

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**UGANDA VE TÜRKİYE’DE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINI BELİRLEMEDE
KULLANDIKLARI DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PASSY CLAIRE WOOD

DANIŞMAN: DOÇ. DR. C. DEHA DOĞAN

**ANKARA
HAZİRAN, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**UGANDA VE TÜRKİYE'DE LSE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINI BELİRLEMEDE
KULLANDIKLARI DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PASSY CLAIRE WOOD

DANIŞMAN: DOÇ. DR. C. DEHA DOĞAN

**ANKARA
HAZİRAN, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Passy Claire WOOD adlı öğrencinin hazırladığı “Uganda ve Türkiye’de Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Belirlemede Kullandıkları Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. İbrahim Alper KÖSE	
Üye	Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN (Danışman)	
Üye	Doç. Dr. Seher YALÇIN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 30/06/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../2022 tarihinde kabul edilmiştir.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Çalışma içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Passy Claire WOOD

ÖZET

UGANDA VE TÜRKİYE'DE LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINI BELİRLEMEDE KULLANDIKLARI DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

WOOD, Passy claire

Yüksek Lisans Tezi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. C. Deha Doğan

Haziran, 2022, xii +102 sayfa

Değerlendirme teknikleri ve sonuçları, sadece öğrencilere değil, öğretmenlere de geri bildirim sağlamak için önemli araçlardır. Bu nedenle öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin algıları, öğretim uygulamalarının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmeyi nasıl kullandıklarını anlamaları açısından önemlidir. Bu çalışmada, Uganda ve Türkiye'deki liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlerken kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi ve karşılaştırması amaçlanmaktadır. Her iki ülkedeki devlet ve özel okullarda çalışan 119 Ugandalı ortaokul öğretmenine ve 85 Türk lise öğretmenine çevrimiçi bir anket uygulanmıştır.

Veri toplama aracı, katılımcıların demografik bilgilerine ek olarak, üç ana alana (öğretmenlerin farklı değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları, öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar) ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan maddeler içermektedir. Bu bağlamda tanımlayıcı araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Türk ve Ugandalı öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemede kullanılan değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri belirlenmiş ve karşılaştırılmış ve görüşleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler hesaplandıktan ve tüm maddeler ve her bir bağımlı değişken (Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları, Öğretmenlerin yeterlik algısı ve Öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar) için ortalama değerler yorumlandıktan sonra, Uganda ve Türkiye'de değerlendirme yöntemleri arasında önemli bir fark olup olmadığını hesaplamak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın, karar vericilere eğitim politikalarının ve okullarda verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin belirlenmesi sürecinde yol gösterici olması beklenmektedir. Araştırmada bulgularının sınıfiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik önlemlerin alınması hususlarında hem Türkiye hem de Uganda'daki öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, Uganda, Türkiye, Sınıf içi değerlendirme.



ABSTRACT

COMPARISON OF THE ASSESSMENT METHODS USED BY HIGH SCHOOL TEACHERS IN DETERMINING STUDENT SUCCESS IN UGANDA AND TURKEY

WOOD, Passy Claire

Master Thesis, Department of Measurement and Evaluation

Advisor: Doç. Dr. C. Deha Doğan

June, 2022, xii+102 Pages

Assessment techniques and results are important tools for providing feedback not only to students but also to teachers. Therefore, teachers' perceptions of assessment practices are important for their understanding of how they use assessment as an integral part of their teaching practice. This study aims to examine and compare the assessment methods used by teachers working in high schools in Uganda and Turkey to determine student achievement. An online questionnaire was administered to 119 Ugandan high school teachers and 85 Turkish high school teachers working in public and private schools in both countries.

In addition to the demographic information of the participants, the data collection tool includes items that aim to determine their views on three main areas (teachers' use of different assessment methods, teachers' perceptions of efficacy regarding assessment methods, and the problems faced by teachers in the application of assessment methods). In this context, the relational survey model, which is one of the descriptive research types, was used. The views of Turkish and Ugandan teachers on the assessment methods used to determine student achievement were determined and compared, and the relationship between their views and various variables was examined. After calculating the descriptive statistics and interpreting the mean values for all items and each dependent variable (Teacher Evaluation Practices, Teachers' perception of efficacy, and Teachers' difficulties), Mann-Whitney was used to calculate whether there is a significant difference between assessment methods based on the situation in Uganda and Turkey. U test was used.

The research is expected to guide decision-makers in the process of determining the content of education policies and in-service training to be given at schools. It is thought that the findings of the research will contribute to teachers in both Turkey and Uganda in identifying the problems experienced in classroom assessment and evaluation practices and taking measures to solve these problems.

Keywords: Teachers' measurement and evaluation methods, measurement and evaluation competencies, Uganda, Turkey, In-class evaluation.



ÖNSÖZ

“Eğitim içinden gelir; mücadele, çaba ve düşünce ile elde edersiniz.” Napoleon Hill. Eğitim yolculuğum ne sorunsuz ne de zorlu geçti. Bunun nedeni yolculuğum sırasında karşılaştığım değerli özverili insanlardır. Tanrı’nın sizi bir nedenle çıkardığına inanıyorum

Öncelikle, yüksek lisansımı finanse edenlere minnettarım, ancak, en başından beri benimle birlikte bu yolculuğa çıkan bazı insanların yardımı olmadan bu dereceyi tamamlayamazdım.

Bu tez yazımında ve diğer ilgili projelerde birlikte çalışmaktan zevk aldığım ve destek sağlamış olan tüm profesörlere şükranlarımı sunarım. Her komite üyesi kapsamlı kişisel ve profesyonel rehberlik sağladı ve sizden çok şey öğrenildi. Ancak tez danışmanım Doç. Dr. Celal Deha Doğan’a, bu çalışmanın gerçekleşmesindeki muazzam desteği, mentorluğu ve özverili hizmeti sağladığı için özel teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışmanın düzenleme sürecinde yardımcı olan araştırma görevlileri Ömer Kamış ve Muharrem Şengül’e de teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman inanan ve iyisini yapmamı teşvik eden aileme minnettarım. Evden uzakta eğitim hiç kolay olmamıştı, çünkü öğrenecek çok şey var, Ama tüm zorlukların üstesinden gelmek için güçlü olduğuma inanıyordunuz.

Asla tarafımı bırakmadığınız için teşekkür ederim. Bana desteklemiş ve teşvik etmiş olan çeşitli arkadaşlarımı ve asistanlara teşekkürlerimi sunuyorum, çeşitli alanlarda özellikle akran incelenmesi ve yapıcı eleştirilerinde büyük destek sağladığınız için minnettarım.

Yüce Tanrı hepinizi kutsasın, amen.

Passy Claire Wood

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	7
Önem.....	8
Varsayımlar.....	9
Sınırlılıklar	9
BÖLÜM 2.....	10
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	10
Öğrenci Değerlendirmesinin Genel Kavramı ve Niteliği	10
Değerlendirmenin Amaçları Nelerdir?	11
Öğrenci Değerlendirmesinin Temel Kavramları	12
Öğrenme İçin Değerlendirme	13
Öğrenmenin Değerlendirilmesi.....	14
Öğrenme Olarak Değerlendirme.....	15
Uganda’da Ortaöğretim	16
Uganda’da Ortaöğretim Kapsamında Eğitim Programı Reformları	17
Uganda’nın Ortaöğretim Kapsamındaki Eğitim Yapısı ve Değerlendirme Politikası.....	18
Türk Eğitim Sisteminde Durum.....	22
Ortaöğretim ve Reform Politikaları Kapsamında Türk Eğitim Sistemi	23
Türk Eğitimi Bağlamında Değerlendirme	25
İlgili Araştırmalar	28
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanımı ve yeterlikleri.....	28
Öğretmenlerin değerlendirme algıları	30
Değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar	31
BÖLÜM 3	34
YÖNTEM	34
Araştırma Modeli	34
Çalışma Grubu	35
Verilerin Toplanması	39
Verilerin Analizi	40
BÖLÜM 4.....	42
BULGULAR	42
Uganda ve Türkiye’deki Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Çeşitli Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları	42
Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulgular.....	42
Türk Öğretmenlere İlişkin Bulgular.....	44
Türk ve Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması.....	45

Uganda ve Türkiye’deki Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları	
Değerlendirme Yöntemlerine ilişkin Yeterlik Algıları	48
Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulgular	48
Türk Öğretmenlere İlişkin Bulgular	51
Türk ve Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması.....	54
Uganda ve Türkiye’deki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde	
Yaşadıkları Sorunlar	58
Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulgular	58
Türk Öğretmenlere İlişkin Bulgular	60
Türk ve Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması.....	62
YORUMLAR	65
Ölçme ve Değerlendirme: Ugandalı ve Türk Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci	
Öğrenmelerini Değerlendirmede Kullandıkları Yöntemler	65
Sınıfta Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Öğretmenlerin	
Yeterlik Algıları	67
Öğretmenlerin Farklı Formatlarda Soru Yazmaya Yönelik Yeterlik Algıları	68
Öğretmenlerin Öğrenmeyi Geliştirici Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin	
Yeterlik Algıları	68
Öğretmenlerin Objektif Puanlamaya Yönelik Yeterlik Algıları	69
Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Sınıfta Uygulanmasında	
Karşılaştıkları Zorluklar	71
BÖLÜM 5.....	75
SONUÇ ve ÖNERİLER	75
Sonuçlar	75
Öneriler	77
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	77
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER	94
EK 1. Bilgilendirilmiş Onay Formu	95
Ek 2. Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları Envanteri	96
EK 3. Öğretmenlerin Değerlendirme Uygulamaları	97
EK 4. Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmenlerin yeterlik Algıları	98
EK 5. Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı	
Zorluklar	99
Ek 6. Etik Kurul Raporu	100
BENZERLİK BİLDİRİMİ	101
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma grubunu oluşturan Uganda ve Türkiye ortaokullarındaki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı.....	35
Tablo 2. Araştırma grubunu oluşturan Uganda ve Türkiye ortaokullarındaki öğretmenlerin yaşa göre dağılımı.....	36
Tablo 3. Araştırma grubunu oluşturan Uganda ve Türkiye ortaokullarındaki öğretmenlerin mezuniyet düzeyine göre dağılımı.....	36
Tablo 4. Araştırma grubunu oluşturan Uganda ve Türkiye ortaokullarındaki öğretmenlerin çalışma duruma göre dağılımı.....	37
Tablo 5. Araştırma grubunu oluşturan Uganda ve Türkiye ortaokullarındaki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı.....	37
Tablo 6. Araştırma grubunu oluşturan Uganda ve Türkiye Ortaokullarındaki öğretmenlerin hizmet süresiye göre dağılımı.....	38
Tablo 7. Araştırma grubunu oluşturan Uganda ve Türkiye lise okullarındaki öğretmenlerin okul türüne göre dağılım.....	39
Tablo 8. Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerinin ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Mann Whitney U testi sonuçları.....	46
Tablo 9. Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algılarının ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Mann Whitney U testi sonuçları.....	56
Tablo 10. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar.....	58
Tablo 11. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlara katılma düzeylerine ilişkin ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Mann Whitney U testi sonuçları.....	63

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Uganda'daki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları	43
Şekil 2. Türkiye'deki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları	44
Şekil 3. Türk ve Ugandalı öğretmenlerin “sık sık” kullandıklarını belirttikleri değerlendirme yöntemlerine ilişkin yüzdeler	45
Şekil 4. Uganda'daki öğretmenlerin farklı formatlarda soru yazımına ilişkin yeterlik algıları.....	48
Şekil 5. Uganda'daki öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliklerine ilişkin yeterlik algıları	49
Şekil 6. Uganda'daki öğretmenlerin objektif puanlamaya ilişkin yeterlik algıları.....	50
Şekil 7. Türkiye'deki öğretmenlerin farklı formatlarda soru yazımına ilişkin yeterlik algıları.....	51
Şekil 8. Türkiye'deki öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliklerine ilişkin yeterlik algıları	52
Şekil 9. Türkiye'deki öğretmenlerin objektif puanlamaya ilişkin yeterlik algıları	53
Şekil 10. Türk ve Ugandalı öğretmenlerin “Yeterli” ve “Çok Yeterli” seçeneklerini işaretledikleri değerlendirme yöntemlerine ilişkin yüzdeler	55
Şekil 11. Uganda'daki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yüzde değerleri	59
Şekil 12. Türkiye'deki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yüzde değerleri	60
Şekil 13. Türk ve Ugandalı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların karşılaştırması.....	62

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi açıklanmış; amaç, önem, sayılılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Problem

Eğitim, dünya ülkeleri arasında bir ülkenin statüsünün belirlenmesinde çok önemli bir unsurdur. Eğitimin öncelikli amacı eleştirel düşünebilmek, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmek, okuduklarını eleştirebilmek ve süzgeçten geçirebilmek, yorumlayabilmek, bilgilerini pratiğe dökülebilmek ve başkalarına aktarabilmektir (Kolaç, 2007). Eğitim alanında değerlendirme, öğretme ve öğrenme sürecinin temel bir parçasıdır. Eğitimde öğrenme nihai bağımlı değişkendir (Nenty, 2005). Öğretmenler tarafından, değerlendirme öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etki olarak görülmektedir. Çünkü eğitim adına yapılan her şey öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu nedenle, bir öğrencinin öğrenme ve çalışma hakkında nasıl düşündüğü, ödevler ve değerlendirme görevleri konusunda nasıl ilerlediklerini de belirler.

Yıllar boyunca, sınıf içi öğrenci değerlendirmesi vurgulanmıştır. Birçok eğitim bilimci ve araştırmacı arasında eğitim literatüründe bir tartışma konusu haline gelmiştir. Sınıf içi değerlendirme, öğrencilerin yazılı çalışmaların, sınıftaki sorulara verdikleri yanıtların ve öğretmen tarafından yapılan ve standartlaştırılmış testlerdeki performanslarının gözlemlenmesini içerir. Değerlendirmeler, eğitim reformunun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmıştır (Thurlow, 1998). Eğitim teorisi ve uygulaması son birkaç yılda önemli değişikliklere uğramıştır. Bu güncelleme, öğretme ve öğrenme sürecine yeni bir yaklaşımın yanı sıra yeni bir değerlendirme yaklaşımını da getirmiştir. Sonuç olarak, değerlendirme bireysel öğrenciler, sınıflar, okullar, bölgeler ve devletler hakkında çıkarım yapmak için kabul edilebilir çeşitli metodolojileri içermelidir (Elmore ve Rothman, 1999).

Genel olarak, eğitim reformları, tüm öğrenciler için eğitim sisteminin durumunun ölçülmesi için hazırlandığından devlet ve bölge değerlendirmelerine (büyük ölçekli

değerlendirmeler) dikkat çekmektedir (Thurlow, 1998). Çeşitli değerlendirme yaklaşımları, bireysel öğrencileri daha iyi anlamak, yüksek standartlara ulaşılmasını teşvik etmek ve öğrenci öğretimini desteklemek için eğitim reformunun bir parçası olarak araştırılmıştır (Linn ve Herman, 1997). Bu zamanda ve çağda literatür, etkin öğretimin temel yönleri olarak öğrencileri değerlendirme ve notlandırmaya odaklanmıştır (McMillan, 1993). Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin organik bir parçası olarak görülür ve öğretmenler için hayatın bir gerçeği ve öğretmenlerin yaptıklarının bir parçası haline gelir (Lambert ve Lines, 2000).

Öğretmenlerin günlük çalışmaları sadece öğrencileri izlemek ve devamsızlık kaydını tutmak gibi işin küçük detaylarla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda öğretim etkinliklerini planlama, öğrencilerin notlandırılması, müfredatın geliştirilmesi ve öğrencilerin öğretilenlerden yeni becerileri en iyi şekilde nasıl geliştirebileceklerini öngörmek gibi daha derin bir rolü de kapsamaktadır (Craig, 2017). Bu, çoğu akademisyenin sınıf değerlendirme faaliyetlerinin bir öğretmenin zamanının yaklaşık yüzde 40 -50'sini oluşturduğu sonucuna varmasına yol açmıştır (Stiggins, 1988; Mertler, 2004). Sonuç olarak, bu zamanı etkili bir şekilde kullanmak için, değerlendirme okuryazarlığı becerisini kazanmalı ve sınıflarında gerekli bilgi ve beceriyi düzenli olarak kullanmalıdırlar. Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenlerin ne öğrettiğini tam olarak anlamadıkları ve bu durumun da değerlendirme ihtiyacını doğurduğu düşünülmektedir. Bu, öğretmenlerin öğretme sürecini ne kadar iyi planladıkları ve yürüttükleri ile alakalı değildir, ancak öğrencilerin ne öğrendiğinin günevilir bir şekilde tahmin edilememesinden kaynaklanmaktadır (Nasab, 2015). Sonuç olarak, değerlendirme, öğrenme ve öğretim arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olur.

Değerlendirme, öğrenme süreçlerini izlemek ve müfredatın her alanındaki başarıyı tespit etmek için kullanılır. Öğretmen, değerlendirme yoluyla çocuğun kısa ve uzun vadeli ihtiyaçlarının kapsamlı bir resmini oluşturur ve buna göre gelecekteki çalışmaları planlar. Bu nedenle, uygulayıcıların değerlendirme terimi hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olmaları gerekir. Değerlendirme kavramını genişleterek ihtilafsız bir tanıma sahip olma girişimi, alandaki eğitimciler ve akademisyenler arasında tartışmalara yol açmıştır. Bununla birlikte, değerlendirmenin ne olduğuna dair bireysel tanımlar etkilenmemiştir. Bu nedenle, Greaney'e (2001) göre değerlendirme, öğrenenin veya bir grup öğrenenin bilgisi, tutumu veya becerileri hakkında bilgi toplamak için tasarlanmış herhangi bir yöntem veya faaliyettir. Partin (2009), öğrencilerin başarılarını ve ilerlemelerini değerlendirmenin bir öğretmenin işinin bir parçası olduğunu

vurgulamaktadır. Sonuç olarak değerlendirme, öğretmenlerin öğrencilerin ne öğrenmek istediklerini belirlemeye ve öğrenmelerini sağlamaya odaklanmıştır. Bu nedenle, değerlendirme öğrencilerin temel öğrenme hedeflerine nasıl ulaştıklarını temsil etmelidir ve sunulan bilgiler yalnızca bireysel ilerlemeyi değerlendirmek için değil, aynı zamanda yaptıkları (öğretmenler) şeyleri yansıtmak ve gerektiği takdirde yaptıkları şeyleri geliştirmek için de kullanılır (Suskie, 2018). Bununla birlikte, değerlendirme sürecinde "öğrenme için değerlendirme", "öğrenmenin değerlendirilmesi" ve "öğrenme olarak değerlendirme" ele alınmalıdır. (Partin, 2009).

Linn ve Gronlund (1995), öğretme ve öğrenme sürecinin öğrenci öğrenmesini geliştirmek ve artırmak için birçok öğretim kararı içerdiğini ve öğretme standardının bu öğretim kararlarının dayandığı yönetim çerçevesiyle yakından bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler öğrenci öğrenimini sağlamak için güvenilir, geçerli ve etkin bir yöntem tasarlamalıdır. Eğitimde, değerlendirme, eğitim çabalarının sonuçlarını iyileştirmek için gerekli olan önemli geri bildirimleri sağlar. Eğitim alanındaki paydaşların sahip olduğu sorumluluk düzeyini belirleyerek ve göstererek, aynı zamanda öğretme ve öğrenmenin etkinliğini ölçerek ve öğrenci başarısını araştırarak bir kalite güvence biçimi işlevi görür. Ayrıca, insanların başarılı olmak için ihtiyaç duydukları eğitim desteğini almalarını sağlamak, çeşitli eğitim yaklaşımlarının etkinliğini değerlendirmek ve eğitim kaynaklarının akıllıca kullanılmasını sağlamak için değerlendirme gereklidir.

Sınıf değerlendirme sürecinin öncelikli amaçları öğrencileri birbirleriyle kıyaslamaktan ziyade, zamanla gelişmeye odaklanan öğrenciler hakkında veri toplamaya artan bir ilgi olduğu görünmektedir. Sadece nihai sonucu analiz etmenin yanı sıra, öğrencilerin problemleri çözdüğü süreci değerlendirmeye giderek daha fazla odaklanılmaktadır. Bugünün vurgusu, öğrencilerin bilmediklerinden ziyade, zaten bildikleri ve yapabilecekleri ile ilgili gibi görünmektedir. Amerika, İngiltere, Fransa gibi gelişmiş ülkelerde ve Sahra Altı Afrika, Kenya, Mozambik, Güney Afrika gibi ülkelerde, değerlendirme süreci eğitimsel değişikliklerin bir sonucu olarak daha bireysel ve öğrenci merkezli hale gelmiş gibi görünmektedir. Öğrenci değerlendirme yöntemleri, bu değişikliklerin bir sonucu olarak öğrenmeye yönelik tutumların değiştirilmesinden doğrudan etkilenmiştir.

Geleneksel olarak, öğretmenler öğrencilere not verirken değerlendirme sonuçlarını bir temel olarak kullanırlar. Günümüzde ise öğretmenler değerlendirmeyi sadece notları belirlemek için değil, sınıf içi eğitimi ve öğrenci öğrenimini geliştirmek

için de kullanılmaktadırlar. Sonuç olarak, birkaç kendine özgü değerlendirme yöntemi geliştirilmiş ve günümüzde sınıflarda kullanılmaktadır. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi bu duruma iyi bir örnektir. Alternatif değerlendirmeler, öğrencilerin gelişimi sürecinde bilgi, yetenek, beceri ve tutumları hakkında daha eksiksiz bir resim ve gerçek bilgi sağlamak için kullanılan yöntemleridir (Letina, 2019).

Letina (2019), bu değerlendirme biçiminin öğrenci merkezli olduğunu ve öğrencileri öğrenmeleri üzerinde sorumluluk almaya ve kontrol sahibi olmaya teşvik ettiğini ileri sürmektedir. Alternatif değerlendirmeler öğrencileri bilgiyi yeniden üretmekten ziyade çok çeşitli bilişsel ve üstbilişsel yetenekleri geliştirmeye ve kullanmaya teşvik eden öğrenme deneyiminin önemli bir bileşenidir ve öğrencileri öğrenme ilerlemelerini takip etmeye teşvik eder. Thurlow (1998) günümüzde öğrencilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerin kullanılmasının yanı sıra, öğrencilerin uzun yazılı paragraf cevaplarıyla yanıt vermelerini gerektiren alternatif değerlendirme yöntemlerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Thurlow, bu değerlendirmelerin aynı zamanda, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme gibi çok çeşitli öğrenci yeteneklerini değerlendiren performansa dayalı bir biçim aldığını da eklemektedir.

Değerlendirme sürecinde, öğretim ve öğretme sürecinin tümü bütünsel olarak ele alınmalıdır (Murray, 1993). Değerlendirmedeki reformlarla, dikkat tek başına geleneksel testlerin kullanımından, öğrencilerin, akranların ve öğretmenlerin aktif katılımıyla bütünsel olarak gerçekleştirilen daha otantik test yöntemlerine kaydırılmış ve böylece öğretmene öğrenci öğrenmesini değerlendirmede daha fazla destek sağlanmıştır (Nasab, 2015). Sonuç olarak, sınıf içi değerlendirmedeki iyileşmenin öğrenmenin gelişimine güçlü bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Bunun yanı sıra, bütünsel bir değerlendirme, öğrencinin yeteneklerini ve bilgi birikimini gösteren, öğrencinin çalışmasının genel bir resmini sağlar. Bu nedenle, değerlendirmedeki bu reformla, öğrenciler geleneksel değerlendirmenin sunduğu statik ve katı testlerden daha fazla gerçek yaşam görevlerine dahil olurlar (Black ve Wiliam, 1998). Portfolyolar, raporlar, posterler, çizimler, sözlü sunumlar, şiirler, oyunlar, denemeler, videolar ve uygulamalı laboratuvar deneyleri bütüncül değerlendirmelerin bazı örnekleridir. Geleneksel değerlendirme genellikle kâğıt kalem sınavları ve kısa sınavlar gibi süreçlerden oluşmaktadır ve her test maddesine yalnızca bir doğru yanıt verilir. Öğretmenler aynı anda çok sayıda öğrenciyi kolayca ve hızlı bir şekilde inceleyebildiğinden, bu değerlendirme şekli sınıflarda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Diğer bir yandan, geleneksel değerlendirme tipik olarak alt düzey bilginin ezberlenmesini

teşvik eder (Mertler, 2017). Tüm öğrencilere daha fazla çalışmayı aşlamak ve çalışmaya devam etmeleri için onları teşvik etmek yerine, bu tür bir değerlendirmenin çoğu öğrenci üzerinde motive edici bir etkisi vardır ve böylelikle onları sistemin dışına iter (Buhagiar, 2007). Bu nitelikler, testlerin başarının adil, objektif, güvenilir ve doğru değerlendirmelerini sağlayarak eşit şansı teşvik ettiği geleneksel varsayımına aykırı olsa da (Brown, 2004; Yates ve diğerleri., 1997), sınav sistemi özellikle ortaokullarda güçlü bir kamu desteğine sahiptir.

