, M. S. Greenberg ve R. H. Willis (Ed.), *Social exchange: Advances in theory and research* içinde (ss. 27–55). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5_2
- Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8. baskı). Merrill
- Lyon E. G. (2013). Learning to assess science in linguistically diverse classrooms: Tracking growth in secondary science preservice teachers' assessment expertise. *Science Education*, 97(3), 442–467. <https://doi.org/10.1002/sce.21059>
- McMillan, J. H. (2016). Section Discussion-Student perceptions of assessment. G. T. L. Brown, ve L. R. Harris (Ed.), *Handbook of human and social conditions in assessment* içinde (1. baskı, ss. 249–264). Routledge.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation* (7. baskı). Pearson.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Messick, S. (1989). Validity. R. L. Linn. (Ed.), *Educational measurement* içinde (3. baskı, ss. 13–103). Macmillan Publishing Co, Inc; American Council on Education.
- Mills, G. E. ve Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı). Pearson Education. <https://doi.org/10.37074/jalt.2018.1.2.14>
- Modell, N. ve Gerdin, G (2021). 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH).

- Sport, Education and Society* 27(9), 1047-1060.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1965565>
- Murillo, F. J. ve Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 10-16.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.001>
- Murillo, F. J. ve Hidalgo, N. (2020). Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers' conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100860.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>
- Nesbit, P. L. ve Burton, S. (2006). Student justice perceptions following assignment feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(6), 655–670.
<https://doi.org/10.1080/02602930600760868>
- Nisbet, I. (2017). Fairness takes centre stage. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 26(1), 111–117. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1358151>.
- Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. (2019). *Educational Assessment of Students* (8. baskı). Pearson Education.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi*. ERG.
- Öğretir-Özçelik, A. D. ve Eke, K. (2019). Sosyal ve kültürlerarası beceriler. A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (ss.137-159). Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A.(1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Peters, R., Kruse, J., Buckmiller, T. ve Townsley, M. (2017). “It’s Just Not Fair!” making sense of secondary students’ resistance to a standards-based grading. *American Secondary Education*, 45(3), 9–27.
- Pettifor, J. L. ve Saklofske, D. H. (2011). Fair and ethical student assessment practices. C. F. Webber ve J. L. Lupart (Ed.), *Leading student assessment içinde* (1. baskı, ss. 87–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1727-5_5
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The elementary school journal* 85(3), 353-389.
- Rasooli A., Zandi H. ve DeLuca C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic metaethnography of assessment literature and beyond. *Studies*

- in *Educational Evaluation*, 56, 164–181.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.008>
- Rasooli, A., DeLuca, C., Rasegh, A. ve Fathi, S. (2019). Students' critical incidents of fairness in classroom assessment: An empirical study. *Social Psychology of Education*, 22, 701–722. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09491-9>
- Rasooli, A. (2021). *Fairness in classroom assessment: Conceptual and empirical investigations* (Yayın No. 28816405) [Doktora tezi, Queen's University]. ProQuest Dissertations & Theses, 2021.
- Rasooli, A., Razmjooe, M., Cumming, J., Dickson, E. ve Webster, A. (2021). Conceptualising a Fairness Framework for Assessment Adjusted Practices for Students with Disability: An Empirical Study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 301–321. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1932736>
- Rasooli, A., DeLuca, C., Cheng, L. ve Mousavi, A. (2023). Classroom assessment fairness inventory: A new instrument to support perceived fairness in classroom assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(5–6), 372–395. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2255936>
- Rasooli, A., Turner, J., Varga-Atkins, T., Pitt, E., Asgari, S. ve Moindrot, W. (2024). Students' perceptions of fairness in groupwork assessment: Validity evidence for peer assessment fairness instrument. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(1), 111–126. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2354510>
- Rasooli, A., Holden, M. ve Sinval, J. (2025a). Preservice teachers' assessment decisions: Exploring the role of fairness conceptions. *British Educational Research Journal*, 00, 1–24. <https://doi.org/10.1002/berj.4181>
- Rasooli, A., Pitt, E., Turner, J., Varga-Atkins, T., Moindrot, W., Preston, S. ve Asgari, S. (2025b). Understanding students' perceptions of fairness in group work assessment: Key conditions and implications. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2502587>
- Resh, N. ve Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. C. Sabbagh ve M. Schmitt (Ed.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* içinde (ss. 349–367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_19
- Rezai, A. Namaziandost, E. Miri, M. Kumar, T. (2022). Demographic biases and assessment fairness in classroom: Insights from Iranian university teachers. *Language Testing in Asia* 12(8). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00157-6>

- Scott, S., Webberb, C., Lupartc, J., Aitkend, N. ve Scott, D. (2013). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 21(1), 52–70. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.776943>
- Shepard, L. A. (2001). *The role of classroom assessment in teaching and learning* (CSE Technical Report 517). American Educational Research Association. <https://nepc.colorado.edu/publication/role-classroom-assessment-teaching-and-learning>
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(3), 275–287. <https://doi.org/10.1080/09695940500337249>
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. baskı). Yargı Yayınevi.
- Tierney, R. D. (2013). Fairness in classroom assessment. J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* içinde (ss. 125–144). SAGE Publications.
- Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (8. baskı) Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Uludag, O. (2014). Fair and Square: How does Perceptions of Fairness is Associated to Aggression? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 504–508. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.424>
- Van der Kleij, F. M. ve Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- World Health Organization. (2016). *Process of translation and adaptation of instruments*. http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/
- Worrell, F. (2016). Commentary on perspectives in fair assessment. N. J. Dorans ve L. L. Cook (Ed.), *Fairness in educational assessment and measurement* içinde (ss. 283–294). Routledge.
- Yalçın, A. (2024). *Secondary school students' perceptions of classroom justice and their effects on motivation in EFL classes* (Yayın No. 849064) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Yang, X. (2019). Assessment accommodations for emergent bilinguals in mainstream classroom assessments: a targeted literature review. *International Multilingual Research Journal*, 14(3), 217–232. <https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1681615>
- Yaşar, M. (2020). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (6. baskı, ss.1-8). Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. B. (2010). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi* 1(1), 1-16.
- Zhaleh, K., Estaji, M. ve Chory, R. M. (2025). Justice and fairness are not the same construct: Evidence from revalidating the teacher classroom justice scale on university EFL students in Iran. *Teaching English Language*, 19(1), 41-80. <https://doi.org/10.22132/tel.2025.473990.1675>

EKLER

EK 1. Adaletli Ölçme Değerlendirme Algı Ölçeği

A Bölümü

A Bölümünün amacı sizlerle ilgili tanımlayıcı bilgileri toplamak ve adil bir dünya ile ilgili kişisel inançlarınızı belirlemektir. (Örneğin, hayatınızda olan olayların ne kadar adil olduğunu düşünüyorsunuz).

Lütfen aşağıdaki soruları size uyacak şekilde altlarındaki boşluklara cevaplayınız.

1. Liseyi hangi şehirde okudunuz?.....
2. Ne tür liseden mezun oldunuz?
() Fen L. () Anadolu L. () Sosyal Bil. L. () Meslek L. () İHL. () Güzel Sanat. L. () Açık L.
() MESEM () Diğer.....
3. Cinsiyetiniz nedir?
4. Kaç yaşındasınız?
5. Genellikle lisede aldığınız notlar aşağıdaki hangi aralığa uygundur?

Not Aralığı	0-49,99	50-59,99	60-69,99	70-84,99	85-100
6. Hangi üniversite okuyorsunuz?.....
7. Hangi bölümde ve kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?.....
8. Hangi şehirde doğdunuz?.....
9. Anne ve babanız hangi şehirler de doğdular?.....
10. Okul hayatınızın dışında düşünerek aşağıdaki ifadelere katılma durumunuzu 1- 6 arasında olacak şekilde belirtiniz (1: Kesinlikle katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Biraz katılmıyorum; 4: Biraz katılıyorum; 5: Katılıyorum; 6: Kesinlikle katılıyorum).

İfadeler	1	2	3	4	5	6
Genel olarak bana yapılanları hak ettiğime inanıyorum.						
Bana çoğunlukla adil davranılır.						
Ben genellikle hak ettiğimi aldığıma inanıyorum.						
Genel olarak hayatımdaki olaylar adildir.						
Hayatımda çok sık adil olmayan durumlarla karşılaşmam.						
Hayatımda olan olayların çoğunluğunun adil olduğuna inanıyorum.						
Hayatımda benimle ilgili önemli kararların genellikle adil bir şekilde alındığını düşünüyorum.						