Değerlendirmenin karmaşık bir yöntem olarak kabul edildiği göz önünde bulundurulduğunda, her öğrencinin ödevleri tamamlarken veya önemli, gerçek hayattaki ve çeşitli zorlukları ele alırken yaşadıkları dinamik süreç nedeniyle değerlendirme; öğrenci ilerlemesinin çeşitli göstergelerine erişim sağlayan çeşitli metodolojiler kullanılarak gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin öğrenme şekli statik değil daha ziyade dinamiktir ve farklı durumlardan ve kendilerine verilen işlerden sürekli olarak etkilenir (Struyven ve diğerleri., 2005). Dış faktörler, bir öğrencinin belirli bir öğrenme yöntemini tercih etme eğilimini etkileyebilir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımını etkileyen yönlerden biri de değerlendirme biçimidir (Biggs, 2003).

Özellikle ortaokul düzeyinde öğretim, sadece bilgi, beceri ve alışkanlıkları aktarmaktan ziyade öğrenmeyi desteklemek olarak kabul edilmektedir. Ortaöğretim kurumlarında değerlendirme, değerlendirme sistemini değiştirme çabalarına rağmen, geleneksel yüksek riskli sınavlar hala bir öğrenci başarısının belirlenmesinde geleneksel yöntemlerin kullanımının devam etmesine neden olmaktadır.

Ortaokullarda birçok öğretmen, öğrenci başarısının belirlenmesi sürecinde çoktan seçmeli testler ve kısa yanıt testleri gibi geleneksel yöntemleri kullanmaktadır. Bununla birlikte; örneğin Koh'a (2011) göre, bu tür ölçme araçları öncelikle bilgilerin ezberlenmesini ve hatırlanmasını değerlendirir ve üst düzey düşünciyi değerlendirmez. Geleneksel öğretim ve değerlendirme yöntemleri yaratıcılığı ve buluşları teşvik etmediğinden, öğrencinin öğrenmesinin dolaylı kanıtını sağlarken aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler arasında mesafe yaratır. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin performansını değerlendirmek veya kalite değerlendirmesine odaklanmak için çeşitli sınıf içi değerlendirme yöntemleri kullanmalıdır (Saeed ve Latif, 2018). Öğretmenler öğretim içeriğine uygun değerlendirme tekniklerini seçebilmeli ve oluşturabilmelidir (Brookhart, 2011). Ayrıca, öğretmenler hem dışarıdan sağlanan hem de öğretmen tarafından oluşturulan değerlendirme tekniklerinin çıktılarını uygulayabilmeli, puanlayabilmeli ve değerlendirebilmelidir. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde oynadığı kritik rol göz

önünde bulundurulduğunda, değerlendirme öğrenci öğrenimini geliştirmeye odaklanmalı ve öğretmenin sadece öğrenci başarısını değerlendirmeye odaklanmak yerine öğrencilerle etkileşime girdiği sürekli bir akış olmalıdır (Secolsky, 2012).

Bu bağlamda sınıfıçi öğrenci başarısının belirlenmesinde öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde kullandıkları yöntemlerin, ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin, ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi eğitimin niteliğini artırılmasına önemli katkı sağlayacaktır.

Başta Uganda ve Türkiye olmak üzere ülkeler, yüksek kaliteli eğitimin hızlı bir şekilde yaygınlaştırılmasının ulusların ekonomik, sosyal ve siyasi refahı için hayati önem taşıdığı fikrini belirlemek amacıyla öğrenci büyümesini ölçmek için öğrenme standartları ve sınavlar geliştirmiştir (OECD, 2005).

Uganda Türkiye'den farklı olarak, sosyal sınıf, cinsiyet, yüksek yoksulluk oranları, kaynakların yetersiz tahsisi etnik, dilsel ve kültürel gruplaşmalar gibi sorunlar nedeniyle ulus inşasının zorluklarını çözmek için eğitim sisteminde sömürge mirasıyla başa çıkmak zorunda kalmıştır (Karakaya, 2004; Braun ve diğerleri., 2018).

Hem Uganda hem de Türkiye, benzer dönemler ve kapsamalar içinde, yapılandırmacı pedagojik tekniklerin “geç benimseyenleri” olarak büyük müfredat reform yöntemleri yürütmüştür (Altinyelken, 2010, 2012, 2015). Bununla birlikte, coğrafi büyüklük, nüfus, tarih, siyasi ekonomi, bağışçı katılımı ve eğitim sistemi gibi diğer birçok açıdan büyük ölçüde farklılık gösterirler.

Uganda'da yurtdışından alınan müfredat nedeniyle, değerlendirme sistemi, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak yerine, baskın etnik/dini grupların üstünlüğünü savunduğu için uygun değerlendirme yöntemlerini seçme açısından zorlanmaktadır (Altinyelken, 2015). Bununla birlikte, Türkiye'de değerlendirme sistemi, müfredat ve değerlendirme standartlarının tanımlanmasında bağımsızlık eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Mevcut öğretmen değerlendirme tekniklerini değiştirmek, yalnızca talimatlar vererek veya büyük ölçekli bir öğretmen mesleki gelişim programı yürüterek gerçekleştirilmeyecektir, çünkü bu zorlukların cevapları çeşitli ve oldukça karmaşıktır ve tek başlarına veya hatta öncelikle değerlendirme yoluyla ele alınamazlar. Ancak tüm paydaşların (ebeveynler, öğretmenler ve topluluk dahil) anlaşması ve aktif katkısı ve katılımı yoluyla, iyi tasarlanmış müdahaleler veya değişiklikler yapılmalıdır. Tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan uygun değerlendirme tekniklerinin gözden geçirilmesi, etkililik ve daha fazla adaptasyon yoluyla zaman içinde gerçekleştirilebilir. Değerlendirme süreçleri ve düzenlemeleri her etkili eğitim reform planının temel

bileşenleridir (Braun ve diğerleri., 2018). Ayrıca, değerlendirme eğitim sürecinin önemli bir bileşeni haline geldiğinden, öğretmen etkinliği kısmen eğitimcilerin bir dizi değerlendirme tekniğini yorumlama ve kullanma anlayışına bağlıdır (Daniel & King, 1998).

Çalışmanın amacı iki ülkedeki öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemlerini, farklı değerlendirme yöntemlerine bakış açılarını, öğrenci başarısını belirleme sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları çözmek için kullandıkları yöntemleri belirlemek olduğu için birbirinden çok farklı durumların seçilmesi uygun görülmektedir. Başka bir deyişle, Uganda ve Türkiye'deki son pedagojik reformların bir sonucu olarak ortaokul öğretmenleri tarafından kullanılan değerlendirme yöntemlerinin niteliği ve türü, kullanılan değerlendirme yöntemleri bağlamında karşılaştırma yapılmasını gerektirecek kadar benzerlik sağlamıştır; büyük farklılıklar, etkileyen değişkenler ve öğretmen varlığı arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Amaç

Çalışmanın genel amacı, Uganda ve Türkiye'deki liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlerken kullandıkları değerlendirme yöntemlerini incelemek ve karşılaştırmaktır. Bu bağlamda, çalışmada iki ülkedeki öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemlerini, değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algılarını, öğrenci başarısını belirleme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorular cevaplandırılmıştır.

1. Sınıfıçi öğrenci başarısının belirlenmesinde Türkiye ve Uganda'daki lise öğretmenlerinin
 - a. Çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları nasıldır?
 - b. Çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Türkiye ve Uganda'daki lise öğretmenlerinin sınıfıçi öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan çeşitli yöntemlere ilişkin
 - a. yeterlik algıları nasıldır?
 - b. yeterlik algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkiye ve Uganda'daki lise öğretmenlerinin sınıfıçi öğrenci başarısının belirlenmesinde yaşanan sorunlara ilişkin

- a. görüşleri nasıldır?
- b. görüşleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin önemli bir unsurudur. Bu süreçte en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde hangi değerlendirme yöntemlerini kullandıkları öğrencilerin çalışma davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Uganda ve Türkiye’de ortaokul öğretmenlerinin öğrenci başarısını belirlemede kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin inceleyerek öğretmenlerin yeterliklerinin eksik oldukları alanların saptanması ve bunları geliştirmeye dönük girişimlerde bulunulması açısından önemlidir.

Uganda gibi gelişmekte olan bir ülke ile Türkiye’deki öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırmak, ekonomik koşulların kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yansımaları görmek açısından da alana katkı sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra her iki ülkedeki öğretmenlerin sınıfıçi ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ölçme ve değerlendirme sürecinde aksayan kısımların tespit edilmesi açısından önemli katkı sağlayacaktır.

Bunlara ek olarak benzerlikleri ve farklılıkları olan Uganda ve Türkiye’nin ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından karşılaştırıldığı ilk çalışmadır ve alana bir yenilik getirecektir. Ülkeler arası karşılaştırmalar içeren bu tip araştırmalar her iki ülkenin eğitim sistemlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırmanın eğitimde ölçme ve değerlendirme açısından Türkiye ile diğer ülkelerin karşılaştırılmasını içeren yeni araştırmalara da ön ayak olması beklenmektedir.

Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmanın, karar vericilere eğitim politikalarının ve okullarda verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin belirlenmesi sürecinde yol gösterici olması beklenmektedir. Araştırmada bulgularının sınıfıçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik önlemlerin alınması hususlarında hem Türkiye hem de Uganda’daki öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Katılımcıların veri toplama araçlarını dürüst olarak ve görüşlerini yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma Uganda ve Türkiye’deki liselerde görev yapan öğretmenler ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- Pratik nedenlerden dolayı, evreni temsil edecek bir örneklem seçme yöntemi kullanılamamıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının evrene genellenme amacı yoktur.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenci Değerlendirmesinin Genel Kavramı ve Niteliği

Kültürler arası karşılaştırmalar, farklı kültürlerdeki öğrencilerin sadece nasıl öğrendiklerini belirleme ve karar verme konusunda veri sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çeşitli öğrenci değerlendirme çalışmaları hakkında bilgi verir. Çeşitli araştırmacılar öğrenci değerlendirmesi konusunda farklı bakış açılarına sahip olmuştur. Bununla birlikte, birçok akademisyen gerek biçimlendirici gerekse düzey belirleyici olsun, sınıf içi değerlendirmelerin öğrencilerin öğrenmesini hızlandırmak için önemli potansiyele sahip olduğunu vurgulamıştır (Black ve Wiliam, 1998; Gardner ve diğerleri, 2008; McMillan, 1993). Değerlendirme sadece öğretmenlere öğretimlerinin ne kadar başarılı olduğunu göstermez, aynı zamanda öğrencilere önemli kavramları ne kadar etkili bir şekilde öğrendiklerini, kavradıklarını ve benimsediklerini de bildirir. Sonuç itibarıyla, öğretmenler tekniklerini ve ilgili eğitim materyallerini değerlendirebilir ve gerektiği takdirde güncelleyebilirler. Değerlendirme, çok daha geniş bir alanı kapsayan devamlı bir süreç olarak görülmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin öğrencilerin bir soruyu cevapladıklarında, bir yorum yaptıklarında veya yeni bir terim öğrendiklerinde performansını değerlendirmeleridir (Brown, 2004). Costa'ya (1991) göre öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerinde hangi aşamada olduklarını, gelişmek ve ilerlemek için hangi önlemleri almaları gerektiğini belirlemek için değerlendirmeyi derslerine dahil ederler.

Genel olarak, değerlendirme, öğrenci bilgi birikimini ve gelişimini sağlamak için veri toplama sürecidir. Değerlendirmeden elde edilen veriler, öğrencilerle ilgili seçimler yapmak için sıklıkla kullanılır. Black ve Wiliam (1998) değerlendirmeyi, öğretmenlerin ve öğrencilerin, dahil oldukları öğretim ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek için geri bildirim olarak kullanılacak bilgileri sağlamada gerçekleştirdikleri tüm etkinlikler olarak tanımlasa da Hurt ve Tomoyasu (1995) eğitimde öğrenci değerlendirmesinin, bir okul ortamında başarı veya başarısızlık için önemli olan yetenek ve becerileri değerlendirmek için testlerin ve diğer araçların kullanılması olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan, Brown (2004) değerlendirmeyi, öğrencilerin başarılarına ilişkin çeşitli araçlardan veya

uygulamalardan herhangi biri yoluyla elde ettikleri bilgileri yorumlama eylemi olarak tanımlar. Alkharusi'ye (2011) göre sınıf değerlendirmesi, öğrencilerin istenen öğretim çıktılarını ne ölçüde elde ettiklerini belirlemek için çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanarak, grup veya bireysel olarak, öğrencinin değerlendirme görevlerindeki performansı hakkında bilgi toplamak için öğretmen tarafından sınıfta kullanılan süreci ifade eder. Lambert ve Lines (2000), değerlendirmenin hem rutin çalışmalara hem de özenle tasarlanmış etkinliklere verilen tepkileri içerdiğini öne sürmektedir. Bunun nedeni, yazılı, belirli süreli sınavlar gibi daha resmi bağlamlar ve süreçler ile öğrencilerin çalışmalarını okumak ve söyleyeceklerini dinlemek gibi daha az resmi ortamları içermesidir. Başka bir deyişle, Knight (2006) tarafından da öne sürüldüğü gibi, değerlendirme yargılayıcı bir süreçtir. Harlen (2005), sınıf değerlendirmeleri sayesinde öğrenenlerin, öğrenmeyi gerçekleştirenlerin, öğrenme sürecinde hangi aşamada oldukları, hangi adımları nasıl atmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olduklarını öne sürmektedir.

Değerlendirmenin Amaçları Nelerdir?

Değerlendirme, neyin var olduğu, neye benzediği ve nasıl bilebileceğimiz hakkında varsayımlarda bulunmayı içerir (Knight, 2002). Değerlendirme teknikleri, öğrenci öğrenmesini destekleyebildikleri veya engelleyebildikleri için çok etkilidir (Black ve Wiliam, 1998). Aslında, herhangi bir değerlendirmenin neden yapıldığı belirsiz olabilir. Bu nedenle, öğrencinin öğrenmesi ve başarması beklenen ile yapabildikleri hakkında bilgi sunduğu için öğrenci değerlendirmesi önerilir (Brown ve Knight, 1995). Dolayısıyla değerlendirmenin verimli bir öğretim kaynağı haline getirilmesi mümkün olur.

İlgili araştırma literatüründe değerlendirme amaçlarına ilişkin dört temel kavram olduğu görülmektedir: a) Değerlendirme öğretme ve öğrenmeyi geliştirir (İyileştirme), b) değerlendirme öğrencileri öğrenmeden sorumlu kılar (Öğrenci sorumluluğu), c) değerlendirme okulların ve öğretmenlerin kalitesini gösterir (Okul sorumluluğu) ve d) değerlendirme geçersiz, alakasız ve olumsuz olduğu için reddedilmelidir (Brown, 2015; Harris ve Brown, 2009; Torrance ve Pryor, 2001). Buna göre; değerlendirmenin birincil amacı, öğrenci performansını basitçe denetlemek yerine artırmak olması gerektiği anlamına gelir. Diğer taraftan değerlendirme, öğrencilere yaptıkları işin değerini açıklayarak ölçmek yerine öğretmeyi amaçlamaktadır (Wininger, 2005).

Lambert ve Lines (2000) ayrıca değerlendirmenin öğretmenlere ve öğrencilere gelecekteki öğrenmeyi desteklemek ve ilerleme hakkında geri bildirim sağlamak için kullanıldığını (biçimlendirici rol), aynı zamanda öğrencilerin okul döneminde ve sonunda derslerdeki başarıları hakkında bilgi sağladığını belirtmektedir (düzey belirleyici rol). Buna ek olarak değerlendirme, yeterliğe göre seçim araçlarını sağlamak (sertifikasyon rolü) ve bir bütün olarak sistemdeki bireylerin ve kurumların etkinliği veya kalitesi ile ilgili kararların verildiğı bilgilere katkıda bulunmak (değerlendirme rolü) için kullanılır. Bazı alan uzmanlarına göre değerlendirme, her öğrencinin kendilerine sağlanan bilgi ve birikimle neler yapabileceğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Birçok öğretmen öğrenci öğrenmesini ölçmek için ön test, ara test ve son test kullanır. Aynı zamanda öğretmenler, öğretmenlik uygulamalarında neyin etkili olduğunu, neyin işe yarar olduğunu ve neyin iyileştirilmesi gerektiğini keşfetmek için değerlendirmeyi kullanırlar. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda hangi tür öğretilerin en etkili olduğunu değerlendirmek için çeşitli değerlendirme teknikleri kullanılabilir.

Ginsburg (2009) değerlendirmenin, öğretimi bitirdikten sonra başarının bir sınava tabi tutulması ile sınırlı kalmaması gerektiğini ileri sürmektedir. Aksine, özellikle bireyin başarılı bir eğitim planlamasında öğretmene yardımcı olacak bilgileri toplamak için değerlendirmeden faydalanılmalıdır. Değerlendirmenin öncelikli amacı, öğrenenleri sınıflandırmak ve onlara diploma sağlamak için ölçmekten ziyade başarıyı artırmak olmalıdır (MoES, 2001). Böylelikle, değerlendirme programlama ve planlama yönünü sağlayabilir ve öğrenciyi geliştirmek ve performansı artırmak için gerekli değişiklikler yapılabilir. Ayrıca, Kellaghan ve Greaney (2001) değerlendirmenin eğitim kurumları hakkında bilgi toplamanın bir yolu olmaktan daha fazlası ve aynı zamanda bir reform aracı olduğunu düşünmektedir. Gelişim gösterildiğinde, öğrenciler öğrenme ortamları hakkında mutlu hissederler ve doğrulanmış değerlendirmeler, öğrencilerin yeteneklerinin en iyiye ulaşması noktasında isteğini artırarak ilerleme kanıtı sağlayabilir. Sonuç olarak, değerlendirme öğrencileri bireysel olarak öğrenmelerinden sorumlu tutar (Harlen, 2005).

Öğrenci Değerlendirmesinin Temel Kavramları

Değerlendirmenin birkaç temel amacı vardır. Bunlardan en önemlisi, öğretmenlere öğrenci öğrenmelerinin kalitesini değerlendirmek için araçlar sunmasıdır (Costa, 1991). Değerlendirme, tek boyutlu, belirli bir anda başlayan veya zamana yayılan gibi çeşitli şekillerde olabilir ve bir öğrencinin çalışmalarının kalitesini belirlemeye

çalışır. Değerlendirme söz konusu olduğunda, hiçbir araç öğrenciler için değer verilen tüm öğrenme türlerini ölçemez ve tek bir araç ebeveynlerin, uygulayıcıların ve politika yapıcıların sahip olduğu tüm hedefleri yerine getiremez (Darling-Hammond vd., 2013). Sonuç olarak, bir değerlendirme esnasında, öğretmenler belirli öğrenciler, sınıflar, okullar, bölgeler ve eyaletlerle ilgili sonuçlar için uygun çeşitli teknikleri kullanmalıdır (Elmore ve Rothman, 1999). Bazı araştırmacılar değerlendirme yöntemlerini eğitimsel ilerleme için araçlar olarak görmektedir. Eğitimcilerin sınıf içi uygulamalarını, kullandıkları farklı değerlendirmelerin yöntem ve sonuçlarına göre modelledikleri ve değerlendirmenin sınıf içi öğretimi ve öğrenci faaliyetlerini etkilediği savunulmuştur (Herman, 1997).

Sınıf değerlendirmesini amacına, yöntemine ve zamanına bağlı olarak “öğrenmenin değerlendirilmesi”, “öğrenme için değerlendirme” ve “öğrenme olarak değerlendirme” olarak sınıflandırılmaktadır (Suskie, 2018). Değerlendirme yöntemleri, farklı değerlendirme türlerini kullanarak öğrenciler hakkında toplanan farklı bilgi türlerine hitap eden, farklı öğrenme stillerine sahip ve farklı geçmişlerden gelen öğrenciler için öğrenmeyi teşvik edecek şekilde geliştirilmelidir. Sınıf içi değerlendirme teknikleri planlanan hedefe uygun bir şekilde gerçekleştirilmezse, öğretme ve öğrenme süreci hakkında yararlı geri bildirimler vermeyecektir (Tuba ve Yıldızlı, 2018). Genellikle, öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini ölçmek, not vermek, dikkat çekmek, geri bildirim sağlamak ve öğretimi öğrenci gereksinimlerine uygun hale getirmek için birtakım formel ve informal değerlendirmeyi düzenli olarak kullanmaları önemli bir husustur. Öğrenciler de ders çalışırken, sorunları çözmeye çalışırken ve gelişimlerini takip ederken öz değerlendirmeye sık sık katılırlar.

Öğrenme İçin Değerlendirme

Öğrenme için değerlendirme genellikle biçimlendirici değerlendirme olarak bilinir. Hume ve Coll (2009) tarafından İngiltere’de gerçekleştirilen 83 öğretmenin katıldığı bir ankette öğretmenlere göre öğrenme için değerlendirme, öğrencilerin hedeflere veya amaçlara karşı performansını izleme süreci olarak tanımlanmıştır. Öğrenme için değerlendirmenin öğretme ve öğrenmede sürecinde bir sonraki eyleme rehberlik ettiği sonucuna varılmıştır. Black ve Wiliam’a (1998) göre öğrenme için değerlendirme, öğretmenlerin ve öğrencilerinin kendilerini değerlendirirken

üstlendikleri, içinde bulundukları öğretim ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek için geri bildirim olarak kullanılacak bilgileri sağlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenci öğrenmesini geliştirmenin yanı sıra, Brown'a (2004) göre, becerilerini ve yeterliklerini geliştirme sürecinde öğrencileri değerlendirme ve bu ilerleyen süreci kalıcı hale getirmeye yardımcı olmayı hedeflemektedir. Biçimlendirici değerlendirmeler, öğretmenlere ve öğrencilere etkili ve sürekli öğrenmeyi desteklemek için ihtiyaç duydukları kapsamlı bilgileri ve sürekli geri bildirimleri sağlar. Öğrenme için değerlendirme; öğrenci sunumlarını, yazılı projeleri, çoktan seçmeli soruları ve öğretmen ile öğrenci arasındaki görüşmeler gibi görevleri kapsar. Bu görevler, öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerini tespit etmelerini, aynı zamanda öğrencilerin ilerlemeleri ve başarı seviyelerine ilişkin doğru değerlendirmeler yapmalarını sağlar. Bazı öğretmenler, öğrenme için değerlendirmede öğrencilerin ne kadar öğrendikleri, eksiklikleri, güçlü yönleri ve öğrenmelerini geliştirmek için nasıl yardım alabileceklerine ilişkin değerlendirildiğini keşfetmişlerdir. Öğrenmeye odaklanmak performansı artırabilirken, performansa odaklanmak performansı düşürebilir (Watkins, 2001). Öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve öğrendiklerini anlamlandırabilmeleri, anlam oluşturabilmeleri ve geçmiş bilgi ve deneyimlere dayanarak yorumlayabilmeleri ile gerçekleşir.

Öğrenme için değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerine aktif olarak katılmalarını sağlar ve bu değerlendirmenin başarısı öğretmenlerin tanılama yeteneklerine bağlıdır (Musa ve İslam, 2020). Biçimlendirici değerlendirmede geri bildirim kavramı önemlidir. Öğretmen, değerlendirmenin öğrencilerin motivasyonu ve öz saygısı üzerindeki etkisini anlar ve onlara aydınlatıcı geri bildirim sunar. Aynı zamanda Sadler (1998), öğrencilere verilen geri bildirimleri nasıl anlayacaklarının, geri bildirim ile yaptıkları çalışmaların nitelikleri arasında nasıl bağlantı kuracaklarının ve gelecekte çalışmalarını nasıl geliştireceklerinin öğretilmesini önermektedir. Çünkü öğrencilere geri bildirim verildiğinde, bununla ne yapacaklarını bilmeleri beklenemez.

Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Düzey belirleyici değerlendirme, öğrenmenin değerlendirilmesini tanımlamak için en yaygın kullanılan terimdir. Düzey belirleyici değerlendirme, biçimlendirici değerlendirmenin aksine, bir öğrencinin belirli bir andaki başarı seviyesini ortaya koymaktadır (S. Nagowah ve L. Nagowah, 2009). Düzey belirleyici değerlendirmeler,

öğrencilerin başarı düzeylerini ilçelere ve eyaletlere rapor ederek not vermek ve öğrencilerin ileri veya iyileştirici bir sınıfa yerleştirilip yerleştirilmeyeceğini belirlemek için sıklıkla kullanılır. Bu tür bir değerlendirme, ortaokulda, sertifikalandırma, derecelendirme, velilere raporlama ve teşvik etme ile ilgili kararlar almak üzere öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi toplamak için kullanılır. Bu değerlendirme, öğrenilen gerçekleri, kavramları, genellemeleri, uygulamaları ve becerileri özetlemek (Lambert ve Lines, 2000) üzere genellikle bir ünite veya yarıyıl programının sonucuna yönelik yapılır (S. Nagowah ve L. Nagowah, 2009). Akademisyenler, öğrencilerin bir dersteki başarısını değerlendirmek için en yaygın yöntemin nihai bir test olduğunu belirtmişlerdir (Kellaghan ve Greaney, 2001; Weaver, 2006). Geleneksel test teknikleri olarak da bilinen bu değerlendirme, genellikle ev ödevleri, kısa sınavlar (quizler) veya sınavlar yoluyla öğrenci bilgilerinin elde edildiği kağıt kalem değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır (Buhagiar, 2007; Harlen, 2005; Knight, 2002).

Öğrenme Olarak Değerlendirme

Öğrenme olarak değerlendirme, öğrencilerin üst bilişlerini arttırmaya yönelik bir tekniktir (Nasab, 2015). Bu değerlendirme yöntemi muhtemel olarak tanılayıcı değerlendirme ile daha yakından ilgilidir ve öğrenme konusunda bilgilendirmeye daha fazla önem verilerek gerçekleştirilebilir. Öğretimden önce öğrenme olarak değerlendirmenin amacı, öğrencilerin önceki deneyimlerini, yeteneklerini, tutumlarını ve yanlış anlamalarını belirlemektir. Bu, öğretmenin öğretim başlamadan önce her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmesine yardımcı olacaktır. Çalışma konusu ile ilgili bazı bilgilerin akabinde, bu bölümün aşağıdaki kısımları öğrenci değerlendirme kavramıyla bağlantılı dört konuyu inceleyecektir. Birinci bölüm, geleneksel test yöntemlerini inceler ve bu tarz bir öğrenci değerlendirmesinin sınıf değerlendirmesi ile ilgili son eleştirilerini ele alır. Bir sonraki bölüm, birkaç alternatif değerlendirme metodolojisine ayrılmaktadır. Kelimenin tanımlarının yanı sıra, kullanımının avantajlarına ve dezavantajlarına genel bir bakış da dahil olmak üzere, bu değerlendirme biçiminin ana yönlerinin bir incelemesi bulunmaktadır. Sonrasında Uganda ve Türkiye'deki eğitim reformu, her iki ülkede de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan hem eğitim programını hem de değerlendirme yöntemlerini ele alarak tartışılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme stratejilerine ilişkin algıları ve ortaya çıkan konular da tartışılmıştır.

Bir öğrencinin gelişimini değerlendirmek için pek çok yöntem göz korkutucu olabilir. En iyi değerlendirme girişimleri ise öğretmenin ilgi ve ihtiyaçlarına, her öğretmenin öğrencilerine yüklediği sorumluluklara, öğretmen beklentilerine ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin amaçlanan tarzına dayalı olarak birçok çeşitlendirilmiş teknik kullanmaktadır (McMillan vd., 2002; Suskie, 2018).

Uganda’da Ortaöğretim

Uganda, Afrika kıtasının doğusunda, 241,038 km²’lik küçük bir coğrafi alana ve güncel olarak yaklaşık 44 milyon nüfusa sahip küçük bir ülkedir. 1962’de İngiliz sömürge otoritesinden bağımsızlığını kazandıktan sonra 20 yıldan fazla bir süre boyunca Uganda; hükümet başarısızlığı, siyasi kargaşa ve sivil çatışmalarla mücadele etmiştir. Sonuç olarak, eğitim sistemi ciddi şekilde zarar görmüş, çocukların sadece %50’si okula gidebilmiş ve eğitim harcamalarının %90’ından fazlası doğrudan ebeveynler tarafından ödenmiştir (ADEA, 2005; Penny vd., 2006). Uganda, Sahra Altı Afrika’daki en yüksek genç işsizlik oranına sahip ülkelerden biridir. Bununla birlikte, 2008’de 12-18 yaşları arasında ücretsiz Uganda Evrensel Ortaokulu’nun (USE) başlatılmasından bu yana daha fazla genç eğitime erişmiştir (Penina, 2013). Öğretmen yetiştirme, eğitim programı geliştirme, öğretim materyalleri tedariki ve öğrencileri değerlendirmenin çeşitli yöntemlerinin araştırılması dahil olmak üzere ortaöğretimde eğitim sistemini canlandırmaya yönelik önemli eğitim reform programları başlatılmıştır. Uganda, ekonomik büyüme ve işgücü piyasası talebi ile eğitimi daha tutarlı hale getirmek için ortaöğretim sisteminde büyük reformları araştıran ilk Afrika ülkelerinden biridir (Clegg vd., 2007). Bu, ortaokul eğitim programının işgücü piyasası taleplerine uygulanabilirliğine ilişkin olarak paydaş kaygılarından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretimden sorumlu bir organ olan Eğitim ve Spor Bakanlığı (MoES), öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmeyi ana hedeflerinden biri olarak kabul etmektedir. Yıllardır, paydaşlar Uganda’nın ortaokul eğitim programının, değerlendirme ve sınav sisteminin değiştirilmesi gerektiğini tartışılar. Eğitim programı; öğrenmenin merkezinde yer aldığından kaliteyi artırarak ve özellikle öğrencilerin edebiyat, yeterlik ve yaşam becerilerindeki başarı seviyelerini yükselterek programın eğitim süreçlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, Uganda’daki ortaöğretim, dikkatinin çoğunu beceri ve yeterlikler yerine akademik materyallere odaklayan eksik ve zamanı geçmiş bir eğitim programı nedeniyle onlarca yıldır tehlikeye girmiştir. Ortaöğretim reformu, 21.

yüzyılın zorluklarını ele almak ve bölgesel ekonomik gelişimi desteklemek adına öğrencilerin ne okuması ve okulların ne öğretmesi gerektiği göz önünde bulundurularak başlamıştır. Bu, yüksek öğrenme standartlarını tanımlamanın yanı sıra, çağdaş değerlendirme yöntemlerini benimsemenin ve testlerin ölçmeleri gereken şeyi ölçmelerini sağlamanın yanı sıra, eğitim programı yapımına yeni bir yaklaşım gerektirmiştir. Uganda'nın ortaöğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı düşük kalmıştır. Eğitim ve Spor Bakanlığı 2016'da net kaydın %24 olduğunu tahmin etmektedir (Donoghue vd., 2018). Bununla birlikte bu durum, bakanlığın eğitim kalitesini ve eğitim programı, değerlendirme ve genel eğitim politikası reformları yoluyla öğrenci öğrenme seviyelerinin dağılımını artırmasını engellememiştir. Eğitim ve Spor Bakanlığı'na (2016) göre, o zamana kadar Uganda'daki 3,070 ortaokuldan 1,058'i devlet okuluydu ve 2,012'si özel okuldu. Buna ek olarak, Uganda okulları kılavuz internet sitesine göre, Uganda'da 3,220'den fazla Ortaokul bulunmaktadır.

Uganda'da Ortaöğretim Kapsamında Eğitim Programı Reformları

Ortaöğretim eğitim programı reformu söz konusu olduğunda, entelektüel bir elite hizmet eden bir sistemden tüm yaş grubuna hizmet eden bir sisteme geçiş, mevcut ders sayısını azaltmanın bir hayli ötesine geçen büyük bir çabadır (Clegg vd., 2007). Eğitim programı sadece kendi başına bir hedef değil, daha ziyade yüksek kaliteli öğrenmeyi teşvik etmek için bir araçtır.

Diğer pek çok ülkedeki reform çabalarına benzer olarak 2020 yılında Uganda hükümeti, Eğitim ve Spor Bakanlığı aracılığıyla önceki konu temelli eğitim programını alt ortaokullar için yeni bir tema veya yetkinlik temelli eğitim programıyla değiştirerek uzun süredir beklenen eğitim reformuna girişti (Mubangizi, 2020). 1992 Eğitim Beyaz Bülteninin önerilerini takiben Ulusal Eğitim Programı Geliştirme Merkezi (NCDC), ortaöğretim alt sektörü içinde başlangıçta kamu hizmetindeki pozisyonlara bağlı seçkin çocuklardan oluşan bir azınlık için tasarlanmış eğitim programından, her öğrencinin kendi hızında anlayış ve yetenekler edinmesine izin veren bir eğitim programına doğru radikal bir değişim ihtiyacını vurgulamaktadır (MoES, 2001). NCDC, yeni eğitim programının her öğrenciye bilgi, beceri ve tutum kazanma ve okuldaki eğitim sürecinde başarıları için uygun krediyi alma şansı verecek şekilde tasarlanması gerektiğini öne sürmüştür. Yeni eğitim programı değişiklikleri, temel derslerin sayısında bir azalmayı ve uygulamalı eğitim ile bilgisayar tabanlı programlarda bir artışı kapsamaktadır.

Bu reformlar Uganda'nın sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını ele almak, tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarının karşılandığı ve potansiyellerini tam olarak gerçekleştirdiği bir sisteme doğru ilerlemesine yardımcı olmak için yapılmıştır (National Curriculum Development Centre, 2013). Reform, tüm eğitim programı kapsamına ve seçkin ortaöğretim paradigmasına ulaşmayı amaçlayan 43 dersten oluşan mevcut aşırı yüklenmiş programın 22 derse düşürülmesiyle sonuçlanmıştır (Clegg vd., 2007). Ayrıca, yeni eğitim programı uygun şekilde uygulandığı takdirde daha geniş ve kapsayıcı bir yaklaşım ile farklı yeteneklere sahip öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayacaktır (Mubangizi, 2020). Clegg ve diğerlerine (2007) göre, bilim alanındaki bazı dersler, sadece son yarım yüzyıl boyunca disiplinler hakkındaki bilgimizde önemli epistemolojik ve felsefi gelişmeleri temsil edememiştir. Aynı zamanda fen bilimlerindeki eğitim programının üst ortaokul seviyesindeki kanıtlarla yansıtması gereken bilginin önemli yönleri hakkındaki görüşlerde de değişimler meydana gelmiştir. Yeni alt ortaokul eğitim programı 8. sınıftan 11. sınıfa kadar olan öğrenciler için tasarlanmıştır. Bu, yüksek öğrenme standartlarını tanımlamanın yanı sıra çağdaş değerlendirme yöntemlerini benimsemenin ve testlerin ölçmeleri gereken şeyi ölçmelerini sağlamıştır. Dahası, eğitim programı yapımına yeni bir yaklaşımdır.

Uganda'nın Ortaöğretim Kapsamındaki Eğitim Yapısı ve Değerlendirme Politikası

Uganda'daki mevcut eğitim sistemi, 1960'ların başından beri İngiliz sömürgecilerinden miras olarak kalmıştır. İlkokul, ortaokul ve üniversite düzeyinde, Uganda'nın eğitim sistemi hem akademik hem de teknik eğitim sunmaktadır. Uganda'nın eğitim sistemi; 6-12 yaş aralığını kapsayan yedi yıllık ilköğretimden, 13-18 yaş aralığını kapsayan dört yıllık alt ortaokul ile iki yıllık üst ortaokul olmak üzere toplam altı yıllık ortaokuldan ve beş yıllık ortaokul sonrası eğitimden oluşur.

Uganda 2007'de ücretsiz ortaöğretime ilan etmiştir. Devlet okullarında yeterli kontenjan bulunmaması nedeniyle, Evrensel Orta Öğretim (USE) programı öğrencilerin özel okullara gitmeleri için devlet finansmanı sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Uganda'daki çoğu ortaokul özel okuldur ve çoğu öğrenci devlet fonlarıyla finanse edilen özel okullara devam etmektedir.

Uganda Ulusal Sınavlar Kurulu (UNEB) ve Ulusal Müfredat Geliştirme Merkezi (NCDC), Uganda'da resmi değerlendirme ve sınavlardan sorumlu iki kuruluştur. UNEB, sınavların ve standartlaştırılmış testlerin belirlenmesi, uygulanması, sürekli

değerlendirme sonuçlarının denetlenmesi ve toplanması, sınav kağıtlarının, sonuçlarının ve raporlarının (araştırma raporları dahil) yayınlanması ve sertifikaların verilmesi konularında görevlidir. NCDC, eğitim programlarının ve bunların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinin yanı sıra sınav sorularının ve öğrencilerin sınav yöntemlerinin tasarlanması, öğrencilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda inceleme organları ile çalışmakla görevlidir. Uganda’da hem devlet ortaokulları hem de özel ortaokullar hesap verilebilirlik açısından test ve uygulama sınavları seçer, uygular ve öğrencilerin sınav puanlarının yayınlanmış tablolarını sunarlar. Öğrencileri sınavlar, uygulama sınavları, ticari testler, yerel olarak geliştirilen testler, sınıf gözlemleri, standart testler ve ev temelli anketler, ödevler, projeler ve özet alıştırmaları dahil olmak üzere çeşitli yöntemler kullanarak değerlendirirler (Micheal, 2010; Reg vd., 2016).

MoES (2001); öğretmenin katılımını, diğer değerlendirmeleri önererek öğrencinin kendisini değerlendirmesini, katılımcı değerlendirmeyi, öğrenciler beklenen standartları elde edemediğinde değerlendirmelere devam etmesini ve öğretmenlerin iyileştirici öğretim vermeye teşvik edilmesini sağlamıştır. Sonuç olarak, bu yaklaşım sınıf değerlendirmesinin devam eden bileşenini vurguladığı için sürekli değerlendirme olarak bilinir. Sürekli değerlendirme, çalışma boyunca bir öğrencinin okul başarısı ile ilgili düzenli olarak bilgi toplama, biriktirme ve (bu bilgilerin öğrencinin öğrenmesine rehberlik etme ve başarı düzeyini belirlemek için) kullanmanın sistematik, nesnel ve kapsamlı bir süreci olarak tanımlanmıştır (Kanjee ve Acana, 2013). Bu çeşitli değerlendirmeler, bir eğitim kademesindeki özelliklerin daha yüksek veya daha düşük eğitim kademesindeki özelliklerden etkilendiği daha büyük bir değerlendirme sisteminin bir parçasını oluşturur. Örneğin, alt orta eğitim kademesindeki değerlendirme, en yüksek performans gösteren derslerdeki sonuçların rekabetçi üniversite bölümlerine giriş için öğrencileri seçtiği üst orta eğitim kademesindeki değerlendirmeden etkilenir.

Eğitim programı değişikliği ve değerlendirme yöntemleri arasındaki bağlantıların güçlendirilmesi son derece önemlidir (MoES, 2001). Son eğitim programı değişikliğinin ardından ve kapasite kısıtlamalarının yanı sıra çeşitli paydaş bakış açıları ışığında hem NCDC hem de UNEB, sınıf tabanlı değerlendirme yoluyla gelişmiş eğitim programı sunumu da dahil olmak üzere Uganda’nın sınav ve değerlendirme sisteminin güçlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Reg ve Outhred, 2016). Öğretmenler genellikle sınıf temelli değerlendirme kullanarak öğrenci çalışmalarını notlandırmışlardır. Son zamanlarda, öğretime rehberlik etmek ve yakın zamandaki bir reformun parçası olarak öğrenci öğrenimini geliştirmek için uygulanması çağrısında

bulunulmuştur (Kanjee ve Acana, 2013). Öğretme ve öğrenmeyi geliştirme arzusu, kapsamlı eğitim programı reformu ve sınıf değerlendirmesinde öğretmen uygulamalarını iyileştirmek için bir programın oluşturulmasını teşvik etmiştir (Kanjee ve Acana, 2013). Eş zamanlı olarak, sınıf içi öğretim ve öğrenmenin kalitesini artırmak için öğretmenlerce hazırlanmış doğru ve güvenilir testler kullanılmıştır. Eğitim ve Spor Bakanlığı'na (MoES, 2001) göre öz-değerlendirme öz-öğrenmenin temel bir unsuru haline getirilmelidir. Sınıf değerlendirme reformu, 1989'da Eğitim Politikası İnceleme Komisyonu raporunun önerilerine dayanmaktadır (EPRC, 1989). Bu komite, diğer uygulamaların yanı sıra, eğitim sisteminin sınavlarla dolu olduğunu ve okul düzeyinde öğrenci başarısının sürekli izlenmesi için minimum girişimler olduğunu saptamıştır.

Beklendiği üzere, Afrika ülkelerindeki inceleme yöntemleri, onları fetheden Avrupa ülkelerindeki geleneklerden önemli ölçüde etkilenmiştir (Kellaghan ve Greaney, 1992). Özellikle Uganda, İngiliz sömürge sisteminden güçlü bir inceleme geleneği edinmiştir (Kanjee ve Acana, 2013). 1960'lardan günümüze kadar Uganda'nın değerlendirme sistemi, "test ile öğretme" olarak adlandırılan sınavlara bağımlı olmuştur. Tüm öğretme ve öğrenmenin vurgusu final sınavlarının geçilmesi üzerinedir. Öğrenciler puanlarına bağlı olarak terfi ettikleri veya başka bir kademeye seçildikleri için, Uganda'daki kamu sınavları sonuçları milyonlarca öğrencinin eğitim beklentilerini etkilediği için sansür görevi görmektedir. Uganda'daki ortaokullar, dönem başında, ortasında ve sonunda tüm öğrencilere bir sınav tarzı test uygulamak için sık ve her yerde bulunan standart bir uygulamaya sahiptir. Bu değerlendirmeler, eleştirel yansımalar yoluyla öğretimi geliştirmek ve öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirim sunmak için kullanılsa da Kellaghan ve Greaney (1992) bu tür bir değerlendirmenin, öğrenmeyle etkileşime girdiği için öznel, informel, hızlı, sürekli ve sezgisel olduğuna inanmaktadır. Öğretme ve öğrenmenin sonuçları sınavlarla değerlendirilir ve birçok öğretmenin 21. yüzyılda yüksek öğrenme standartlarıyla ilişkili daha geniş öğrenme bağlamına geçmeden "sınav için öğretmesine" şaşkınlıkla yaklaşmamak gerekir (Hoppers vd., 2008). Bu nedenle, öğretmenler öğrencileri gerçekleri ve tanımları ezberlemeye teşvik eder, bu da ezberci öğrenmeye yol açar.

Yüksek düzeyde strese rağmen, bu sınavlar öğrencilere dayatılmakta, bir sonraki eğitim döngüsüne kimin geçeceğini belirlemenin en adil, yetkin, nesnel, tarafsız ve verimli yöntemi olarak kabul edilmektedir (Kanjee ve Acana, 2013). Gerçekten de öğrencilere ve öğretmenlere tam potansiyellerine ulaşmaları için ilham vererek eğitim kalitesini artırdıkları düşünülmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler için sınavlar, daha fazla

aba için bir teşvik görevi görebilir. Bu; Uganda, Kenya, Ruanda, ad ve Zambiya gibi diğerk Afrika lkelerinde öğretmenler ve öğrencilerin son sınava hazırlanmak için birlikte çalışmasının kanıtıdır (Kellaghan ve Greaney, 1992). Kellaghan ve Greaney'e (1992) göre, kamu sınavları öğrenciler için eğitim başarısının resmi kanıtını (sertifikasyon) verir, ayrıca belirli öğretmenler ve kurumlar tarafından ulaşılan standartların kanıtı olarak dikkate alınır ve bir sorumluluk işlevine hizmet edebilir. Sınavlar, her düzeyde şeffaflığı sağlamak için Uganda okullarında kullanılmaktadır ve bu da final sınavı puanları ile kamuya açıktır. Seviye sonu sınavlarında başarı sadece öğrenciler için değil, okullar ve eğitmenler için de önemlidir.

Kamu sınavları Uganda'da ğrenci sertifikasyonu, izleme ve üniversite eğitimine kabul için kullanılmaktadır. Öğrenciler 7. sınıfta, ilkokulun sonunda (İlkokuldan Ayrılma Sertifikası, PLE); 11. sınıfta, orta öğretimin sonunda (Uganda Eğitim Sertifikası, UCE); ve 13. sınıfta, lise eğitiminin sonunda (Uganda Eğitim Sertifikası, UCE) Uganda ileri eğitim sertifikası (UACE) sınavlara girerler. Bu seviyelerin her biri ilkokuldan başlayarak, yalnızca başarılı öğrencilerin ilerlemesini sağlayan ulusal bir sınavdan önce gelirler. Gerekli minimum seviyeye ulaşamayanlar genellikle okulu bıraksalar da son yıllarını tekrar almaya teşvik edilirler. Madaus ve Kellaghan (1991), kamu testinin gerçekte öğretmenleri ve yöneticileri, planlama ve talimatlarını test içeriğine yoğunlaştırmaya, sınavların çoktan seçmeli formlarını sınıf eğitim programlarına dahil etmeye ve öğrencileri testlerde iyi yapmaya hazırlamak için artan bir zaman ayırmaya motive ettiğini savunmaktadır. Bununla birlikte, her seviyenin sonundaki sınavlarla, bu durum bir noktada, bir değerlendirmenin iş birliğine dayalı öğrenmeden ziyade rekabetçiliği teşvik etmek gibi birtakım yollarla eşitsizlikleri koruyabileceği anlamına gelir (Herman, 1997). Üst düzey düşünme yetenekleri, fen ve sosyal bilgiler gibi konular ise esaslara yoğunlaşmanın bir sonucu olarak büyük zarar görmektedir (Shepard ve Dougherty, 1991).

Eğitimde İlerlemenin Ulusal Değerlendirmesi (NAPE), ğrenci başarısını ulusal düzeyde izlemede son derece yararlı olduğunu kanıtlamıştır. Eğitim sistemindeki önemli yetersizlikleri gidermek için ülke çapında büyük ölçekli bir değerlendirme programı olan NAPE hayata geçirilmiştir. NAPE, ğrenci başarısını eğitim programı gereksinimlerine karşı izlerken ve ğrenci başarısıyla ilişkili faktörleri belirlerken başlangıçta eğitim kalitesini Evrensel İlköğretim (UPE) düzenlemeleri bağlamında değerlendirmek için geliştirilmiştir (Kanjee ve Acana, 2013; Reg vd., 2016). Ayrıca, ğretim ve ğrenci öğrenimini geliştirmeye yönelik ilkeler kazandırmanın yanı sıra planlama araştırmaları

yürütmektir. İlk orta düzey NAPE değerlendirme anketi, 2008 yılında ülke çapında 9. sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneğe uygulanmıştır ve şimdi öğrencilerin Biyoloji, Matematik ve İngilizce başarı seviyelerini ölçmek için yıllık olarak yapılmaktadır (Huylebroeck ve Kristof, 2015; Reg vd., 2016). Bu araştırma tamamlandığında, ulusal sınavlardan toplanan bilgiler, ideal eğitim kalitesi ve değerlendirme sistemine ulaşmak için ele alınması gereken önemli alanları belirlemek ve Uganda'daki değişiklikleri savunmak için kullanılır.

Uluslararası büyük ölçekli değerlendirmeler açısından, birincil sektör en çok Güney ve Doğu Afrika İzleme Konsorsiyumu Eğitim Kalitesi (SACMEQ) (6. sınıf düzeyinde okuma ve matematik yeterliliklerinin ölçülmesi), Birleşmiş Milletler kapsamındaki MLA projesi ve diğerleri gibi girişimlerdir. Bununla birlikte, Uganda, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri (TIMSS), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) veya Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi ikincil düzeydeki ana uluslararası anketlerden herhangi birine henüz katılmamıştır (Kanjee ve Acana, 2013; Reg vd., 2016).