B Bölümü

Adil bir sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla aşağıda sizlere 5 farklı senaryo sunulmuştur. Her bir senaryoya ilgili farklı eylemler tablolarda belirtilmiş ve siz katılımcıların bu eylemlerin adil olup olmadığı ile ilgili görüşlerinizi 5'li likert tipi skalaya göre belirtmeniz istenmiştir. (1: Hiç adil değil; 2: Adil değil; 3: Kararsızım; 4: Adil; 5: Çok adil). Lütfen her bir senaryoyu okuduktan sonra senaryolardan oluşturulan eylemlerle ilgili görüşlerinizi eylemlerin karşısındaki kutucuklardan birini seçerek belirtiniz.

(Uygulayıcılara not: Senaryolarda ki bazı maddeler ters olarak işlemektedir. Bu yüzden ilişkisel analizlerde bu maddelerin puanlanmasının tersine yapılması gerekmektedir.)

Senaryo 1. Grup Çalışması

Ali öğretmen öğrencilerin grup çalışmalarına çok değer vermektedir. Ali öğretmen her bir grubu öğrencilerin ön bilgilerini temel alarak farklı yetenek seviyesine sahip üç öğrenciyle oluşturmuş ve her bir grup düşük, ortalama ve yüksek performanslı öğrencilerden oluşmuştur. Ali öğretmen yüksek performans gösteren öğrencilerin, diğer grup üyelerinin öğrenmelerine katkıda bulunacağına inanmaktadır. Her grup, projeleri üzerinde çalışarak bir final sunumu hazırlamışlardır. Ali öğretmen gruptaki iş yükünün nasıl paylaşılacağını grup üyelerine bırakmış, grubun işleyişi ile ilgili herhangi bir sorunları olursa kendisiyle görüşmelerini istemiştir. Öğrencilerin notlandırma/değerlendirme ile ilgili sorularına, grup çalışmalarının nasıl değerlendirileceği ile ilgili rubrik (değerlendirme kriterleri tablosu) vermek yerine projenin genel bir özetini cevap olarak vermiştir. Tüm grup üyeleri grup performansının ve iş birliğinin neticesinde aynı notu alacağı için Ali öğretmen grup üyelerini sıkı çalışmaları konusunda cesaretlendirmiştir. Sonuçta notundan memnun olmayan birkaç öğrenci Ali öğretmene başvurmuş ancak Ali öğretmen onların şikâyetlerini kabul etmemiştir.

Yukarıdaki Senaryo 1'e bağlı olarak bu eylemlerin ne ölçüde adil olduğunu düşünüyorsunuz?					
Eylemler	Hiç adil değil	Adil değil	Kararsızım	Adil	Çok adil
1. Ali öğretmen grup üyelerini karışık yeteneğe dayalı olarak seçmiştir.					
2. Ali öğretmen grup üyelerini seçmede öğrencilerine seçenek sunmamıştır.					
3. Ali öğretmen, öğrencilerinin grup dinamikleri ile ilgili şikâyetlerine izin vermiştir.					
4. Ali öğretmen öğrencilerin grup çalışmalarını nasıl değerlendireceğini detaylandırmamıştır.					
5. Ali öğretmen tüm grup üyelerine aynı notu vermiştir.					
6. Ali öğretmen, öğrencilerin katkıları ve öğrenmelerine dayalı olarak her bir grup üyesi için bireysel not vermemiştir.					
7. Ali öğretmen başvuruda bulunan öğrencilerin notlarını düzeltmemiştir.					

Senaryo 2. Sınav

Ahmet öğretmen sınıfına yarıyıl tatilinden (5 gün içinde) bir gün önce sınav olacağını duyurdu. Öğrenciler, diğer derslerden de aynı tarihte teslim etmeleri gereken yığınla ödevleri olduğu için sınav tarihini ertelemeyi teklif etmelerine rağmen Ahmet öğretmen kararında katıydı çünkü sınav tarihini ertelemek daha sonra yıl içerisinde yoğun iş yükü oluşturacaktı. Ahmet öğretmen sınavda nerelerden sorumlu olduklarını açıkça belirtmedi. Ancak tüm öğrencilere öğrendiklerini gösterebilmelerine fırsat vermek için kolay ve zor soruların bir karışımıyla sınavını oluşturdu. Ayrıca Türkçe dilini yeni öğrenenler ve engelli öğrenciler için kolaylık (örneğin; daha fazla süre) sağladı. Genel olarak Ahmet öğretmen, not verme konusunda okulda aynı dersi veren öğretmenlerle kıyaslandığında, hoşgörülü bir öğretmendi. Ayrıca öğrencilerine notlarına itiraz etme fırsatı verirdi. Sınavda tüm öğrenciler derste konusu işlenmeyen iki soruya itiraz ettiler. Ahmet öğretmen sert bir tavırla, daha önce öğretilenlerden bu iki soruyu cevaplayabilmeleri gerektiğini ifade etti. Ahmet öğretmen, sınavı kaçıran birkaç öğrenciye de ara tatilden sonra tekrar bir sınav imkânı sundu.

Yukarıdaki Senaryo 2'e bağlı olarak bu eylemlerin ne ölçüde adil olduğunu düşünüyorsunuz?					
Eylemler	Hiç adil değil	Adil değil	Kararsızım	Adil	Çok adil
1. Ahmet öğretmen sınav tarihini değiştirmekte katı bir tutum sergiledi.					
2. Ahmet öğretmen sınavda hangi konuların çıkacağını açıkça belirtmedi.					
3. Sınav hem kolay hem zor soruları içeriyordu.					
4. Engelli ve Türkçe dilini yeni öğrenen öğrencilere sınavda kolaylık sağlandı. (örneğin, daha fazla yazma süresi)					
5. Ahmet öğretmen, öğrencilerine diğer öğretmenlere göre daha hoşgörülü notlar verdi.					
6. Ahmet öğretmen, öğrencilerin daha önce öğretilmediğini iddia ettiği iki soruyu sınavdan muaf tutmadı.					
7. Ahmet öğretmen, öğrencilerin itirazlarına saygılı bir biçimde cevap vermedi.					
8. Ahmet öğretmen, sınavı kaçıran öğrencilere tekrar sınav olma imkânı verdi.					

Senaryo 3. Kopya

Ayşe öğretmen, öğrencilerin kopya çekme olayına karşı çok katı bir tutum sergilemektedir. Ancak senenin başında kopya çekme konusundaki bu tutumundan öğrencilere bahsetmemiştir. Ayşe öğretmen, bir öğrenciyi sınavda kopya çekerken yakalayınca sıfır verme kararı aldı. Ayşe öğretmen kararını vermeden önce öğrenciyi, kopya çekme sebebini açıklamak için bir fırsat vermemiştir. Diğer öğrencilere kopya çekmenin adil olmadığını açıkladı ve öğrencisinden sınıfı terk etmesini istedi. Sınav, öğrencilerin final notunun %20'sini teşkil ediyordu. Sınavdan sonra öğrencisi ile buluştu ve kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu, diğer sınıf arkadaşları için adil olmadığını ve kopya çeken herkesin cezalandıracağını açıkladı. Öğrenci, bu davranışının nedenini açıkladı ve özür diledi.

Yukarıdaki Senaryo 3'e bağlı olarak bu eylemlerin ne ölçüde adil olduğunu düşünüyorsunuz?					
Eylemler	Hiç adil değil	Adil değil	Kararsızım	Adil	Çok adil
1. Ayşe öğretmen dersin başında kopya çekme tutumu hakkında şeffaf değildi.					
2. Ayşe öğretmen, öğrenciye sıfır verme kararı almadan önce öğrencinin kopya çekme nedenlerini açıklamasına fırsatı vermedi.					
3. Ayşe öğretmen, kopya çekmenin diğer öğrencilerin çabalarına karşı adil olmadığını düşündüğü için sıfır verdi.					
4. Ayşe öğretmen kopya çekmenin etik olarak yanlış olduğunu düşündüğü için sıfır verdi.					
5. Ayşe öğretmen kopya çekenlerin bu davranış karşısında cezalandırılması gerektiğine dikkat çekmek için sıfır verdi.					
6. Ayşe öğretmen diğer öğrencilerin önünde öğrencinin sınıfı terk etmesini istedi.					
7. Ayşe öğretmen, öğrencisinin kopya çekmesiyle ilgili kararını öğrencisine açıkladı.					
8. Ayşe öğretmen, öğrencisini affetmeyerek sıfır verdi ve aynı davranışı tekrar sergilediği takdirde yine sıfır alacağını ifade etti.					