Son olarak, Uganda'nın öğrenci öğrenimine odaklanan kaliteli bir eğitim sistemini amaçlaması, ülkenin değerlendirme faaliyetleri sistemini geliştirmek için bir dürtü oluşturmuştur. Ancak öğretim programının amaçları doğrultusunda uygun değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi, öğretim ve öğrenme çıktılarının analiz edilmesi alanlarında ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu kabul edilmektedir. Bunun nedeni, ortaöğretimdeki mevcut eğitim programı reform girişimlerinin değerlendirme uygulamasındaki değişikliklerle mutlaka eşleştirilmemesi ve eğitim programı ile değerlendirme arasındaki uyumsuzluğun çağdaş öğretim, öğrenme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında önemli bir engel oluşturabilmesidir. Sonuç olarak, öncelikli amaç, eğitim programı materyalinin ve öğrencileri değerlendirmek için kullanılan tekniklerin uygunluğunu sağlamak olmalıdır. Böylelikle öğrenciler, sürekli değişen ekonomik ve sosyal bağlamda etkin bir şekilde çalışmak için gereken bilgi, beceri ve tutumlarla mezun olabileceklerdir.

Türk Eğitim Sisteminde Durum

Türkiye, Asya'da ve kısmen Avrupa'da yer alan, kendine özgü bir coğrafi konuma sahip bir ülkedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyesidir, ancak OECD ülkeleri arasında en kontrollü eğitim sistemlerinden birine sahiptir (Fretwell ve Wheeler,

2001). Türkiye’de 1923 yılında cumhuriyet ilan edildiğinden bu yana eğitim sistemi çeşitli değişikliklere uğramıştır. 1924 tarihli Eğitimin Birleştirilmesi Yasası’ndan başlayarak, eğitimin tüm unsurlarında önemli değişiklikler, örgütlerinde, programlarında ve değerlendirme yöntemlerinde dikkate değer reformlar yapılmıştır (Akşit, 2006; Ayas vd., 2006; Dede, 2013; Millî Eğitim Bakanlığı, 2016). Türkiye’de 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile hem örgün hem de yaygın eğitim vermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2016) örgün eğitimi, belirli bir yaş grubundaki ve aynı düzeydeki bireylere yönelik bir okul bünyesinde, belirli amaçlar doğrultusunda geliştirilen programlar kapsamında yapılan düzenli eğitim olarak tanımlamaktadır. Bu eğitim, okul öncesinden lise ve yükseköğretime kadar eğitimin tüm süreçlerini kapsamaktadır. Yaygın eğitim, hiç örgün okula gitmemiş bireylere verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretimde, YÖK ise yükseköğretim düzeyinde politika geliştirmekte ve denetlemektedir (Kitchen vd., 2019).

Türkiye’de Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Liseler ve İmam Hatip Liseleri olmak üzere altı farklı lise türü bulunmaktadır (Demir Ayaz vd., 2019; Küçük, 2004; Millî Eğitim Bakanlığı, 2016). Türkiye’nin eğitim çerçevesi de aynı şekilde, her biri bir sonrakini destekleyen aşamalara ayrılmıştır. Öğrenciler ilk olarak, üç ila beş yaşları arasında çocuğun duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimine katkıda bulunmayı amaçlayan isteğe bağlı bir eğitim olan okul öncesi eğitime katılırlar. Öğrenciler daha sonra 6-14 yaşları arasında temel eğitim aldıkları ilkokullara kaydedilirler. Ortaöğretim 15-17 yaş aralığını kapsar ve öğrencileri genel kültür anlayışıyla donatmayı; ilgi, istek ve yeteneklerine göre daha ileri eğitime ve geleceğe hazırlamayı hedefler. Ayrıca onları bireysel ve sosyal sorunlara aşına hale getirir ve çözüm bulmaları için motive eder. Öğrenciler ortaokulu bitirdikten sonra, çeşitli disiplinlerde üst düzey uzmanlık eğitimi sunan yükseköğretime devam edebilirler.

Ortaöğretim ve Reform Politikaları Kapsamında Türk Eğitim Sistemi

Türkiye’de genel ortaöğretim dört yıllık zorunlu bir eğitim sürecidir. Bu seviyedeki öğrenciler kendilerini yükseköğretim kurumlarına hazırlayan bir genel liseye veya uzmanlık eğitimi veren bir mesleki/teknik liseye gitmeyi tercih edebilir. 1997 yılında zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış, 2012 yılında Türkiye’nin eğitim sistemi

önemli ölçüde revize edilerek zorunlu eğitim toplam 12 yıla çıkarılmıştır (Aksit, 2007; Dede, 2013). Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve lise ve her biri dört yıl sürmektedir.

Özellikle eğitim reform hareketleri, eğitimi ve okulları geliştirmeyi ve daha etkin hale getirmeyi amaçlamaktadır. Türk ortaöğretim reformları, eğitim programı ve değerlendirmenin yanı sıra öğretim ve liderlik de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda önemli değişiklikler göstermiştir. Ancak bu çalışmada, eğitim programı ve değerlendirme değişiklikleri üzerinde durulmaktadır. 2005 yılında Avrupa Birliği üyesi olarak kabulü kolaylaştırmanın yanı sıra gençleri gerçek dünyaya göre yetiştirmek için eğitim kalitesinde önemli değişiklikler yapmak amacıyla genel Türk eğitim programında reformlar uygulanmıştır (Aksit, 2007; Ayas vd., 2006; Gür vd., 2012; Öztürk, 2011). Bu çaba, ilk aşamayı kapsayan ilkokuldan başlayarak, yeni dört yıllık lise için yeni bir eğitim programı geliştirmek olan üçüncü aşamayla sona eren bölümler halinde yapılmıştır (Aksit, 2007). 2010 yılında Türkiye, lise eğitiminin ilk iki yılında (9. ve 10. sınıflar) tüm okullarda birleşik bir eğitim programı uygulamıştır. Bu, okullar arasındaki öğrenci geçişlerini kolaylaştırmak ve çocukların gelecekteki kariyer rotaları için 13 yaşında verdikleri kararın risklerini azaltmak amacıyla yapılmıştır (Kitchen, 2015; Öztürk, 2011).

Yeni eğitim programı, konu merkezli ve öğretmen merkezli yaklaşımların üzerinde öğrenci merkezli öğretim faaliyetlerini vurgulamak, araştırma ve öz-deneyim yoluyla öğrenmeyi yükseltmek, öğretim tekniklerinin ve kaynaklarının çeşitliliğini artırmak ve öğrencilerin yeteneklerinin basitçe iletilmesinden ziyade geliştirilmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Ayrıca, öğretim ve öğrenme sürecinde öğrenci katılımını ve iş birliğini geliştirmeyi amaçlamış; daha etkili değerlendirme teknikleri ve araçlarının kullanılmasının yanı sıra öğretim ve öğrenme etkinliklerinde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımını geliştirmiştir (Ayas vd., 2006; Öztürk, 2011).

Yeni öğretim programının öncelikli amacı öğrenci merkezli bir yaklaşımı vurgulamak olduğu için bu öğretim süreci öğrenenleri motive eder, öğretme ve öğrenme sürecinde aktif roller üstlenerek onları öğrenmeye hazır hale getirir. Çünkü başlangıçta Türkçe ve Tarih dersleri genellikle öğretmenin aktif rol üstlendiği geleneksel anlatı yöntemini kullanmaktadır. Bu yenilik sonucunda öğrenci, öğretme ve öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilir. Eğitim programı ve değerlendirme birlikte çalıştığından, eğitim programı öğrenci merkezli etkinlikleri geliştirmek için öğrenci değerlendirme yöntemlerinde de değişiklikler sunmaktadır.

Türk Eğitimi Bağlamında Değerlendirme

Eğitimdeki eğilimlerin son zamanlarda değişmesiyle birlikte problem çözme, eleştirel düşünme, analiz etme, birden fazla biçimde veri sunma gibi üst düzey zihinsel becerilere sahip öğrencilere duyulan ihtiyaç göz ardı edilemez. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tanımlanması, öğrenci çıktılarını iyileştirmek, daha iyi ve daha adil bir eğitim sistemi geliştirmek için gereklidir. Bu nedenle, en son Türkçe öğretim programında, geleneksel sınıf içi sınavlardan tamamen vazgeçmeden, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri ve projelerdeki başarılarını ölçmeye odaklanan performansa dayalı bir değerlendirme geliştirmeye çalışılmıştır (Ayas vd., 2006; Öztürk, 2011). Değerlendirme yöntemleri, öğrenci merkezli yaklaşımlara ve öğrencilerde bilgi oluşturmaya vurgu yaparak önemli ölçüde değişmiş ve çeşitlenmiştir. Son yıllarda Tuba ve Yıldızlı (2018) Türkiye’de 288 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenin sınıf içi değerlendirme uygulamalarını araştırmıştır. Araştırmada her düzeydeki öğretmenin çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullandığı ve tüm okul kademeleri tarafından gözlem yönteminden yararlandığı belirtilmiştir. Ancak bu çalışmanın kapsamı ortaokul ve liseler üzerinde yoğunlaştığı için öğretmenler en çok çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, doğru/yanlış soruları, kısa cevaplı sorular ve eşleştirme soruları ile performans ödevlerini kullanmışlardır.

Kılıçkaya (2016), yüksek riskli bir sınavın 32 ortaokul İngilizce öğretmenin sınıfındaki uygulamaları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Öğretmenlerin İngilizce dilini test etmek için kullandıkları değerlendirme teknikleri açısından çoktan seçmeli sorular, dönem sonu sınavları, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurma ve eşleştirme sorularından oluşan kısa sınav ve ödevlerin kullanımı öğretmenlerin çoğunluğu tarafından onaylanmıştır. Bu araştırma, Türk öğretmenlerin hem öğrenme sürecini hem de öğrenme çıktılarını değerlendirmede alternatif değerlendirme biçimlerinin uygulanmasına ihtiyaç duyulmasına rağmen hala geleneksel değerlendirme yöntemlerine güvendiğini göstermiştir (Ayas ve diğ., 2006; Birgin ve Baki, 2009; Küçük, 2004). Buna ek olarak, yeni eğitim programı, portfolyolar, projeler, performans görevleri, öz/akran değerlendirmesi, gözlem, grup çalışmaları, kontrol listesi, dergiler, sunumlar gibi çeşitli alternatif değerlendirme araç ve yaklaşımlarının kullanılmasını öne çıkarmıştır (Birgin ve Baki, 2009). Öğretmenler ise sınav yapısının ders materyallerinde sunulan alternatif değerlendirmelerin kullanılmasını engellediği endişesini dile getirmişlerdir. Ancak literatürün büyük bir kısmı öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerindeki bilgi

ve becerilerinin kabul edilebilir düzeyin altında olduğunu ve geleneksel değerlendirme yöntemlerinin nesnel testler, öğretmen yapımı testler, ödevler ve gözlem gibi öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanıldığını belirtmiştir (Birgin ve Baki, 2009; Brookhart, 2001; Çakan, 2004; Stiggins, 1988; Zhicheng Zhang ve Burry-Stock, 2003).

Diğer ülkelere benzer şekilde değerlendirme süreci de Türk eğitim sisteminde önemli bir rol oynamaktadır. Yüksek riskli sınavlar, bir okulun performansının ve öğretmenlerin öğretme becerisinin bir ölçüsü olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bu sınavlara hazırlık döneminde sadece öğretmenler için değil, öğrenciler için de dayanılmaz bir gerginlik söz konusudur. 288 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenin katıldığı bir ankette de görüldüğü gibi, Türkiye’de de durum benzerdir. Tuba ve Yıldızlı (2018), ulusal sınavların ortaokul ve lise öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme yöntemleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Uganda’daki eş değerine benzer şekilde, sınavlar Türk eğitim sisteminde lise ve yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçiminde büyük önem taşımaktadır. Rotberg’in (2006) Türk öğrenciler dünyada var olan kaygılardan bazılarını yaşarlar diye tanımladığı gibi, bunun nedeni Türkiye’deki sınavların temel eğitimin yanı sıra ünite veya dönem sonunda öğrencilere uygulanmasıdır. Ayrıca, PISA 2015 verilerine göre, Türk öğrenciler diğer OECD ülkelerinden daha fazla test kaynaklı kaygı seviyesi bildirmişlerdir (Kitchen vd., 2019). Bu sınav sonuçları, öğrencilerin sınava girenlerin yaklaşık dörtte birini kabul eden tanınmış Anadolu ve fen liselerine yerleştirilmesinde kullanılmaktadır. Üniversite eğitimi almak isteyen bir öğrenci ayrıca Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak bilinen ülke çapında bir sınava daha girmelidir. OECD’nin Türkiye’de öğrenci değerlendirmesi başta olmak üzere Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İncelemelerini araştırdığı bir çalışmada, 2013/14 öğretim yılında öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) olarak bilinen merkezi yerleştirme sistemine dayalı olarak liselere giriş için seçildikleri saptanmıştır (Kitchen vd., 2019). Bu sistem içerisinde öğrenciler, merkezi sınavda elde ettikleri sonuçların yanı sıra ortaokul sınıf değerlendirmelerinde aldıkları ortalama puan da dikkate alınarak liselere yerleştirilmiştir. Bu sistemde, bir öğrencinin yerleştirilmesinde TEOG’dan alınan puan %70 oranında etkili olduğu için büyük önem taşımaktadır. Sınıf değerlendirmesi ise yerleştirmede %30 oranında etkilidir (Kitchen vd., 2019; Küçük, 2004).

Şeffaflığına ve adilliğine rağmen öğrenciler, öğretmenler ve okullar arasında öğrenciler için öğrenme sürecine daha az anlam veren çok fazla rekabet vardı. Küçük (2004), öğrencilerin aktif rol oynadığı öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinde, sadece

yazılı kompozisyon türü ve sözlü testlerin kullanılmasının öğrencilerin başarı düzeyini değerlendirmek için yeterli olmadığını savunmuştur. Bunun yerine, öğretmenler öğrencilerin başarılarını değerlendirirken, ölçme sonuçlarının yanı sıra öğrencilerin sınıf içi etkinliklere nasıl katıldıkları, bilimsel tutumları (gözlem, araştırma ve eleştirel düşünme), edinilen ve uygulamaya koyulan fikirler ve sorumluluk alma gibi değişkenleri dahil etmelidirler. Bunun nedeni, 2017’de Türkiye’deki Eğitim Bakanlığı’nın TEOG sınavını kaldırması ve bunun yerine öğrencilerin yerleştirilmesi, öğrencilerin ilgi alanlarına ve ortaokuldaki genel başarıya dayanmasıydı. Buna rağmen, Fen ve sosyal bilimler liseleri seçme sınavı yapmaya devam etmektedir (Kitchen vd., 2019; OECD, 2020).

1990’larda, birkaç ulusal ve il eğitim kuruluşu uluslararası değerlendirme kuruluşlarının liderliğini takip etmiş ve öğrenci başarısının geniş ölçekli incelemelerini benimsemiştir. Türkiye’deki son eğitim programı değişiklikleri, eğitim sistemindeki çeşitli faktörler tarafından tasarlanmıştır ve uluslararası eğilimler bu bağlamın dışında tutulmamıştır. Reform önerisinde AB’nin standartları, istekleri ve eğitim fikirlerinin yanı sıra son zamanlarda benzer eğitim programı değişiklikleri uygulayan Kuzey Amerika, Avrupa ve Uzak Doğu gibi ülkelere atıfta bulunarak dünya çapında görülen son gelişmeler ve iyileştirmeler ele alınmıştır. Sonuç olarak, Türkiye’nin mevcut eğitim sistemi yapısına ilişkin değerlendirmelerin bulguları temel olarak kullanılmıştır. PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası araştırmaların sonuçları çerçeveye dahil edilmiştir (Gür vd., 2012).

Güçlü öğrenci değerlendirme uygulamaları, eğitimin iyileştirilmesi için etkili girişimleri yerine getirebilir ve şekillendirebilir (OECD, 2020). Bu durum Türkiye’nin PISA ve TIMSS gibi geniş ölçekli değerlendirmelere katılması için yeterli bir sebeptir. İlk PISA değerlendirmesi 2000 yılında gerçekleşmiş ve 32’si OECD üyesi olmak üzere 43 ülke bu değerlendirmeye katılmış, daha sonra Türkiye’nin ilk katıldığı 2003 yılında 41 ülke, 2006 yılında 57 ülke bu değerlendirmeye katılmıştır (Aydın vd., 2011; Bursal, 2013; Gür vd., 2012; OECD, 2004). PISA, düzenli olarak öğrenci başarısı hakkında bilgi sunar ve öğrencilerin okul ortamları ve ev geçmişleri hakkında bilgi toplar. Zorunlu eğitimin tamamlanmasına yakın öğrencileri değerlendirir. Her değerlendirme ile 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerinden birine odaklanır ve diğer ikisinin özet bir değerlendirmesini sağlar (Aydın vd., 2011; OECD, 2004; Schleicher, 2018).

2003 yılındaki PISA değerlendirme bulguları, Türkiye'nin matematik bölümündeki ortalama performansının 356-550 aralığında 423 olduğunu ve OECD ortalamasından çok daha düşük olduğunu göstermiştir (OECD, 2004). Matematikteki cinsiyet eşitsizliğine ilişkin önceki değerlendirmelerle birlikte, erkeklerin matematikte kızlardan daha iyi performans gösterdiğini; diğer taraftan, kızların zaman içinde fen başarı farklılığını kapattığını ve Türkiye'deki erkekleri geçmeye başladığını ortaya koymuştur (Akşit, 2006, 2007; Bursal, 2013; Gür vd., 2012). OECD ülkeleri arasında, Türkiye'nin eğitim yapısında daha önce de belirtildiği gibi çeşitli okul türlerinin yer aldığı bilinmektedir. Kategoriler içerisinde sosyoekonomik düzey ve bölge gibi kriterlere bağlı olarak performans farklılığı gösterebilecek özel ve devlet okulları bulunmaktadır. PISA 2003 sonuçları, Türkiye'de devlet ve özel okul öğrencilerinin performansları arasında fark olduğunu ortaya koymuştur (Akşit, 2006; OECD, 2004).

Öğretmenler ve okullar hakkında karar vermek için test ve sınav sonuçları kullanıldığında, bunun öğrencilere nasıl öğretim verildiği üzerinde etkisi vardır. Ayrıca, öğretmenlerin yeteneklerinin okul sistemi değişikliklerinin etkili bir şekilde uygulanmasında ve yeni kavramların sınıf içi öğretimlerine dahil edilmesinde önemli bir rol oynadığı da yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, değerlendirmenin sadece öğrenci başarısını ölçmeye odaklanmak yerine öğrenci öğrenmesini artırmaya odaklanması ve öğretmenin öğrencilerle sürekli iş birliği yapması önemlidir. Bu konuda Uganda ve Türkiye'deki ortaokul ve liseler öğretmenlerin mesleki gelişimlerine öncelik vermelidir.

İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanımı ve yeterlikleri

Öğrenciler ya da eğitim hakkında kararların verilmesi anlamına gelen değerlendirme, kendisine dayanaklık eden ölçme işlemlerinin doğruluğuna ve amaca uygunluğuna bağlıdır. Uygun ölçme yöntemlerinin seçilmesi, ölçme araçlarının geliştirilmesi, kullanılması, elde edilen sonuçlara dayalı olarak doğru değerlendirmelerin yapılması ölçme değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerin kazanılmasına mutlaka bağlıdır (Atılgan, 2006). Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Oğuz'a (2009) göre bir öğretmenin öğretmenlik görevini yerine getirebilmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu yeterliklere bağlıdır. Başka bir

deyişle, öğretimin başarısı veya başarısızlığı öğretmenlerin yeterlik düzeylerinden etkilenir.

Bello ve Tijani (2012) tarafından Anglofon Batı Afrika Ülkelerinde okul temelli değerlendirmede öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını değerlendirmek için yürütülen bir çalışmada, çalışmada betimsel bir tarama araştırma tasarımı benimsenmiş ve tabakalı rastgele örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Gana, Nijerya ve Gambiya'daki ortaokul ve liselerden 2,4422 öğretmen ve 448 okul müdürü ve eğitim yöneticisi/ofisi incelenmiştir. Çalışmada iki set anket kullanılmıştır; JSS ve SSS öğretmenleri için anketler ve eğitim yöneticileri için anketler. İki anketin analizleri ayrı ayrı yapılmış ancak benzer maddeler karşılaştırma amacıyla aynı tabloda sunulmuştur. Deneme testleri, Objektif testler ve Ödevler gibi değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı ve puanlanmasının kolay olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin diğer değerlendirme araçlarının kullanımında, özellikle proje çalışmasının değerlendirilmesinde, görüşme yoluyla değerlendirmede ve davranışsal değerlendirmede yetersiz bulunmuştur.

Çakan (2004), Bolu ilinde düzenlenmiş olan “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Semineri”ne katılan ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarındaki yeterlilik algılarını incelemiştir. Araştırma 504 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere 25 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanı bakımından 4 boyut tanımlamıştır. Bu boyutlar; “sınıf içi ölçmelerde kullanılan madde tiplerini saptama, üst düzey zihinsel becerileri ölçme, geçerlilik ve güvenilirlik belirleme, program sürecine yönelik etkinlik belirleme” olarak ele alınmıştır. İlköğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere kıyasla ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Zhang ve Burry-Stock (1997), 311 öğretmen üzerinde; 67 maddelik Değerlendirme Uygulamaları Envanteri'nin (API) psikometrik özelliklerini ve alt ölçeklerini belirlemek ve ölçme eğitimi ve öğretim deneyiminin öğretmenlerin değerlendirme yeterlik algısı üzerindeki etkilerini incelemek. Bu çalışma, performans değerlendirmesinin kâğıt-kalem testlerinden daha zor kabul edildiğini belirtilmiştir. Araştırma, eğer öğretmenler performans değerlendirmesini kullanma konusunda kendilerini daha az yetenekli görüyorlarsa, bu değerlendirme kategorisinde daha fazla eğitim almaları gerektiğini önerilmiştir.

Zhang ve Burry-Stock (2003) ilk ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla 297 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; görev yapılan eğitim kademesinden bağımsız olarak öğretmenlerin, almış oldukları ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin süresiyle (ders adeti şeklinde) kendi yeterliklerini ilişkilendirerek daha yeterli hissettikleri belirtilmiştir.

Mertler (2004), ortaokul öğretmeni ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığını belirleme çalışması yürütmüştür. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin en yeterli oldukları alanın ölçme aracını uygulama, puanlama ve ölçme sonuçlarını yorumlama; öğretmen adaylarının ise amaca uygun ölçme aracını ve yöntemini seçme alanları olduğunu tespit etmiştir. Her iki grubun da en yetersiz oldukları alanın geçerli ölçme aracı geliştirme olduğunu belirtmiştir.

Özbaşı (2009), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısını belirlemede yeterlik algılarını ve bu yeterlik göstergelerini incelemiştir. Genel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli gördükleri ve en yeterli alanın "sınavın amacını belirleme" olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini en az yetkin gördükleri konunun teknoloji ile ilgili olduğu bildirilmiştir.

Plake (1993), AFT, NCME ve NEA (1990) tarafından yedi Standartta ana hatlarıyla belirtildiği gibi ulusal bir öğretmen yeterlilik anketi yürütmüştür. Bu çalışma, öğretmen değerlendirme yeterliliğindeki sorunlu alanları belirlemek ve bu sorunlu alanları ele almak için uygun değerlendirme eğitim materyalleri tasarlamaktı. 45 eyalette 555 öğretmene yedi Standartta dayalı 35 maddelik bir başarı testi uygulanmıştır. Yedi Standartta belirtilen yedi yeterlilikten öğretmenlerin test sonuçlarını yönetme, puanlama ve yorumlamada en iyi, test sonuçlarına ilişkin geri bildirim vermede ise en düşük performans gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirme algıları

Öğretmen algıları, sınıftaki öğretmen davranışlarını etkilediği için dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Bu, özellikle sınıf değerlendirmesiyle ilgili olarak doğrudur. Sonuç olarak, değerlendirmenin faydası, genellikle değerlendirmenin algılanan faydası tarafından baltalanır. Örneğin, öğretmenlerin, öğrenci terfisi gibi önemli kararların test puanlarına dayalı olacağına inandıklarında, öğretimlerini öğrencileri

standart testler için hazırlamaya odakladıkları tespit edilmiştir. Ne yazık ki, öğretmenlerin sınıf değerlendirmesine ilişkin algıları ve sınıf değerlendirmesine ilişkin kendi beceri ve yeterlilikleri hakkında çok az araştırma bulunmaktadır. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar, öğretmenlerin sınıf değerlendirme algılarının önemi ve sınıf değerlendirmesini uygulamadaki yeterlilikleri hakkında benzer bulgular bildirmektedir.

Kleinert, Kennedy ve Kearns (1999), orta ve ileri düzeyde engeli olan öğrenciler için alternatif değerlendirmeler uygulaması gereken öğretmenleri incelemiştir. Çalışma, öğretmenlerin öğrencilerini devlet ve okul sorumluluk önlemlerine dahil etme algılarını ve ayrıca alternatif değerlendirmelerin öğrenci sonuçları üzerindeki öğretim etkisini incelemiştir. bu öğretmenler sınıfta alternatif değerlendirmeler kullanmanın faydalarını, öğretimde algılanan olumlu değişiklikleri ve iyileştirilmiş öğrenci sonuçlarını kabul ettiler. Ancak, alternatif değerlendirmelerin öğrencilerin tamamlaması daha uzun sürdüğü, öğretmenlerin not vermesi daha fazla zaman aldığı ve daha fazla denetim gerektirdiği için alternatif değerlendirmelerin kullanımından memnun değilmişler.

Adams ve Hsu (1998), öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin inançları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. ABD'nin güneydoğusundaki bir eyaletteki iki yüz altmış dokuz sınıf bir ila dört matematik öğretmeni, 83 maddelik bir kesitsel anketi tamamladı. Sınıf düzeyi ile öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inançları ve sınıf düzeyi ile öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme teknikleri ve uygulamalarına yönelik inançları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tüm öğretmenler tüm değerlendirme tekniklerini geçerli olarak değerlendirmiştir. Ancak, ödev ve öğretmen yapımı testlerin kullanımında önemli farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin farklı değerlendirme biçimlerine (açık uçlu yanıtlar, ev ödevi ve öğretmen yapımı testler gibi) verdikleri önem, öğretmenlerin öğrettikleri sınıf düzeylerine göre değişmektedir.

Değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar

Yetersiz ölçme eğitimi nedeniyle okullar değerlendirmedeki eksikliklerden etkilenmektedir (Hills, 1991). Kâğıt-kalem testlerinden performans ölçümlerine, standartlaştırılmış test sonuçlarının yorumlanmasına ve derecelendirme uygulamalarına kadar tüm sınıf değerlendirme alanında sorunlar bulunabilir. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili ne yazık ki çok az araştırma

bulunmaktadır. Ancak, mevcut araştırmalar, değerlendirme sürecinin yönetimi sırasında karşılaşılan sorunlar hakkında benzer bulgular bildirmektedir.

Stiggins (1992a) ikinci, beşinci, sekizinci ve on birinci sınıflarda matematik, fen, konuşma ve yazma öğreten bir grup öğretmenle nitel araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin yüzde yetmiş sekizi sınıflarında performans değerlendirmeleri kullandığını bildirmiştir. Ancak, bu öğretmenlerin üçte biri performans düzeylerini belirlememiş veya puanlama prosedürlerini önceden planlamamış ve öğrencileri performans değerlendirme kriterleri konusunda bilgilendirmemiştir. ve Öğretmenlerin yaklaşık %50'si değerlendirme sırasında puanlarını kaydetmemiştir.

Marso ve Pigge (1989), bir Ohio çalışmasında 326 öğretmen tarafından üretilen kağıt-kalem testlerini incelemiştir. Matematik ve fen dışında, çalışılan maddelerin %95'inin öncelikle bilişsel bilgi düzeyinde işlev gördüğü sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerin yüzde elli dördü hiçbir zaman veya nadiren madde analizi yapmadıklarını ve %60'ı öğretmen yapımı testler için test güvenirliliğini hiçbir zaman veya nadiren tahmin ettiklerini kabul etmiştir.

Lasaten'e (2016) göre 9. sınıftaki 92 İngilizce öğretmeni üzerinde yapılan betimsel bir çalışmada. bu çalışma üç okul bölümünde yürütölmüştür: a) Ilocos Norte Bölümü; b) Laoag şehri Bölümü; ve c) Batac şehri Bölümü. Araştırmada yer alan öğretmenler 9. Sınıf İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Bölgesel Kitle Eğitimine katılmıştır. Çalışmanın verileri, Değerlendirme Uygulamaları Envanterine (API) dayalı bir anket aracı kullanılarak toplanmıştır. Çalışma, İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme yöntemlerini, sorunlarını ve eğitim ihtiyaçlarını araştırdı. bu çalışmadan elde edilen sonuçlar; Test ve test maddesi ile ilgili problemlerin yanı sıra, kontrol etme süresi %83'ü öğretmenler tarafından en büyük sorun olarak görölmekte, bunu en üst sıralarda yer almakta ve %65 test kağıtlarının çoğaltılması, %65 ile test hazırlama ve sorular/test şekilleri %62 ile izlemektedir . bu çalışmadaki bulgular, bu sorunların öğretmenlik mesleğinin çok fazla zaman gerektirmesinden kaynaklandığını, dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin sınav kağıtlarını kontrol etmek için yeterli zamanlarının olmadığını; diğer öğretim faaliyetleri ile meşguller.

Zhang ve Burry-stock (2003), öğretmenlerin performans değerlendirmede, standartlaştırılmış test sonuçlarının yorumlanmasında ve not verme prosedürlerinde belirgin sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca, performans ölçütlerini kullanırken, birçok öğretmenin öğretimden önce performans düzeylerini tanımlamadığını veya puanlama prosedürlerini planlamadığını veya değerlendirme sırasında puanlama

sonuçlarını kaydetmediği ve çeşitli değerlendirme bileşenlerinin farklı önemini yansıtmak için genellikle derecelendirmede ağırlıklar uygulamadığı da kaydedilmiştir.

Yıldırım ve Elverici (2021), Türkiye’de özel okullarda acil uzaktan ğretimi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma ilkokul, ortaokul ve liselerde okuldaki tüm branşlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. 176 katılımcı üzerinde karma araştırma kullanılmıştır. sorunlarla ilgili nitel kısımda ise öğretmenlerden 20 tanesi zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir; evrimii eğitim konusunda yeterli yetkinlik ve deneyime sahip olmama, teknolojik bilgi-beceri eksikliği, yeni uygulama çeşitliliğine uyum sağlamada zorluk, evrimii eğitimi deneme yanılma yoluyla öğrenmek zorunda kalma. Bu çalışmada öğretmenlerin çoğu, bu anlamda yetersiz bilgi ile ilk kez evrimii eğitim vermenin ilk başta zor olduğunu iddia etmiştir.

Sonuç olarak, değerlendirme basitçe öğrencilerin ilerlemeyi öğrenmesi hakkında karar verme eylemini içerir. Değerlendirme sürekli bir süreç olduğundan, değerlendirmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını içerecek şekilde kapsamlı olması beklenir. Bu, ğrencilerin gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinmelerini sağlamak içindir. ğrencide bunların belirlenmesi, öğretmenin kullandığı değerlendirme araç ve tekniklerine bağlıdır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma tasarımını, ortamı, katılımcıları ve veri toplama aracını, veri toplama için gerekli yöntemleri ve analizi anlatmak için tasarlanmış ve düzenlenmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemleri (Creswell, 2009, s.22) uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, ilişkiyi inceleyerek nesnel teorileri test etmede kullanılan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Nicel yöntemlerin teorileri tümdengelimli olarak test etme, önyargılara karşı koruma sağlama, alternatif açıklamaları kontrol etme ve bulguları veya değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklama ihtiyacını genelleştirebilme ve tekrarlayabilme konularında varsayımlarda bulunmada yararlı olduğu da öne sürülmektedir. Nicel bir çalışmada araştırmacı, kişilerden gelen yanıtların genel eğilimini belirlemeye çalışır ve bu eğilimin insanlar arasında nasıl değiştiğine işaret eder. Bu nedenle Uganda ve Türkiye'deki ortaokul öğretmenleri tarafından kullanılan değerlendirme yöntemlerini açıklamak ve karşılaştırmak için bu yöntem uygundur.

Katılımcılardan demografik verileri toplamak için bir anket planlaması kullanılmıştır. Bir tarama planlaması, bir popülasyon örneğini inceleyerek bu popülasyonun eğilimlerinin, ilkelerinin ve görüşlerinin veya bir popülasyonun değişkenleri arasındaki ilişkilerin nicel bir tanımını test eder (Creswell, 2009; W.Creswell ve J.Creswell, 2012).

Bu bağlamda tanımlayıcı araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda, Türk ve Ugandalı öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemede kullanılan değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri belirlenerek karşılaştırılmış ve görüşleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli, herhangi bir müdahalede bulunmaksızın mevcut durumun tanımlandığı ve diğer değişkenlerle ilişkisinin belirlendiği bir araştırma modelidir (Karasar, 2012). Fraenkel ve arkadaşlarına (2012) göre ilişkisel araştırma, önemli insan davranışlarını açıklamaya yardımcı olmak veya olası sonuçları tahmin etmekten oluşan iki temel amaçtan biri için gerçekleştirilir. Bu çalışmada Uganda ve Türkiye'deki öğretmenlerin

öğrenci başarısını belirlerken kullandıkları değerlendirme yöntemleri sonucunda olası sonuçları tahmin etmeye yardımcı olmak için uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması sürecinde uygulama sorunları nedeniyle rastgele örnekleme yöntemi kullanılamamıştır. Bu çerçevede rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumları seçerek derinlemesine araştırmaya olanak sunar. Bu çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu durumda, Uganda ve Türkiye'deki okullar okul kategorisine (özel ve devlet okulu) ve sosyal çevrelerine göre seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak araştırmanın uygulandığı farklı durumlar belirlenmiştir. Mevcut araştırmada çeşitlilik alanı olarak öğretmenlerin branşları, çalıştıkları okul türü ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve kıdemleri dikkate alınmıştır. Uganda'da devlet okulu ve özel okullarda 9-12. sınıflarda görev yapan 150 öğretmen, Türkiye'de ise devlet okulu ve özel okullarda 9-12. sınıflarda görev yapan 100 öğretmen olmak üzere toplam 250 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, çalışma durumu, hizmet süresi, mezuniyet düzeyi ve branşlara göre dağılımı aşağıdaki 1-6 nolu tablolarda verilmiştir.

Katılımcılara toplam 250 anket gönderilmiş, ancak toplam 46 anket doldurulmadığı ve katılımcılar tarafından iade edildiği için sadece 204 anket değerlendirilebilmiş, bu nedenle sadece yanıtlanan 204 anket analize dahil edilmiştir. Tanımlayıcı değerler, Uganda ve Türkiye'deki öğretmen yanıtlayıcılar arasındaki cinsiyet farklılıklarına ilişkin farklılıkları ortaya koymak için hesaplanmıştır.

Tablo 1

Araştırma Grubunu Oluşturan Uganda ve Türkiye Ortaokullarındaki Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Uganda		Turkey	
	n	%	n	%
Erkek	79	66.4	50	58.8
Kadın	40	33.6	35	41.2

Tablo 1'de gösterildiği gibi, her iki ülkedeki katılımcılar daha çok erkeklerden oluşmaktadır. Uganda'da erkek yanıtlayıcılar %66.4 ve kadın yanıtlayıcılar %33.6 idi. Türkiye'de ise erkek %58.8 ve kadın %41.2 idir.

Tanımlayıcı değerler, Uganda ve Türkiye'deki öğretmen yanıtlayıcılar arasındaki yaş farklılıklarına ilişkin farklılıkları ortaya koymak için tablo 2'de hesaplanmıştır.

Tablo 2

Araştırma Grubunu Oluşturan Uganda ve Türkiye Ortaokullarındaki Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Uganda		Turkey	
	n	%	n	%
20-29 yaş	62	52.1	35	41.2
30-39 yaş	40	33.6	38	44.7
40-49 yaş	17	14.3	12	14.1
50 +	0	-	0	-

Tablo 2'de belirtildiği gibi, öğretmenlerin çoğunluğunun 20-29 yaşında (%52.2), %33.3'ünün 30-39 yaşında ve sadece %14.3'ünün 40-49 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Uganda'da 50 yaş ve üzeri olan kimse bulunamamıştır. Türkiye'de en yüksek yanıtlayıcılar 30-39 yaş aralığında (%44.7) ve %41.2'si 20-29 yaşları arasında, sadece %14.1'i 40-49 yaşları arasındadır. Uganda'da olduğu gibi, yanıtlayıcıların hiçbirisi 50 yaş ve üzeri değildir.

Tanımlayıcı değerler, Uganda ve Türkiye'deki öğretmen yanıtlayıcılar arasındaki akademik yeterlilik düzeyindeki farklılıklara ilişkin farklılıkları ortaya koymak için tablo 3'te hesaplanmıştır.

Tablo 3

Araştırma Grubunu Oluşturan Uganda ve Türkiye Lise okullarındaki Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeyine Göre Dağılımı

Mezuniyet düzeyi	Süresi	Uganda		Turkey	
		n	%	n	%
Önlisans	2 yıl	15	12.6	0	-
Lisans	3 / 5 yıl	86	72.3	51	57.1
Yüksek lisans	2 yıl	18	15.1	23	17.1
Doktora	4 / 5 yıl	0	-	11	12.9

Tablo 3'te belirtildiği gibi, Uganda'da, ortaöğretim öğretmenlerinin başlangıç yeterlilik düzeyi önlisans idi ve sadece 15'i (%12.6) yanıtladı. Uganda'da bulunan yanıtlayıcıların çoğu lisans (%72.3) ve yalnızca %15.1'i yüksek lisans düzeyindedir. Bununla birlikte, hiçbir öğretmen yanıtlayıcı doktora düzeyi yeterliklerine katılmamıştır. Uganda'dan farklı olarak, başlangıç öğretmen eğitimi yeterliliği lisans düzeyiydi ve %60.0'ı yanıt verirken %17.1'i yüksek lisans sahipti ve yalnızca %12.9 oranındaki doktora sahip olan kişiler cevap verilmiştir.

Tanımlayıcı değerler, çalışma durumundaki farklılıklara ilişkin olarak Uganda ve Türkiye'deki öğretmen yanıtlayıcıları arasındaki farklılıkları ortaya koymak için Tablo 4'te hesaplanmıştır.

Tablo 4

Araştırma Grubunu Oluşturan Uganda ve Türkiye Ortaokullarındaki Öğretmenlerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Çalışma durumu	Uganda		Turkey	
	n	%	n	%
Tam zamanlı	75	63.0	54	63.5
Yarı zamanlı	44	37.0	31	36.5

Tablo 4'te belirtildiği gibi, Ugandalı öğretmenlerin çoğu tam zamanlı (%63.0) ve sadece %37.0'ı yarı zamanlı çalışmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye'de öğretmenlerin çoğu tam zamanlı %63.5 ve sadece %36.5'i yarı zamanlı çalışmıştır.

Tanımlayıcı değerler, Uganda ve Türkiye'deki öğretmen yanıtlayıcıları arasındaki, öğretilen ders branşındaki farklılıklara ilişkin farklılıkları ortaya koymak için Tablo 5'te hesaplanmıştır.

Tablo 5

Araştırma Grubunu Oluşturan Uganda ve Türkiye Ortaokullarındaki Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branşlar	Uganda		Turkey	
	n	%	n	%
Fen bilgisi öğretmeni	17	14.3	15	17.6
Matematik öğretmeni	22	18.5	12	14.1
Dil (İngilizce, Almanca, Swahilica vb.) öğretmeni	39	32.8	36	42.4
Tarih öğretmeni	21	17.6	8	9.4
Coğrafya öğretmeni	11	9.2	5	5.9
Diğerleri	9	7.6	9	10.6

Tablo 5'te belirtildiği gibi, Ugandalı öğretmenlerin çoğunluğu Dil dersi %32.8, %18.5'i matematik, %17.6'sı tarih, %14.3'ü Fen bilgisi, %9.2'si Coğrafya alanında ders verirken sadece %7.6'sı diğer alanlarda ders vermektedir. Benzer şekilde Türkiye'de katılımcıların çoğu dil %42.4, %17.1'i fen bilgisi, %14.1'i matematik, %10.6'sı diğer dersler vermektedir, %9.4'ü tarih ve sadece %5.9'u Coğrafya dersi vermektedir.

Tanımlayıcı değerler, hizmet süresindeki farklılıklara ilişkin olarak Uganda ve Türkiye'deki öğretmen yanıtlayıcılar arasındaki farklılıkları ortaya koymak için Tablo 6'da hesaplanmıştır.

Tablo 6

Araştırma Grubunu Oluşturan Uganda ve Türkiye Ortaokullarındaki Öğretmenlerin Hizmet süresiye Göre Dağılımı

Hizmet süresi	Uganda		Turkey	
	n	%	n	%
3yıldan az	32	26.9	19	22.4
3-5yıl	32	26.9	32	37.6
6-10yıl	43	36.1	28	32.9
10 yıldan ve üstü	12	10.1	6	7.1

Tablo 6'da belirtildiği gibi, bulgular, yanıtlayıcılardan Ugandalı öğretmenler arasında hizmet süresi bakımından en yüksek öğretmenlik deneyiminin (%36.1) 6 ila 10 yıl arasında olduğunu ve bunların %26.9'unun 3 yıldan daha az deneyime ve 3 ila 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olduğunu göstermektedir. Yanıtlayıcıların sadece %10.1'i öğretmen olarak 10 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Türkiye'de yanıtlayıcıların çoğu 3 ila 5 yıl arasında öğretmenlik yaparken (%37.6), %32.9'u 6 ila 10 yıl arasında deneyime sahiptir, %22.4'ü 3 yıldan az deneyime sahiptir ve yanıtlayıcıların sadece %7.1'i 10 yıldan fazla deneyime sahiptir.

Tanımlayıcı değerler, okul türü farklılıklara ilişkin olarak Uganda ve Türkiye'deki öğretmen yanıtlayıcılar arasındaki farklılıkları ortaya koymak için Tablo 7'de hesaplanmıştır.

Tablo 7

Araştırma Grubunu Oluşturan Uganda ve Türkiye Liseokullarındaki Öğretmenlerin Okul türüne Göre Dağılımı

Okul türü	Uganda		Turkey	
	n	%	n	%
Develet okulu	48	23.8	31	15.3
Ozel okulu	71	34.8	54	26.5

Tablo 7’de belirtildiği gibi, Ugandalı öğretmenlerin çoğu özel okullarda çalışıyorlar (%34.8) ve sadece %23.8’e devlet okullarda çalışmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye’de öğretmenlerin çoğu özel okullarda (%26.5) ve sadece %15.3’e devlet okullarda çalışmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada geliştirilen ölçme aracı aracılığıyla ortaokul öğretmenlerine ilişkin elde edilen veriler şu şekildedir:

- Kişisel bilgiler
- Çeşitli değerlendirme yöntemlerini ne sıklıkla kullandıkları,
- Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara ilişkin faydalılık algıları,
- Ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar

Veri toplamak için araştırmacı, araştırma için veri toplamak amacıyla kullanılan ve uygulanan “Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları Envanteri (ÖDUE)” adlı çevrimiçi bir anket aracı geliştirmiştir. Anket aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu envanter 37 maddesi olan üç kısımdan oluşmaktadır. Anket geliştirme sürecinde öncelikle ölçülecek yapı tanımlanmıştır. Daha sonra ankette bulunacak madde türüne karar verilmiştir. Ankette yer alan soruların yapısına göre bazı durumlarda Likert tipi derecelendirme ölçeği, bazı durumlarda ise sıralama veya sınıflandırma için seçmeli sorular kullanılmıştır. Taslak form oluşturulduktan sonra, anket maddeleri dil, ölçme ve değerlendirme konusunda uzman bir grup ve alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Anket gözden geçirildikten sonra uzman görüşlerine dayalı olarak ana uygulama grubunun %5’lik bir grubuna uygulanmış ve yönergelerin anlaşılabilirliği, anketin yanıtlanma süresi vb. konularda geri bildirim alınmıştır. Ankette yer alan maddeler aşağıdaki ölçütler altında toplanmıştır:

- Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları (14 madde),
- Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları (13 madde),
- Öğretmenlerin Ölçme Yöntemlerini Uygulamada Karşılaştıkları Zorluklar (10 madde)

Anket kapsamındaki her bir madde için envanter 1=hiçbir zaman 4= sık sık, 1= yetersiz ila 4= çok yeterli ve 1= kesinlikle katılmıyorum ila 4= kesinlikle katılıyorum şeklinde Likert tipi bir derecelendirme ölçeğine sahiptir. Araştırma kapsamında geliştirilen anket, kategorik ve sıralı düzeylerde ölçülmüştür. Bu nedenle anketteki her bir madde bağımsız olarak değerlendirildiği için ölçme aracı için istatistiksel geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmamıştır.

Veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının Kasım ve Aralık aylarında Uganda ve Türkiye'de 10 okulda gerçekleştirilen uygulamalarla toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na tez çalışmasının ölçeği, gönüllü katılım formu ve etik kurul izin formu gibi gerekli belgeler teslim edilmiş ve bu kuruldan veri toplaması ve tezi uygulaması istenmiştir. Tüm izinler verilip yetkiler alındıktan sonra Uganda ve Türkiye'de veriler toplanmaya başlamıştır. Her iki ülke yöneticilerinin de onayları alınarak araştırmanın amacına ilişkin olarak çevrimiçi anket uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ayrıntılı olarak açıklanmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere çevrimiçi formlar aracılığıyla anketler gönderilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra öğretmenlere teşekkür edilmiştir. Uygulanan 250 anketin bir kısmı doldurulup geri gönderilmediği için değerlendirmeye alınmamış, ancak yanıtlanan 204 anket analize dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analiz sürecinde öncelikle önce kayıp değerler için veriler araştırılmış ve herhangi bir kayıp değer tespit edilmemiştir. Daha sonra, verilerin dağılımını görmek için veriler incelenmiştir. Türkiye ve Uganda'daki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme sürecinde belirli yöntemleri kullanma sıklıklarını, bu yöntemlere yönelik yeterlik algılarını ve bu süreçte yaşadıkları sorunların belirlenmesi için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Türkiye ve Uganda'daki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme sürecinde belirli yöntemleri kullanma sıklıklarını, bu yöntemlere yönelik yeterlik algılarını ve bu süreçte yaşadıkları sorunların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi

için Man-Whitney U testi hesaplanmıştır. Analizler madde bazında yapıldığı için ve her madde sıralama ölçek düzeyinde olduğu için parametrik olmayan analizlerden faydalanılmıştır. Bu süreçte her madde için sıra toplamaları ve ortalamaları hesaplanmış ve sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkan sonuçlar için etki büyüklüğü hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS-v26 yazılımından faydalanılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR

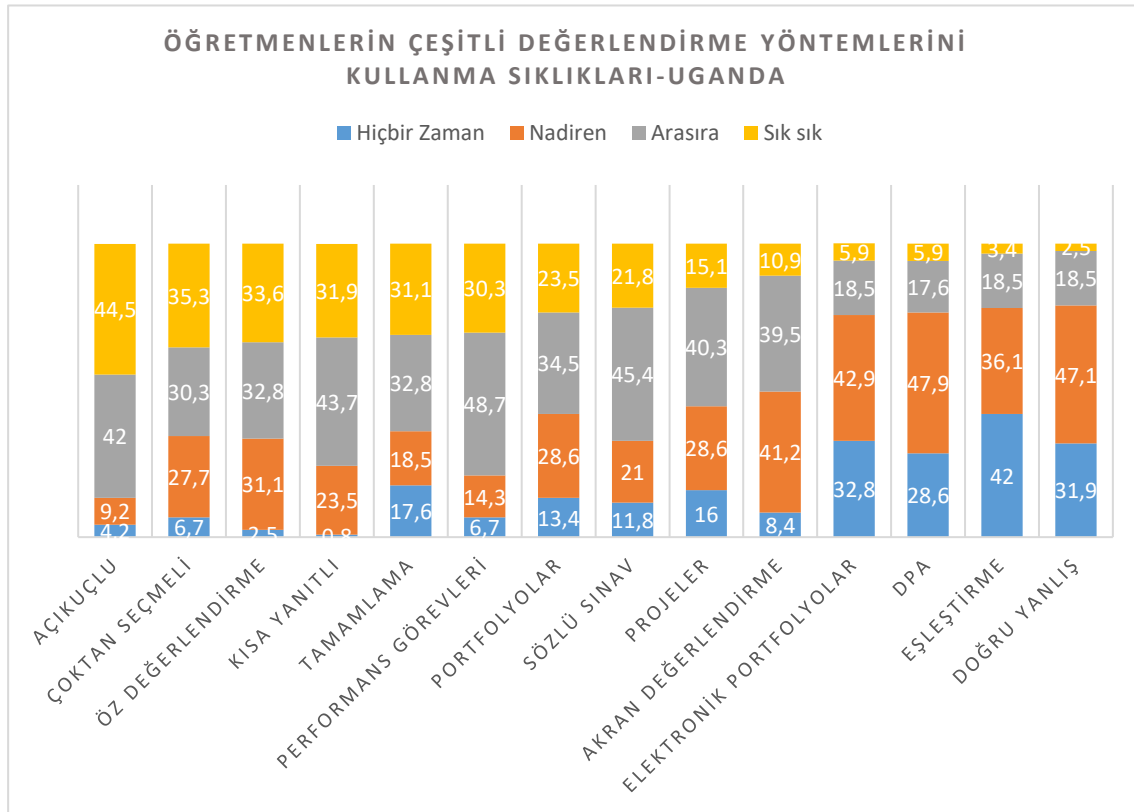
Bu bölümde toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası ile uygun olacak şekilde sunulmuştur. Akabidne ise aynı sıra ile bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

Uganda ve Türkiye’deki Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Çeşitli Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Bu kısımda sırası ile önce Uganda daha sonra da Türkiye’deki öğretmenlerin çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Daha sonra iki ülke için elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci başarısının belirlenmesine ilişkin çeşitli yöntemleri kullanma sıklıkları belirlenirken “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “sık sık” seçeneklerini içeren 4’lü bir dereceleme kullanılmıştır.

Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Aşağıda şekil 1’de Uganda’daki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarını içeren bir sütun grafiği sunulmuştur Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Uganda'daki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları

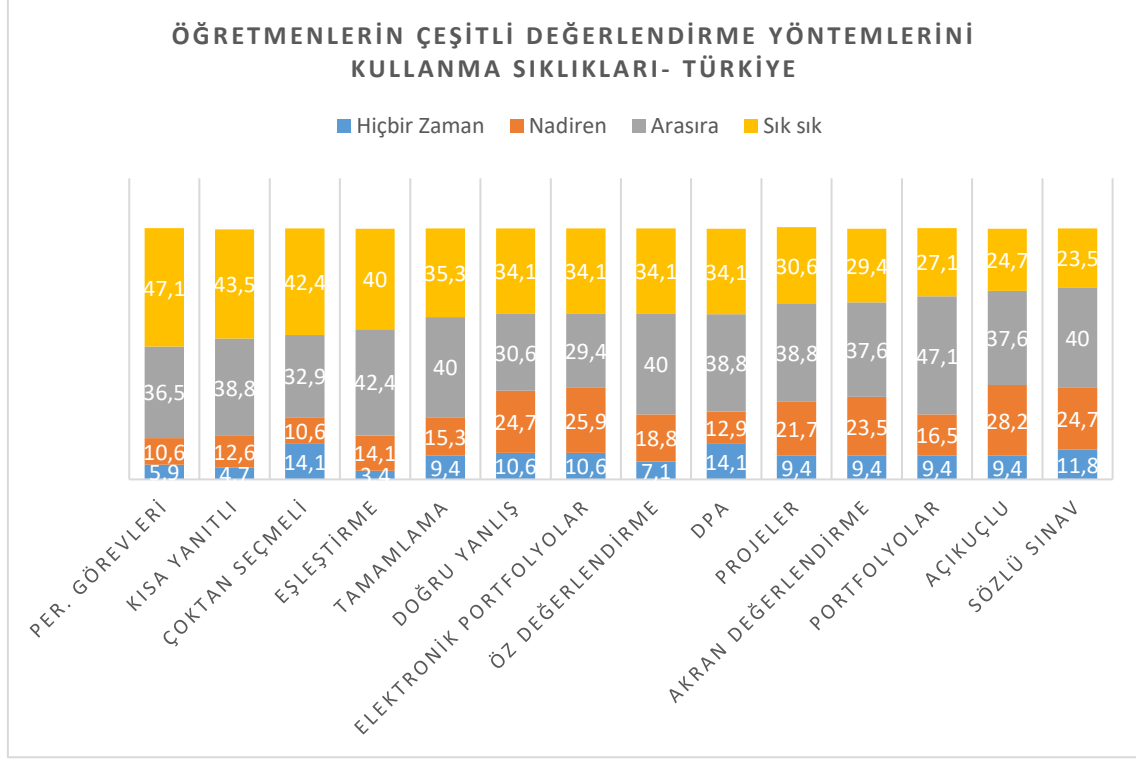
Yukarıda verilen grafik “sık sık” seçeneğinin en çok işaretlendiği değerlendirme yöntemi en başta olacak şekilde sıralanmıştır. Bulgular değerlendirilirken katılımcıların “sık sık” seçeneğini işaretleme yüzdeleri öncelikli olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde Ugandalı öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci başarısının belirlenmesinde en sık kullandıkları üç yöntemin sırası ile açık uçlu sorular (%44.5), çoktan seçmeli testler (%35.3) ve öz değerlendirme uygulamaları (%33.6) olduğu görülmektedir. Sonrasında sırası ile kısa yanıtli testler (%31.9), tamamlama testleri (%31.1), performans görevleri (%30.3), portfolyolar (%23.5), sözlü sınavlar (%21.8), projeler (%15.1) ve akran değerlendirme uygulamaları (%10.9) Ugandalı öğretmenlerin sık kullandıkları yöntemler olarak dikkat çekmektedir. Ugandalı öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde en az kullandıkları dört yöntem ise sırasıyla Doğru yanlış testleri (%2.5), eşleştirme testleri (%3.4), dereceli puanlama anahtarları (%5.9) ve elektronik portfolyolardır (%5.9).

Katılımcıların “sık sık” ve “ara sıra” seçeneğini işaretleme yüzdelerinin toplamı dikkate alındığında ise en sık kullanılan üç yöntem olarak açık uçlu testler (%86.5), performans görevleri (%79) ve kısa yanıtli testler (%75.6) dikkat çekmektedir.

Türk Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Şekil 2’de Türkiye’deki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarını içeren bir sütun grafiği sunulmuştur. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Türkiye’deki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıkları

Yukarıda verilen grafik “sık sık” seçeneğinin en çok işaretlendiği değerlendirme yöntemi en başta olacak şekilde sıralanmıştır. Bulgular değerlendirilirken öncelikli olarak katılımcıların “sık sık” seçeneğini işaretleme yüzdeleri dikkate alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde Türk öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci başarısının belirlenmesinde en sık kullandıkları üç yöntemin sırası ile performans görevleri (%47,1), kısa yanıtli testler (%43,5) ve çoktan seçmeli testler (%42,4) olduğu görülmektedir.

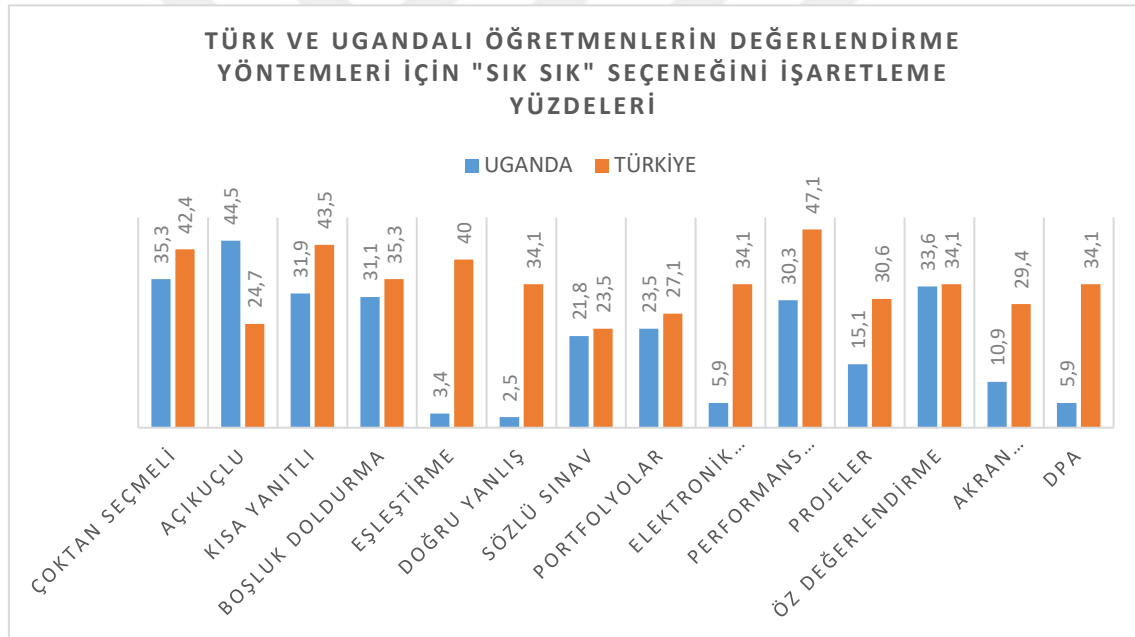
Sonrasında sırası ile eşleştirme testleri (%40,0), tamamlama testleri (%35,3), doğru yanlıı testleri (% 34,1), elektronik portfolyolar (%34,1), öz değerlendirme uygulamaları (%34,1), dereceli puanlama anahtarları (%34,1), projeler (%30,6) ve akran değerlendirme uygulamaları (%29,4) Türk öğretmenlerin sık kullandıkları yöntemler olarak dikkat çekmektedir. Türk öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme

uygulamaları sürecinde en az kullandıkları üç yöntem ise sırasıyla sözlü sınavlar (%23.5), açık uçlu testler (%24.7) ve portfolyolardır (% 27.1).

Katılımcıların “sık sık” ve “ara sıra” seçeneğini işaretleme yüzdelерinin toplamı dikkate alındığında ise en sık kullanılan üç yöntem olarak performans görevleri (% 83.6), eşleştirme testleri (%82.4) ve kısa yanıtli testler (%82.3) dikkat çekmektedir.

Türk ve Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Şekil 3’te Türkiye ve Uganda’daki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasını içeren sütun grafiği sunulmuştur. Grafik her iki ülkedeki katılımcıların her bir değerlendirme yöntemi için “sık sık” seçeneğini işaretleme yüzdeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.



Şekil 3. Türk ve Ugandalı öğretmenlerin “sık sık” kullandıklarını belirttikleri değerlendirme yöntemlerine ilişkin yüzdeler

Şekil 3 incelendiğinde Türk ve Ugandalı öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları çerçevesinde belirli yöntemleri farklı sıklıklarda kullandıkları görülmektedir. Her iki ülkedeki öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin sıralaması değişmekle beraber genel olarak Türk öğretmenlerin açık uçlu sorular dışında tüm yöntemleri kullanma sıklıklarının Ugandalı öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bulgulara genel olarak bakıldığında, Ugandalı öğretmenlerin belirli yöntemleri çok sık kullanırken belirli yöntemleri ise çok az kullandığı dikkat çekmektedir. Ugandalı öğretmenlerin “sık sık” seçeneğini en çok işaretledikleri çoktan seçmeli testlerin yüzdesi ile “sık sık” seçeneğini en az işaretledikleri doğru yanlış testlerin yüzdesi arasındaki farkın büyüklüğü bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir ($R_{anj} = 44.5 - 2.5 = 42.0$). Türk öğretmenlerin belirli yöntemleri daha sık kullanmakla beraber genel olarak tüm yöntemleri belirli düzeyde kullandıkları ifade edilebilir. Türk öğretmenlerin “sık sık” seçeneğini en çok işaretledikleri performans görevlerinin yüzdesi ile “sık sık” seçeneğini en az işaretledikleri sözlü sınavların yüzdesi arasındaki farkın Ugandalı öğretmenlerinkine kıyasla daha küçük olması bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir ($R_{anj} = 47.1 - 23.5 = 23.6$).

Tablo 8’de öğretmenlerin araştırmada ele alınan sınıf içi değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerinin ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Man Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerinin ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Manny Whitney U testi sonuçları

	Ülke	N	Sıra Ort.	z	p	r
Açık uçlu	Türkiye	85	107.10	-0.990	.322	
	Uganda	119	99.21			
Çoktan seçmeli	Türkiye	85	84.49	-3.922	.000	0.27
	Uganda	119	115.37			
Kısa Yanıtlı	Türkiye	85	109.85	-1.610	.107	
	Uganda	119	97.25			
Tamamlama	Türkiye	85	109.35	-1.468	.142	
	Uganda	119	97.61			
Eşleştirme	Türkiye	85	144.82	-8.958	.000	0.63
	Uganda	119	72.27			
Doğru yanlış	Türkiye	85	133.52	-6.624	.000	0.46
	Uganda	119	80.34			
Sözlü Sınav	Türkiye	85	101.71	-0.170	.865	
	Uganda	119	103.06			
Portfolyo	Türkiye	85	96.59	-1.777	.076	
	Uganda	119	110.78			
E-Portfolyo	Türkiye	85	130.87	-6.037	.000	0.42
	Uganda	119	82.24			
Performans Görevi	Türkiye	85	112.21	-2.136	.033	
	Uganda	119	95.57			

(devam ediyor)

Tablo 8 (devam)

Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerinin ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Manny Whitney U testi sonuçları

	Ülke	N	Sıra Ort.	z	p	r
Proje	Türkiye	85	115.06	-2.694	.007	0.19
	Uganda	119	93.53			
Öz değerlendirme	Türkiye	85	104.73	-0.481	.630	
	Uganda	119	100.91			
Akran değerlendirme	Türkiye	85	115.74	-2.859	.004	0.20
	Uganda	119	93.05			
DPA	Türkiye	85	132.30	-6.327	.000	0.44
	Uganda	119	81.21			

Tablo 8’de görüldüğü gibi Türk öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerine yönelik sıra puanları sırasıyla

- “eşleştirme testleri” ($z = -8.958$, $p < .05$, $r = 0.66$),
- “doğru yanlış testleri” ($z = -6.624$, $p < .05$, $r = 0.46$),
- “elektronik portfolyo” ($z = -6.037$, $p < .05$, $r = 0.42$),
- “proje” ($z = -2.694$, $p < .05$, $r = 0.19$),
- “akran değerlendirme” ($z = -2.859$, $p < .05$, $r = 0.20$) ve
- “dereceli puanlama anahtarı” ($z = -6.327$, $p < .05$, $r = 0.44$) için

Ugandalı öğretmenlerinkinden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde yüksektir. Bu bulgular Türk öğretmenlerin bahsi geçen yöntemleri Ugandalı öğretmenlere kıyasla daha çok kullandıkları anlamına gelmektedir. Etki büyüklüğü, z değerinin toplam katılımcı sayısının kareköküne bölünmesiyle (N) hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü indeksleri incelendiğinde eleştirme testleri için yüksek ($r = 0.66$), doğru yanlış testleri ($r = 0.46$), elektronik portfolyo ($r = 0.42$) ve dereceli puanlama anahtarı ($r = 0.44$) için orta düzeyde etkiden söz edilebilir. Akran değerlendirme ($r = 0.20$) ve projeler ($r = 0.19$) için düşük bir etki söz konusudur.

“Çoktan seçmeli testler” için Ugandalı öğretmenlerin sıra puanları Türk öğretmenlerin sıra puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ($z = -3.992$, $p < 0.05$). Bu bulgu Ugandalı öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri kullanma düzeylerinin Türk öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hesaplanan etki büyüklüğü ülkenin çoktan seçmeleri testleri kullanma düzeyi üzerinde küçük bir etkiye ($r = 0.27$) sahip olduğunu göstermektedir.

Diğer değerlendirme yöntemlerinin kullanım düzeylerine ilişkin Türkiye ve Uganda’nın sıra puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

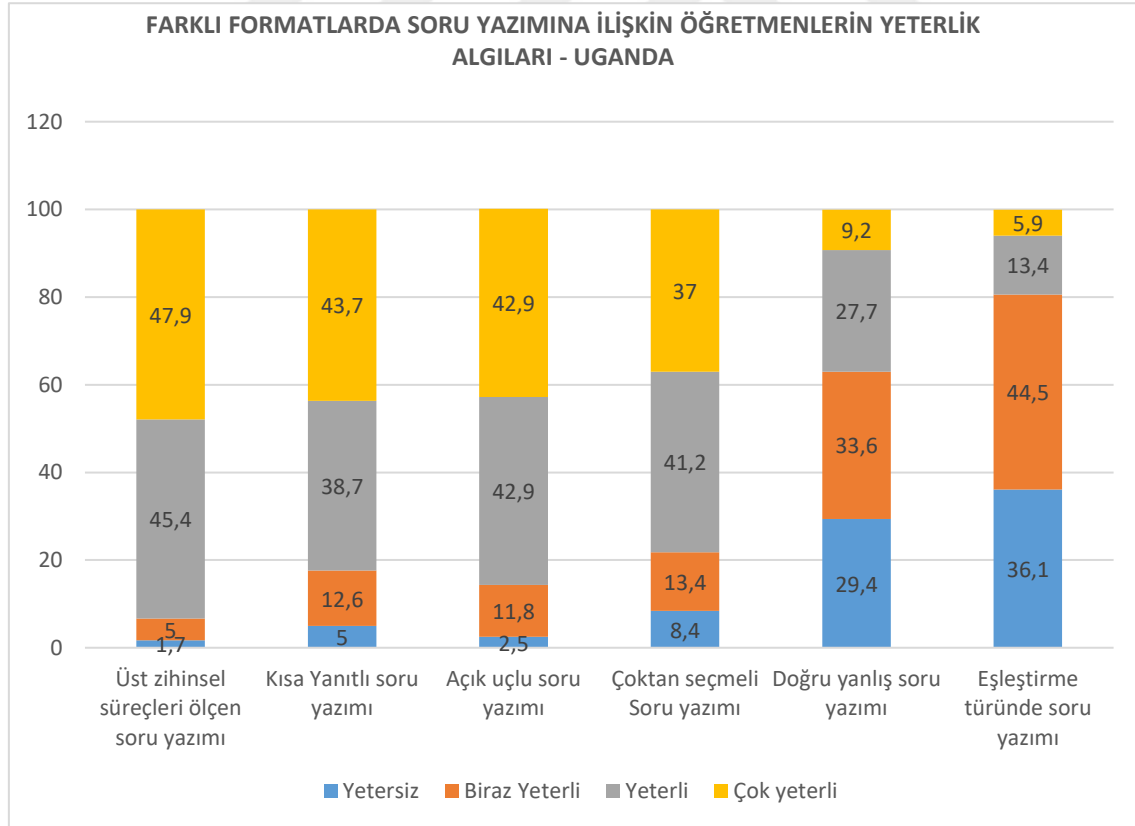
Uganda ve Türkiye’deki Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemlerine ilişkin Yeterlik Algıları

Bu kısımda sırası ile önce Uganda daha sonra da Türkiye’deki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve de değerlendirme sürecinde kullandıkları değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Daha sonra iki ülke için elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

Bu süreçte öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan çeşitli yöntemlere ilişkin yeterlik algıları belirlenirken “yetersiz”, “biraz yeterli”, “yeterli”, “çok yeterli” seçeneklerini içeren 4’lü bir derecelendirme kullanılmıştır.

Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Ugandalı öğretmenlerin farklı formatlarda soru yazımına yönelik yeterlik algılarına ilişkin sütun grafiği şekil 4’te sunulmuştur. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 3’de verilmiştir.

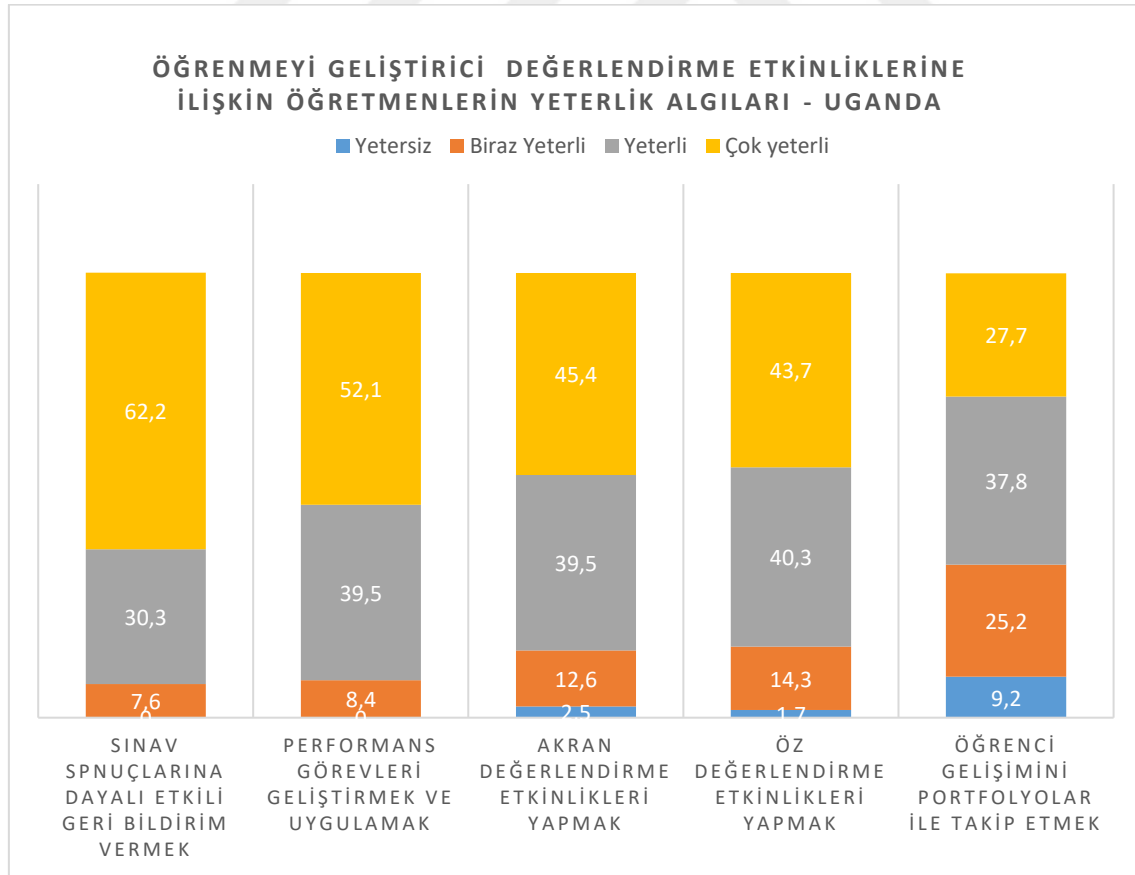


Şekil 4. Uganda’daki öğretmenlerin farklı formatlarda soru yazımına ilişkin yeterlik algıları

Yukarıda verilen grafik “Çok yeterli” seçeneğinin en çok işaretlendiği seçenek en başta olacak şekilde sıralanmıştır. Bulgular değerlendirilirken katılımcıların “çok yeterli” seçeneğini işaretleme yüzdeleri öncelikli olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde Ugandalı öğretmenlerin sınıftaki öğrenci başarısını belirlerken soru yazmadaki yeterlik algılarının en çok; üst zihinsel süreçleri ölçen soru yazımı (%47.9), kısa yanıtı soru yazımı (%43.7) ve açık uçlu soru yazımı (%42.9) yazma konusunda yeterli olduğu görülmektedir. Ardından, sırasıyla, çoktan seçmeli soru yazımı (%37) Ugandalı öğretmenlerin en yeterli yazma biçimi olarak dikkat çekmektedir. Ugandalı öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında en az yeterli oldukları iki farklı soru yazım türü Doğru Yanlış (%9.2) ve eleştirme türünde soru yazımı (%9.5)’dir. Katılımcıların “en yeterli” ve “yeterli” seçme yüzdelerinin toplamı dikkate alındığında, üç yazım formatında üst zihinsel süreçleri ölçen soru yazımı (%93.3), açık uçlu soru yazımı (%85.8) ve kısa yanıtı soru yazımı (%82.4) dikkat çekmektedir.