Senaryo 4. Not Verme

Emine öğretmen sınıfında farklı kökenlerden (ırklardan) öğrencilere sahipti. Sınıf içi öğretim, değerlendirme ve etkileşimler sırasında tüm öğrencilerine saygılı bir şekilde davrandı. Emine öğretmen, başarıya dayalı olarak not vereceği hakkında öğrencilerini bilgilendirdi. Notlarının %70' i ders esnasındaki çoklu testlerden, %30'unun ise öğrencilerin bireysel hazırladıkları raporlardan oluşacağını bildirdi. Emine öğretmen test sonuçlarını bir hafta içinde açıkladı ve ders süresi yeterli olursa öğrencilerin notlarına itiraz etmelerine izin verebileceğini belirtti. Notlarını düzeltmek için itiraz eden öğrencilere not verme kriterlerini net bir şekilde açıkladı. Dersin sonunda Emine öğretmen başarılarını desteklemek için dezavantajlı geçmişe sahip, başarısız öğrencilerin notlarını düzenledi. Ayrıca birkaç öğrencinin dilediği üniversiteye kabullerini sağlamak için notlarını artırdı. Ancak derste öğrenim sürecini engelleyen, rahatsız edici davranışlarda bulunan birkaç öğrencinin notunu ise düşürdü.

Yukarıdaki Senaryo 4'e bağlı olarak bu eylemlerin ne ölçüde adil olduğunu düşünüyorsunuz?					
Eylemler	Hiç adil değil	Adil değil	Kararsızım	Adil	Çok adil
1. Emine öğretmen sınıf içi değerlendirmesi sırasında öğrencilerine saygılı bir şekilde davrandı.					
2. Emine öğretmen not vermede büyük ölçüde öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını esas aldı.					
3. Emine öğretmen, öğrencinin notunun %70'ini oluşturan sınav notu ile not verme kriterini detaylandırdı.					
4. Emine öğretmen sınav sonuçlarını bir hafta içinde açıkladı.					
5. Ders süresi yeterli olduğu sürece Emine öğretmen öğrencilerin notlarını tartışmaya açmasına izin verdi.					
6. Emine öğretmen notları için itirazda bulunan öğrencilere yeterli gerekçeler sunardı.					
7. Emine öğretmen, dezavantajlı geçmişe sahip başarısız olan öğrencilerin notlarını düzenledi.					
8. Gelecekte üniversiteye kabul edilmeleri için öğrencilerin notlarını düzenledi.					
9. Emine öğretmen not verirken öğrencilerin yanlış davranışlarını değerlendirmeye aldı.					

Senaryo 5. Geribildirim

Kemal öğretmen öğrencilerinden fen laboratuvarı projeleri hakkında bir rapor yazmalarını istedi. Öğrencilerin raporlarını değerlendireceği açık bir değerlendirme tablosunu öğrencileri ile paylaştı. Rapor teslim süresinin bitiminden dört gün sonra Kemal öğretmen öğrencilerine geribildirimde bulundu ve geribildirimle ilgili daha fazla tartışma için öğrencilerinin kendisiyle iletişime geçebileceğini söyledi. Öğrenciler, Kemal öğretmenin düşük kalitede rapor teslim eden öğrencilere nazaran en sevdiği öğrencilerine ve iyi kalitede rapor teslim eden öğrencilerine daha fazla geribildirimde bulunduğunu fark etti. Kemal öğretmen raporu tamamlamada her bir öğrencinin gösterdiği çabaya dayalı olarak değişken geribildirimlerde bulunduğunu açıkladı.

Yukarıdaki Senaryo 5'e bağlı olarak bu eylemlerin ne ölçüde adil olduğunu düşünüyorsunuz?					
Eylemler	Hiç adil değil	Adil değil	Kararsızım	Adil	Çok adil
1. Kemal öğretmen öğrencilerin raporlarını değerlendirme için açık bir değerlendirme tablosu sundu.					
2. Kemal öğretmen raporların tesliminden dört gün sonra geribildirimde bulundu.					
3. Kemal öğretmen geribildirimini daha fazla tartışmak için öğrencilerine bir şans verdi.					
4. Kemal öğretmen, her öğrencinin harcadığı çaba miktarına bağlı olarak geribildirim sağladı.					
5. Kemal öğretmen, daha zayıf performans gösteren öğrencilere daha fazla geribildirimde bulunmadı.					
6. Kemal öğretmen, geribildirim prosedüründe öğrencilere saygılı bir biçimde davranmadı.					
7. Kemal öğretmen en sevdiği öğrencilerine daha fazla geribildirim verdi.					
8. Kemal öğretmenin geribildirim prosedürü hakkındaki öğrencilere sunduğu gerekçesi mazur görülebilirdi.					

EK 2. Öğrenci Görüşme Formu

1. Adaletli ölçme ve değerlendirmeyi nasıl tanımlarsınız?
2. Sınıf içi değerlendirmelerde pozitif ayrımcılığa uğradığınız oldu mu, olduysa açıkla mısınız?
3. Sınıf içi değerlendirmelerde negatif ayrımcılığa uğradığınız oldu mu, olduysa açıkla mısınız?
4. Sınıf ortamındaki çeşitlilik (Etnik köken, ekonomik statü, cinsiyet, kültür, akademik başarı vb.) sizin için ne anlam ifade ediyor?
5. Değerlendirmede adaleti sağlamak için hangi iyileştirmeleri veya değişiklikleri önerirsiniz?
6. Bazen öğretmenler grup çalışmasıyla da değerlendirme yapmaktalar ve grup üyelerinin hepsine aynı notu vermekteler. Sizce grupla değerlendirme adil midir? Herkesin aynı notu almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Sizce sınavlarda zor ve kolay soruların birlikte sorulması adil midir? Birde bazen yabancı veya engelli öğrencilere fazladan sınav süre verilmektedir. Bu adil midir?
8. Sizce kopya çekmek adil midir? Adilse neden adildir, adil değilse neden adil değildir? Siz kopya çeker misiniz?
9. Bazen öğretmenler notlandırma yaparken öğrencilerin sınıf içi davranışlarını göz önünde bulundurarak, derse katılan öğrencilere yüksek, katılımı az olan öğrencilere düşük notlar vermektedir. Sizce bu durum adil midir?
10. Öğretmenler öğrencilerin ödev ve projelerine geribildirimler vermekteler. Bu geribildirimleri ödevlerini özenle yapanlara detaylı, özensiz yapanlara yüzeysel geribildirimde bulunmaktalar. Siz bu durum adil midir?

EK 3. Ölçek Kullanım İzni

27.03.2025 09:38

ResearchGate | Find and share research

ResearchGate

Home

Questions

Jobs

Search for

Q

🔔

✉️

💬¹



Add new

Notifications

Send message

Updates

Messages

Requests (1)

< Messages

A request for the classroom assessment fairness inventory

...



Amirhossein Rasooli

National Institute of Education

Thu, Mar 20



Kemal Izci 12:28 PM

Dear Dr Rasooli, My name is Kemal Izci and I am an Associate Professor at Necmettin Erbakan University in Turkey. One of my Masters students is interested in the fairness of classroom assessment. Therefore, we would like to work on Turkish students' perceptions of fairness in classroom assessment. We would like your permission to use the Fairness of Classroom Assessment Inventory that you have developed and published in the Journal of Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. In addition, my research focus is also on classroom assessment, including formative and fair assessment; therefore, I am open to working together to develop new studies. Best Regards,

Fri, Mar 21



Amirhossein Rasooli 5:02 AM

Hi Kamal, Thanks for your email. Yes, please use it and let me know how the project moves forward. All the best, Amir



Kemal Izci 9:50 AM

Hi Amir, thanks for your response. Best regards, Kemal

Reply

<https://www.researchgate.net/messages/139165580>

1/3

EK 4. Etik Onay



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :29/03/2024 Toplantı Sayısı: 07 Karar No :2024/299
Araştırmanın Başlığı	Üniversite Öğrencilerinin Adaletli Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Algılarının İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Kemal İZCİ
Yardımcı Araştırmacı	Abdurrahman AYGÜN Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	18736 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
29/03/2024

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Başkan Yardımcısı