Ugandalı öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterlik algılarına ilişkin sütun grafiği şekil 5’te sunulmuştur. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 3’de verilmiştir



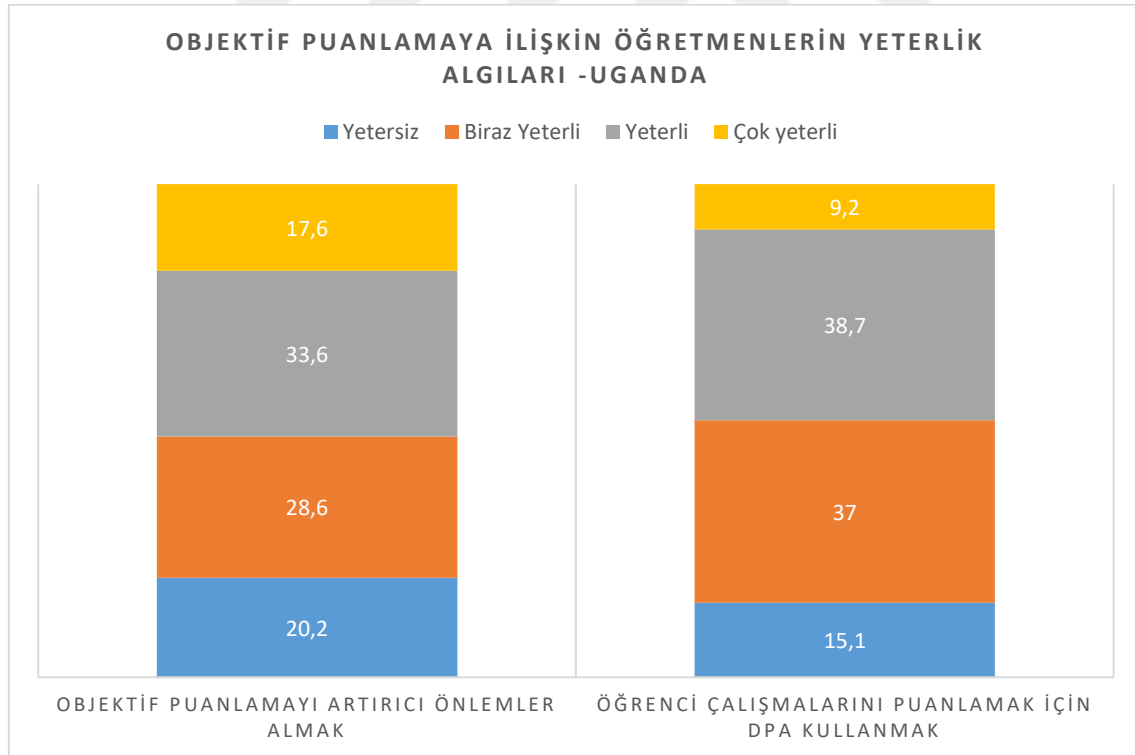
Şekil 5. Uganda’daki öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliklerine ilişkin yeterlik algıları

Yukarıda verilen grafik “Çok yeterli” seçeneğinin en çok işaretlendiği seçenek en başta olacak şekilde sıralanmıştır. Bulgular değerlendirilirken katılımcıların “çok yeterli” seçeneğini işaretleme yüzdeleri öncelikli olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde Ugandalı öğretmenlerin sınıftaki öğrenci başarısını belirlerken kendilerini en yeterli gördükleri iki öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliğinin, sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim verme (%62,2) ve performans görevleri geliştirmek ve uygulamak (%52,1) olduğu görülmektedir. Sonra sırasıyla, akran değerlendirme etkinlikleri yapmak (%45,4) ve öz değerlendirme etkinlikleri yapmak (%43,7), Ugandalı öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirme ve değerlendirme etkinliklerinde en yeterli oldukları yöntemler olarak dikkat çekmektedir.

Öğrenci gelişimini portfolyolar ile takip etmek (%27,7), Ugandalı öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini en az yeterli gördükleri öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliğidir.

Ugandalı öğretmenlerin objektif puanlamaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin sütun grafiği şekil 6’da sunulmuştur. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 3’te verilmiştir.



Şekil 6. Uganda'daki öğretmenlerin objektif puanlamaya ilişkin yeterlik algıları

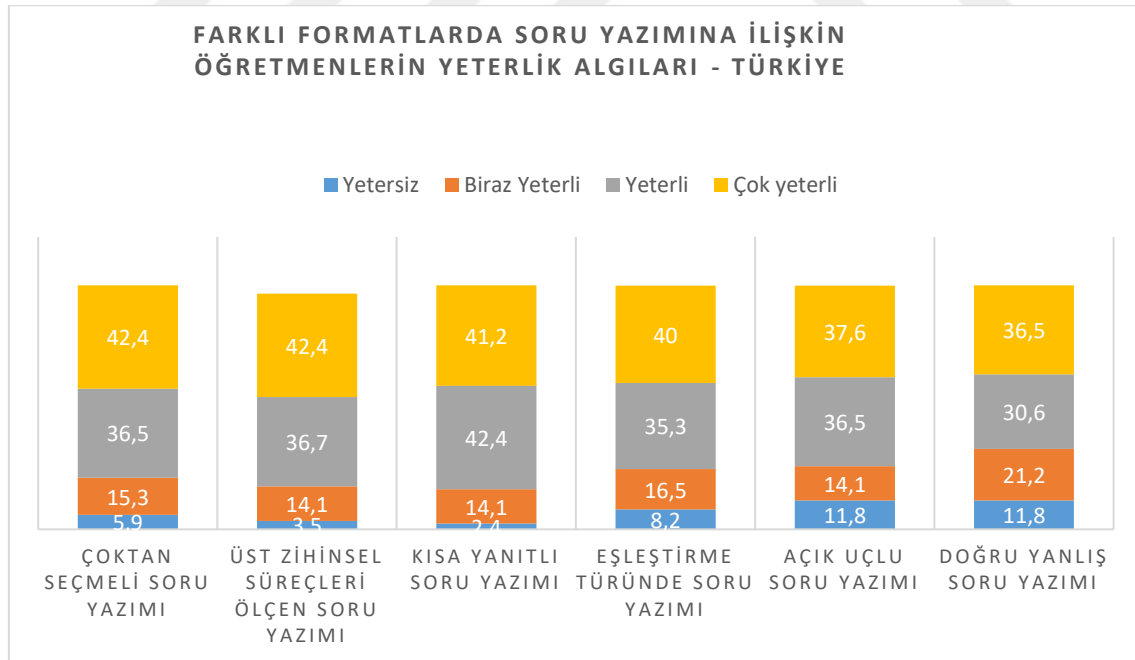
Yukarıda verilen grafik “Çok yeterli” seçeneğinin en çok işaretlendiği seçenek en başta olacak şekilde sıralanmıştır. Bulgular değerlendirilirken katılımcıların “çok yeterli” seçeneğini işaretleme yüzdeleri öncelikli olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde, Ugandalı öğretmenlerin objektif puanlama açısından kendilerini en yeterli gördükleri yöntemler sırasıyla öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak (%38.7) ve objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak (%33.6) dikkat çekmektedir.

Katılımcıların “çok yeterli” ve “yeterli” seçme yüzdelerinin toplamı dikkate alındığında, Ugandalı öğretmenler, objektif puanlamayı artırıcı önlemler almakta daha yeterli (51.2%); ancak öğrenci performansını değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullanma konusunda daha az yeterli (47.9%) oldukları dikkat çekmektedir.

Türk Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Türk öğretmenlerin farklı formatlarda soru yazımına yönelik yeterlik algılarına ilişkin sütun grafiği şekil 7’de sunulmuştur. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 4’te verilmiştir.



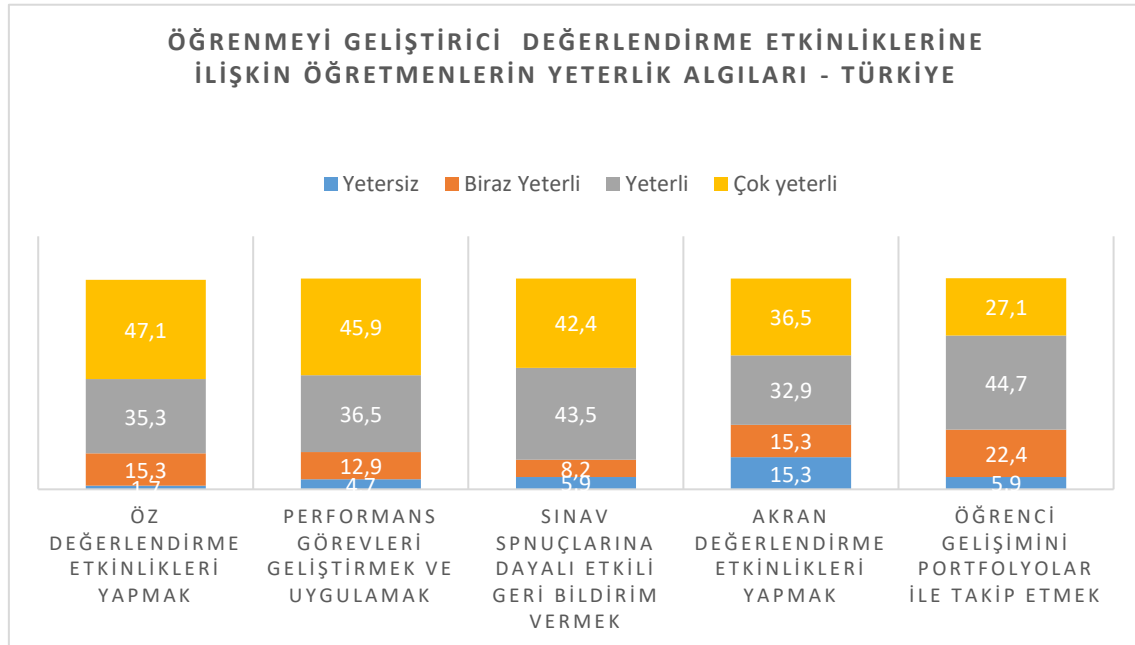
Şekil 7. Türkiye’deki öğretmenlerin farklı formatlarda soru yazımına ilişkin yeterlik algıları

Yukarıda verilen grafik “Çok yeterli” seçeneğinin en çok işaretlendiği seçenek en başta olacak şekilde sıralanmıştır. Bulgular değerlendirilirken katılımcıların “çok yeterli” seçeneğini işaretleme yüzdeleri öncelikli olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde Türk öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri iki soru formatının üst zihinsel süreçleri ölçen sorular yazma (%42.4) ve çoktan seçmeli sorular yazma (%42.9) olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla kısa yanıtlı soru yazma (%41.3) ve eşleştirme türünde soru yazma (%40) Türk öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördükleri iki sınav türü olarak dikkat çekmektedir. Türkçe öğretmenleri açık uçlu (uzun cevaplı) soru yazma (%37.6) ve doğru yanlış türünde soru yazımı (%36.5) olmak üzere iki farklı formatta sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini daha az yeterli görmektedir.

Katılımcıların “en yeterli” ve “yeterli” seçeneklerini seçme yüzdelerinin toplamı dikkate alındığında, kısa yanıtlı soru yazımı (%83.6), üst zihinsel süreçleri ölçen soru yazımı (%79.1) ve çoktan seçmeli soru yazımı (%78.9) öğretmenlerin kendilerini en yeterli buldukları üç yöntem olarak dikkat çekmektedir.

Türk öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliklerine yönelik yeterlik algılarına ilişkin sütun grafiği şekil 8’de sunulmuştur. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 4’te verilmiştir.



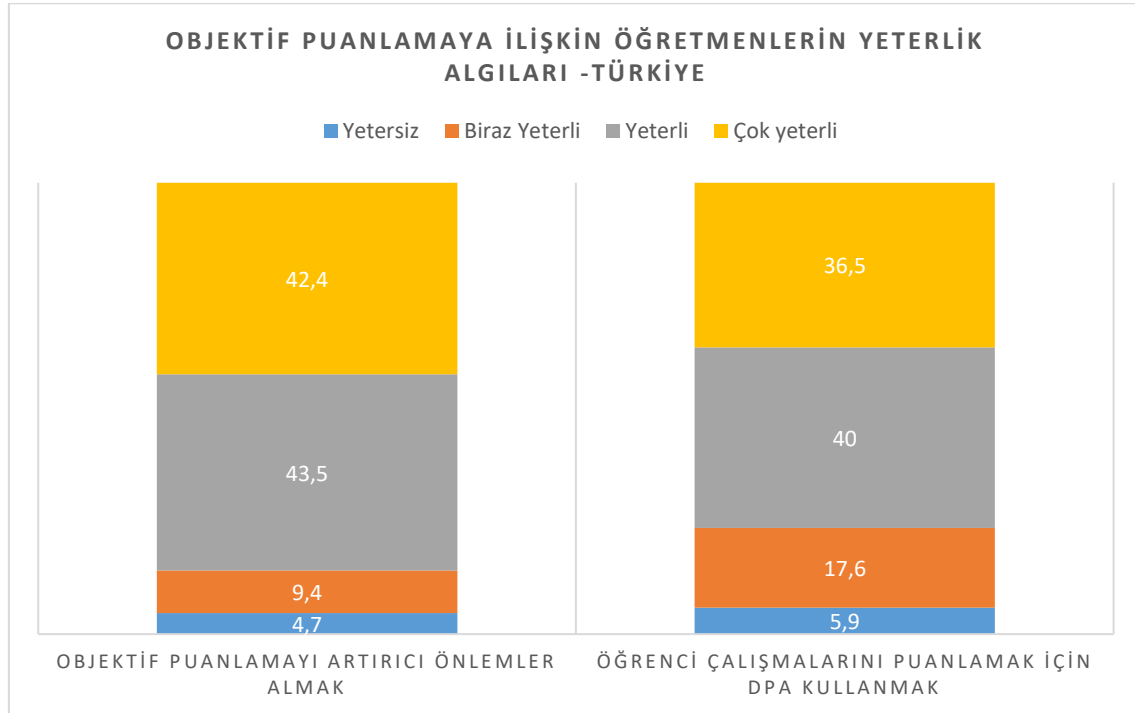
Şekil 8. Türkiye’deki öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliklerine ilişkin yeterlik algıları

Yukarıda verilen grafik “Çok yeterli” seçeneğinin en çok işaretlendiği seçenek en başta olacak şekilde sıralanmıştır. Bulgular değerlendirilirken katılımcıların “çok yeterli” seçeneğini işaretleme yüzdeleri öncelikli olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde Türk öğretmenlerin sınıftaki öğrenci başarısını belirlerken kendilerini en yeterli gördükleri iki öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliğinin, öz değerlendirme etkinlikleri yapmak (%47.1) ve performans görevleri geliştirmek ve uygulamak (%45.9) olduğu görülmektedir. Sonra sırasıyla, sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim verme (%42.4) ve akran değerlendirme etkinlikleri yapmak (%36.5), Türk öğretmenlerin yeterli olduklarını düşündükleri öğrenmeyi geliştirici değerlendirme yöntemleri olarak dikkat çekmektedir.—Öğrenci gelişimini portfolyolar ile takip etmek (%27.1), “çok yeterli” seçeneğinin en az işaretlendiği yöntem olarak dikkat çekmektedir.

Katılımcıların “çok yeterli” ve “yeterli” seçme yüzdelerinin toplamı dikkate alındığında, ön plana çıkan üç öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliği sırasıyla, sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim verme (%85.9), öz değerlendirme etkinlikleri yapmak (%82.4) ve performans görevleri geliştirmek ve uygulamaktır (%82.4).

Türk öğretmenlerin objektif puanlamaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin sütun grafiği şekil 9’da sunulmuştur. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 4’te verilmiştir.



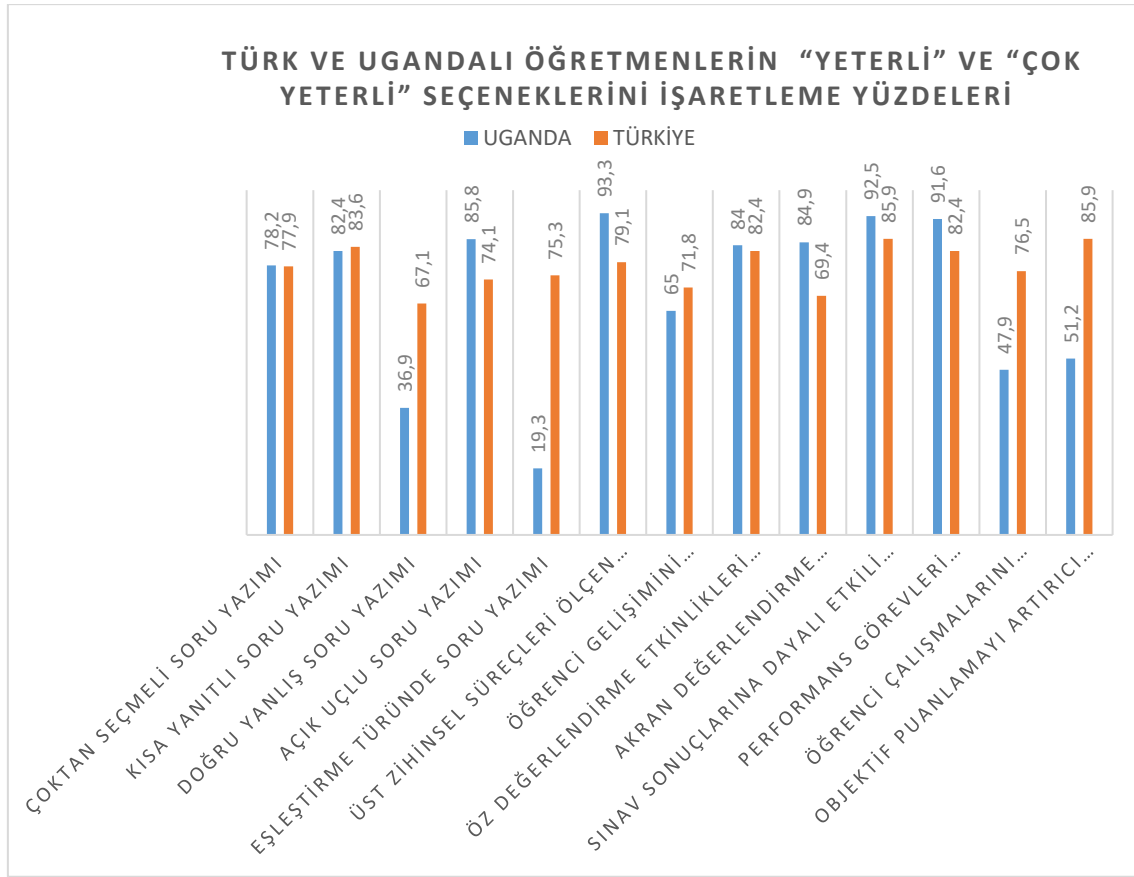
Şekil 9. Türkiye’deki öğretmenlerin objektif puanlamaya ilişkin yeterlik algıları

Yukarıda verilen grafik “Çok yeterli” seçeneğinin en çok işaretlendiği seçenek en başta olacak şekilde sıralanmıştır. Bulgular değerlendirilirken katılımcıların “çok yeterli” seçeneğini işaretleme yüzdeleri öncelikli olarak dikkate alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde, Türk öğretmenlerin objektif puanlama açısından kendilerini en yeterli gördükleri yöntemler sırasıyla objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak (%42.4) ve öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak (%36.5) dikkat çekmektedir. Katılımcıların “çok yeterli” ve “yeterli” seçme yüzdelerinin toplamı dikkate alındığında, Türk öğretmenlerinin kendilerini objektif puanlamayı artırıcı önlemler alma konusunda (%85.9) daha yeterli; öğrenci performansını değerlendirmede dereceli puanlama anahtarlarını kullanma konusunda (%76.5) ise daha az yeterli gördükleri dikkat çekmektedir.

Türk ve Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Şekil 10’da Türkiye ve Uganda’daki öğretmenlerin çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanımına yönelik yeterlik algılarına ilişkin sıklıklarının karşılaştırılmasını içeren sütun grafiği sunulmuştur. Grafik her iki ülkedeki katılımcıların her bir değerlendirme yöntemi için “Yeterli” ve “Çok yeterli” seçeneklerini işaretleme yüzdelerin toplamı dikkate alınarak oluşturulmuştur.



Şekil 10. Türk ve Ugandalı öğretmenlerin “Yeterli” ve “Çok Yeterli” seçeneklerini işaretledikleri değerlendirme yöntemlerine ilişkin yüzdelere

Şekil 10 incelendiğinde Türk ve Ugandalı öğretmenlerin belirli değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algılarının farklılaştığı görülmektedir.

Ugandalı öğretmenlerin “yeterli” ve çok yeterli” seçeneklerinin işaretleme yüzdelерinin toplamı en yüksek olan madde “üst düzey zihinsel süreçleri ölçen soru yazma” (%93.3) iken en düşük olan madde ise “eşleştirme türünde soru yazma” (%19.3) dır.

Türk öğretmenlerin “yeterli” ve çok yeterli” seçeneklerinin işaretleme yüzdelерinin toplamı en yüksek olan madde “sınav sonuçlarına dayalı etkin geri bildirim verme” (%85.9) iken en düşük olan madde “doğru yanlış soru yazımı” (%67.1) dır.

Ugandalı öğretmenlerin “üst düzey zihinsel süreçleri ölçen soru yazma”, “sınav sonuçlarının dayalı etkin geri bildirim verme” “açık uçlu soru yazma”, “performans görevleri geliştirme ve uygulama”, “akran değerlendirme etkinlikleri yapma”, “öz değerlendirme etkinlikleri yapma” ve “çoktan seçmeli soru yazma” maddelerinde “yeterli” ve çok yeterli” seçeneklerinin işaretleme yüzdelерinin toplamının Türk öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türk öğretmenlerin ise “kısa yanıtli soru yazımı”, “doğru yanlış soru yazımı”, “eşleştirme türünde soru yazımı”, “öğrenci gelişimini portfolyolar ile takip etmek”, öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak” ve “objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak” maddelerinde “yeterli” ve çok yeterli” seçeneklerinin işaretleme yüzdelerinin toplamının Ugandalı öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 9’da öğretmenlerin araştırmada ele alınan sınıf içi değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algılarının ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Mann Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algılarının ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Man Whitney U testi sonuçları

	Ülke	N	Sıra Ort.	z	p	r
Çoktan seçmeli soru yazımı	Türkiye	85	105.55	-0.666	.506	
	Uganda	119	100.32			
Kısa yanıtli soru yazımı	Türkiye	85	101.91	-0.131	.895	
	Uganda	119	102.92			
Doğru yanlış soru yazımı	Türkiye	85	126.09	-4.992	.000	0.35
	Uganda	119	85.65			
Açık uçlu soru yazımı	Türkiye	85	95.29	-1.585	.113	
	Uganda	119	107.65			
Eşleştirme türünde soru yazımı	Türkiye	85	139.12	-7.764	.000	0.54
	Uganda	119	76.34			
Üst zihinsel süreçleri ölçen soru yazımı	Türkiye	85	96.07	-1.448	.148	
	Uganda	119	107.09			
Öğrenci gelişimini portfolyolar ile takip etmek	Türkiye	85	105.26	-0.595	.552	
	Uganda	119	100.53			
Öz değerlendirme etkinlikleri yapmak	Türkiye	85	103.57	-0.238	.812	
	Uganda	119	101.74			
Akran değerlendirme etkinlikleri yapmak	Türkiye	85	92.06	-2.283	.022	0.15
	Uganda	119	109.96			
Sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim vermek	Türkiye	85	89.85	-2.897	.004	0.20
	Uganda	119	111.53			
Performans görevleri geliştirmek ve uygulamak	Türkiye	85	96.24	-1.412	.158	
	Uganda	119	106.97			
Öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak	Türkiye	85	125.98	-5.046	.000	0.35
	Uganda	119	85.73			
Objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak	Türkiye	85	127.33	-5.313	.000	0.37
	Uganda	119	84.76			

Tablo x'de görüldüğü gibi, Türk öğretmenlerinin değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterli algıları sıra puanları

- “doğru yanlış türünde soru yazımı” ($z=-4.992$, $p< .05$, $r= 0.35$),
- “eşleştirme türünde soru yazımı” ($z= -7.764$, $p< .05$, $r= 0.54$),
- “öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak” ($z= -5.046$, $p< .05$, $r=0.35$) ve

“objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak” ($z= -5.313$, $p< .05$, $r=0.37$) konularında Ugandalı öğretmenlerin sıra puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Türk öğretmenlerin kendilerini yukarıda belirtilen yöntemlerde Ugandalı öğretmenlere kıyasla daha yetkin olarak algıladıkları anlamına gelmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü endeksleri incelendiğinde, “eşleştirme türünde soru yazımı” konusunda yüksek ($r=0.54$), “doğru yanlış türünde soru yazımı” ($r=0.35$), öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak” ($r=0.35$) ve “objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak” ($r=0.37$) konularında orta düzeyde bir etkinin varlığından söz edilebilir.

Ugandalı öğretmenlerinin değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterli algıları sıra puanları

- “akran değerlendirme etkinlikleri yapmak” ($z= -2.283$, $p< .05$, $r=0.15$) ve
- “sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim vermek” ($z= -2.897$, $p< .05$, $r=0.20$)

konularında Türk öğretmenlerin sıra puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Ugandalı öğretmenlerin yukarıda belirtilen yöntemlerde Türk öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yetkin olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Hesaplanan etki büyüklüğü endeksleri incelendiğinde, “akran değerlendirme etkinlikleri yapmak” ($r=0.15$) ve “sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim vermek” ($r=0.20$) konularında düşük bir etkinin varlığından söz edilebilir. Diğer değerlendirme yöntemlere yönelik yeterli algılarında Türk ve Ugandalı öğretmenlerin sıra puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Uganda ve Türkiye’deki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Bu kısımda sırası ile önce Uganda daha sonra da Türkiye’deki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur. Daha sonra iki ülke için elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların ifadeleri uzun olduğu için oluşturulan grafiklerde kısaltmalar ile ifade edilmiştir. Tablo 10’da ifadeler karşılık gelen kısaltmalar sunulmuştur.

Tablo 10

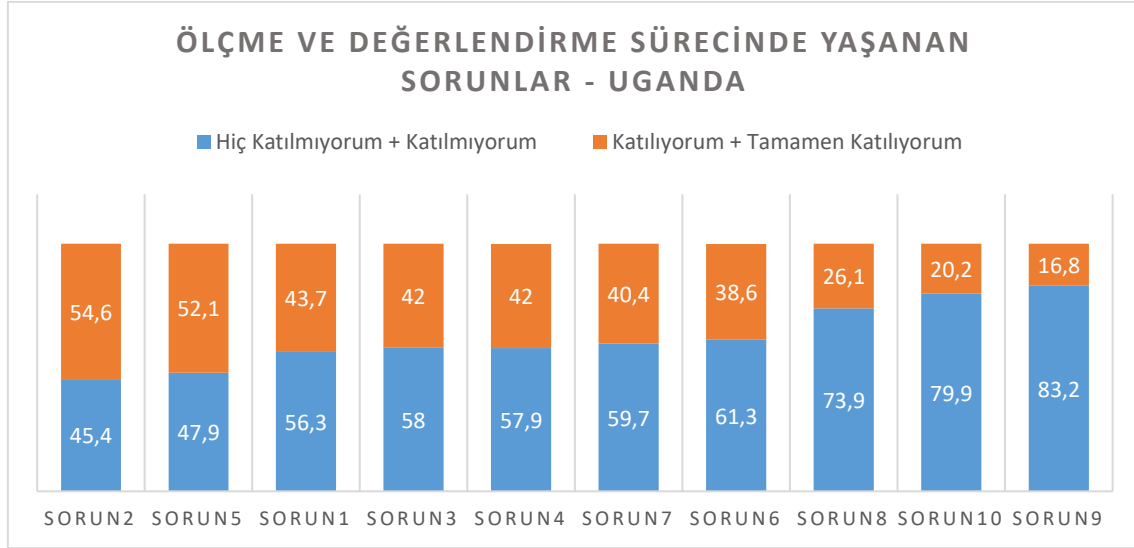
Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

İfade	Kısaltma
Öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kâğıtlarını okumak çok zaman alıyor.	Sorun 1
Uzaktan eğitim sürecinde güvenilir sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanaklar yetersiz.	Sorun 2
Öğretim programı çok yoğun olduğu için bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine zaman bulamıyorum	Sorun 3
Sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermek zor olmaktadır	Sorun 4
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik verilen hizmet içi eğitimler yetersiz.	Sorun 5
Okulda ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için bazı olanaklar eksik (kâğıt, fotokopi, sınav çoğaltma vb.)	Sorun 6
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yol gösterici kaynak kitaplar yeterli değil	Sorun 7
Öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için, öğrenci başarısı belirlenirken çoktan seçmeli testleri çok sık kullanmak zorunda kalıyorum.	Sorun 8
Okul içerisinde yapmam gereken çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim vermek için zaman bulamıyorum	Sorun 9
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgi eksikim var.	Sorun 10

Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Ugandalı öğretmenlerin kendilerine sunulan çeşitli sorunları öğrenci başarısını belirleme sürecinde yaşayıp yaşamadıklarına yönelik sütun grafiği şekil 11’de sunulmuştur. Sütun grafiği oluşturulurken hiç katılmıyorum- katılmıyorum ve katılıyorum-tamamen katılıyorum seçeneklerine verilen yanıtlara ilişkin frekanslar

toplanarak yüzde değerleri elde edilmiştir. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 5’de verilmiştir.



Şekil 11. Uganda’daki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yüzde değerleri

Yukarıda verilen grafik “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerinin toplamının en çok işaretlendiği sorun en başta olacak şekilde sıralanmıştır.

Bulgular incelendiğinde Ugandalı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yaşadıkları sorunlar bağlamında “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerini en çok “Uzaktan eğitim sürecinde güvenilir sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanaklar yetersiz” (sorun 2) ifadesi için işaretledikleri görülmektedir (%54). Akabinde sırasıyla

- Sorun 5 (%52.1) “Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik verilen hizmet içi eğitimler yetersiz”,
- Sorun 1 (%43.7) “ Öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kâğıtlarını okumak çok zaman alıyor”
- Sorun 3 (%42) “ Öğretim programı çok yoğun olduğu için bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine zaman bulamıyorum” ve
- Sorun 4 “Sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermek zor olmaktadır”

ifadeleri Ugandalı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları önemli sorunlar olarak dikkat çekmektedir.

Ugandalı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde en az yaşadıkları sorunun “Okul içerisinde yapmam gereken çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim vermek için zaman bulamıyorum” ifadesini içeren “sorun 9” olduğu görülmektedir (%16,8). Sonrasında sırasıyla,

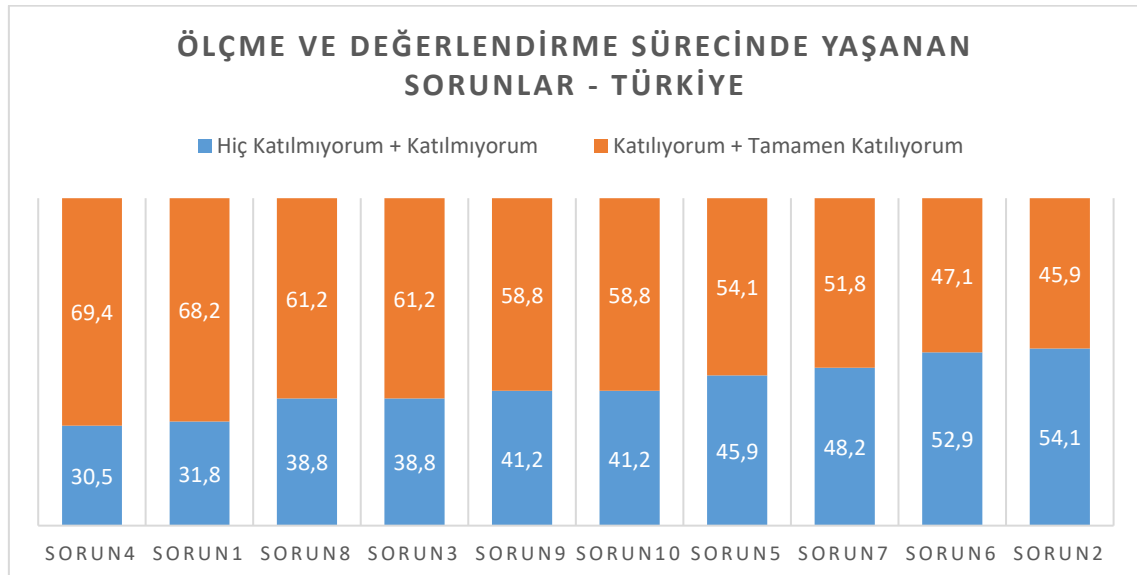
- Sorun 10 (%20,2) “Sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgi eksikim var”
- Sorun 8 “Öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için, öğrenci başarısı belirlenirken çoktan seçmeli testleri çok sık kullanmak zorunda kalıyorum”

ifadeleri Ugandalı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde az yaşadıkları sorunlar olarak dikkat çekmektedir.

Türk Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Türk öğretmenlerin kendilerine sunulan çeşitli sorunları öğrenci başarısını belirleme sürecinde yaşayıp yaşamadıklarına yönelik sütun grafiği şekil 12’de sunulmuştur.

Sütun grafiği oluşturulurken hiç katılmıyorum- katılmıyorum ve katılıyorum- tamamen katılıyorum seçeneklerine verilen yanıtlara ilişkin frekanslar toplanarak yüzde değerleri elde edilmiştir. Bulgulara ilişkin frekans tablosu EK 6’da verilmiştir.



Şekil 12. Türkiye’deki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yüzde değerleri

Yukarıda verilen grafik “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerinin toplamının en çok işaretlendiği sorun en başta olacak şekilde sıralanmıştır.

Bulgular incelendiğinde Türk öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yaşadıkları sorunlar bağlamında “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerini en çok “Sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermek zor olmaktadır” ifadesi için işaretledikleri görülmektedir (%69.4). Akabinde sırasıyla

- Sorun 1 (%68.2) “ Öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kâğıtlarını okumak çok zaman alıyor”,
- Sorun 8 (%61.2) “Öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için, öğrenci başarısı belirlenirken çoktan seçmeli testleri çok sık kullanmak zorunda kalıyorum”
- Sorun 3 (%61.2) “Öğretim programı çok yoğun olduğu için bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine zaman bulamıyorum”
- Sorun 9 (%58.8) “Okul içerisinde yapmam gereken çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim vermek için zaman bulamıyorum” ve
- Sorun 10 (%58.8) “Sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgi eksikim var.”

ifadeleri Türk öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları önemli sorunlar olarak dikkat çekmektedir.

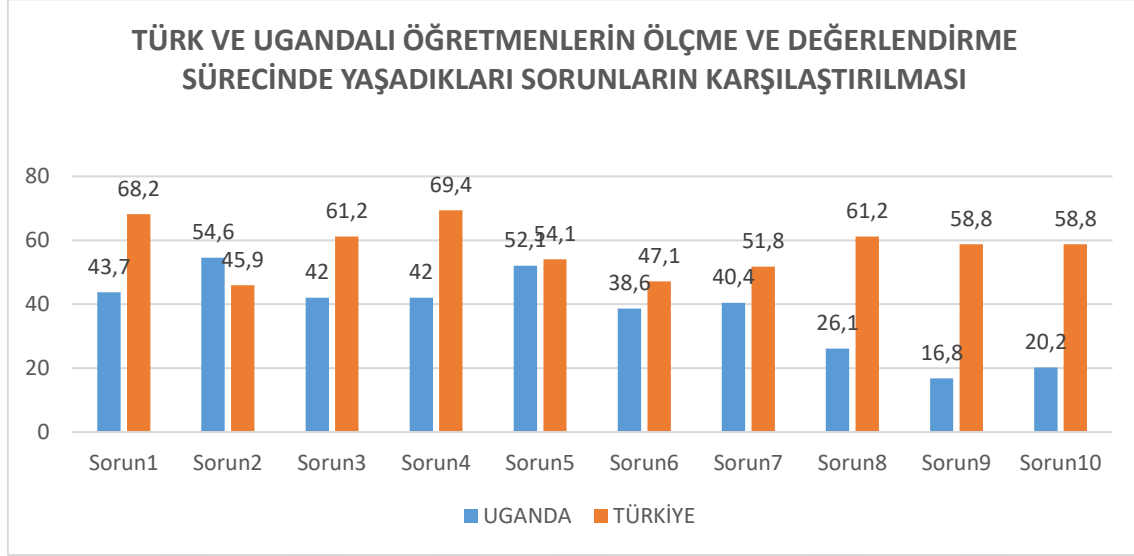
Türk öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde en az yaşadıkları sorunun “Uzaktan eğitim sürecinde güvenilir sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanaklar yetersiz.” İfadesini içeren sorun 2 (%45.9) olduğu görülmektedir. Sonrasında sırasıyla,

- Sorun 6 (%47.1) “Okulda ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için bazı olanaklar eksik (kağıt, fotokopi, sınav çoğaltma vb.),
- Sorun 7 (%51.8) “ Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yol gösterici kaynak kitaplar yeterli değil” ve
- Sorun 5 (54.1) “Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik verilen hizmet içi eğitimler yetersiz.”

ifadeleri Türk öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde en az yaşadıkları sorunlar olarak dikkat çekmektedir.

Türk ve Ugandalı Öğretmenlere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Şekil 13’de Türkiye ve Uganda’daki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların karşılaştırmasını içeren sütun grafikleri sunulmuştur. Grafikler her iki ülkedeki katılımcıların sunulan sorunlara ilişkin “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini işaretleme yüzdelerinin toplamı dikkate alınarak oluşturulmuştur.



Şekil 13. Türk ve Ugandalı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların karşılaştırması

Şekil 13 incelendiğinde Türk ve Ugandalı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki sorunların yaşanmasına yönelik ifadelere katılma düzeylerin farklılaştığı görülmektedir. Ugandalı öğretmenlerin “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini işaretleme yüzdelerinin toplamı en yüksek olan sorunun “Uzaktan eğitim sürecinde güvenilir sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanaklar yetersiz” ifadesi (sorun 2) en düşük olan sorunun ise “Okul içerisinde yapmam gereken çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim vermek için zaman bulamıyorum” ifadesi (sorun 9) olduğu görülmektedir.

Türk öğretmenlerin “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini işaretleme yüzdelerinin toplamı en yüksek olan sorunun “Sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermek zor olmaktadır” ifadesi (sorun 4) en az yaşadıkları sorunun ise “Uzaktan eğitim sürecinde güvenilir

sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanaklar yetersiz.” ifadesi (sorun 2) olduğu görülmektedir.

Her iki ülkenin ölçme ve değerlendirme sürecindeki sorunların yaşanmasına yönelik ifadeler katılma düzeyleri karşılaştırıldığında Ugandalı öğretmenlerin “Uzaktan eğitim sürecinde güvenilir sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanaklar yetersiz.” ifadesine katılma yüzdelерinin (%54.6) Türk öğretmenlerinkinden (%45.9) fazla olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme alanında yaşanan diğer sorunlarda Türk öğretmenlerin katılma yüzdelерinin Ugandalı öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlara katılma düzeylerine ilişkin ülkeye göre (Türkiye, Uganda) Manny Whitney U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara Katılma Düzeylerine İlişkin Ülkeye Göre (Türkiye, Uganda) Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Ülke	N	Sıra Ort.	z	p	r
Öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kâğıtlarını okumak çok zaman alıyor.	Türkiye	85	115.93	-2.849	.004	0.19
	Uganda	119	92.91			
Uzaktan eğitim sürecinde güvenilir sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanaklar yetersiz.	Türkiye	85	98.88	-0.774	.439	
	Uganda	119	105.08			
Öğretim programı çok yoğun olduğu için bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine zaman bulamıyorum	Türkiye	85	126.53	-5.148	.000	0.36
	Uganda	119	85.34			
Sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermek zor olmaktadır	Türkiye	85	117.20	-3.122	.002	0.22
	Uganda	119	92.00			
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik verilen hizmet içi eğitimler yetersiz.	Türkiye	85	106.11	-.780	.435	
	Uganda	119	99.92			
Okulda ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için bazı olanaklar eksik (kağıt, fotokopi, sınav çoğaltma vb.)	Türkiye	85	111.99	-2.028	.043	
	Uganda	119	95.72			

(devam ediyor)

Tablo 11 (devam)

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara Katılma Düzeylerine İlişkin Ülkeye Göre (Türkiye, Uganda) Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Ülke	N	Sıra Ort.	z	p	r
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yol gösterici kaynak kitaplar yeterli değil	Türkiye	85	112.03	-2.022	.043	
	Uganda	119	95.69			
Öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için, öğrenci başarısı belirlenirken çoktan seçmeli testleri çok sık kullanmak zorunda kalıyorum.	Türkiye	85	102.62	-0.037	.971	
	Uganda	119	102.33			
Okul içerisinde yapmam gereken çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim vermek için zaman bulamıyorum	Türkiye	85	130.75	-6.042	.000	0.42
	Uganda	119	82.32			
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgi eksikim var.	Türkiye	85	127.01	-5.243	.000	0.36
	Uganda	119	84.99			

Tablo 11 incelendiğinde; Türk öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik sunulan ifadelere katılma düzeylerine ilişkin sıra puanlarının,

“Sorun 1” (Öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kâğıtlarını okumak çok zaman alıyor) ($z=-2.849$, $p<.05$, $r=0.19$)

“Sorun 3” (Öğretim programı çok yoğun olduğu için bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine zaman bulamıyorum) ($z=-5.148$, $p<.05$, $r=0.36$)

“Sorun 4” (Sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermek zor olmaktadır) ($z=-3.122$, $p<.05$, $r=0.22$),

“Sorun 9” (Okul içerisinde yapmam gereken çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim vermek için zaman bulamıyorum) ($z=-6.042$, $p<.05$, $r=0.42$) ve

“Sorun 10” (Sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgi eksikim var.) ($z=-5.243$, $p<.05$, $r=0.36$) için

Ugandalı öğretmenlerin sıra puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile Türk öğretmenlerin yukarıda belirtilen sorunları yaşama düzeylerinin Ugandalı öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde “sorun 3” (0.36), “sorun 9”(0.42) ve

“sorun 10” (0.36) için orta büyüklükte “sorun 1” (0.19) ve “sorun 4” (0.22) düşük düzeyde bir etkiden söz edilebilir.

İki ülke katılımcılarının diğer sorun ifadelerine katılma düzeylerine sıra puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

YORUMLAR

Ölçme ve Değerlendirme: Ugandalı ve Türk Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Öğrenmelerini Değerlendirmede Kullandıkları Yöntemler

Hem Ugandalı hem Türk öğretmenler geleneksel yöntemlerin kullanımını çağdaş yöntemlere tercih etmişlerdir. Uganda’da öğretmenler test için çoğunlukla açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler ve öz değerlendirmeler kullanmışlardır. Bu öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi nasıl anlamlandırdıklarını görmek ve kendi bakış açılarından incelemenin ve değerlendirmenin kritik olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda; örneğin (Mwebaza, 2010) açık uçlu kompozisyon sorularının Uganda Ortaokul öğretmenleri tarafından daha çok tarih, dini çalışmalar (İlahiyat ve İslam gibi), coğrafya ve ekonomide kullanıldığını tespit etmiştir.

Ugandalı öğretmenler de çoktan seçmeli soruları sıklıkla kullanmışlardır. Mwebaza (2010), coğrafya, kimya, tarım, biyoloji, müzik ve dil çalışmalarında düzenlenmiş maddeler ve çoktan seçmeli soruların sıklıkla kullanıldığını tespit etmiştir. Çoktan seçmeli sorular, Ugandalı öğretmenler tarafından kullanılmasına rağmen, öğrencilerin konu hakkındaki bilgilerini yansıtmamaktadır. Ancak, öğrencilerin gerekli tekniklere veya bilgiye hakimiyetlerini ölçmenin etkili bir yoludur. Araştırma bulgularına göre kısa yanıtli soruların kullanımı orta düzeyde çıkmıştır.

Mwebaza (2010), kısa yanıtli soruların özellikle fen konularında ve ekonomide kullanıldığını bildirmiştir. Bu öğretmenler açık uçlu sorular hazırlamış olsalar da öğrencilerin belirli yanıtları vermelerini istemişlerdir. Ayrıca, maddelerin çoğunluğunun öğrencilerin bilgisi, yapısı ve uzmanlığı üzerine yoğunlaşarak belirli ve kesin yanıtlar gerektirdiği keşfedilmiştir. Başka bir deyişle, verilen sorular düşünme yeteneklerini geliştirmemektedir. En az kullanılan uygulama ise Doğru/Yanlış testleri olmuştur. Bununla birlikte; örneğin (Mwebaza, 2010), Ugandalı öğretmenlerin genellikle biyoloji, fizik, kimya ve İngiliz edebiyatında eşleştirme sorularını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Diğer yandan performans görevleri, kısa yanıt testleri ve çoktan seçmeli testler Türkiye’deki öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Diğer taraftan Gürsoy ve

Önalın (2020) süreç değerdendirme ile ilişkili görevler aracılığıyla performans değerdendirmesinin, kalem ve kağıt değerdendirmesiyle birlikte sonuç değerdendirme, öz ve akran değerdendirmesi yöntemlerinin yerini aldığını vurgulamıştır. Bu durum, bu çalışmada performans testlerinin Türk lise öğretmenleri tarafından da neden yüksek oranda kullanıldığını açıklamaktadır.

Çelikkaya ve diğerleri (2010), Türkiye’de öğretmenlerin sıklıkla kısa yanıtli test türünde değerdendirme kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgular çalışmadaki bulgularla uyumludur. Kısa yanıtli testler çoğunlukla birçok konuyu etkili bir şekilde incelemeye imkan tanıdığı ve öğrencilerin derste vurgulanan önemli bilgileri öğrenip öğrenmediklerini belirledikleri için kullanılmaktadır. Bu değerdendirmeler, öğrencilerin öğretilen bilgileri yazılı olarak ifade etme yeteneklerini artırmanın yanı sıra öğrencileri içeriği düşünmeye ve uygulamaya teşvik etmede yararlıdır. Bununla birlikte, çeşitli akademisyenler tarafından şiddetle eleştirilmektedir. Örneğin Yıldırım’a (2004) göre, bu değerdendirme biçimleri, konunun derinlemesine anlaşılmasını gerektiren sosyal bilgiler gibi alanlarda istenen yeterlikleri ölçmek için yetersiz olabilir. Ayrıca; örneğin Crooks (1988) bu testlerin, öğretmenlerin belirttiği program hedeflerinden daha düşük zihinsel seviyelere daha fazla vurgu yapma eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğrenciler bazen anlama ve üst düzey becerileri ölçen maddeleri yazmakta zorlanırlar.

Koh (2011), geleneksel kâğıt-kalem incelemelerinin yapay ve alt düzey zihinsel işleme yeteneklerine odaklandığını öne sürmüşlerdir. Herman ve diğerleri (1992), test içeriği ile eğitim programı ve eğitim arasındaki uyumsuzluk, karmaşık düşünme ve problem çözmeyi göz ardı ederek rutin ve ayrık becerilere aşırı vurgu yapmanın yanı sıra okuma, dil ve matematikteki temel yetenekleri vurgulayan test materyalinin eksikliklerini eleştirmektedir.

Çoktan seçmeli sorular da öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılmıştır. Bu bulgular çeşitli çalışmalarla uyumludur (Ayas vd., 2006; Küçük, 2004; Yıldırım, 2004). Buna ek olarak, her iki ülkede de teknoloji destekli değerdendirmelerin kullanımı orta düzeydedir. Uganda’daki öğretmenler elektronik portfolyoları neredeyse hiç kullanmamışlardır, ancak Türkiye’deki öğretmenler için ise öğrencilerin başarılarını belirlerken becerilerini değerdendirmek için kullanımları yüksektir. Teknoloji en çok fen bilimleri öğretmenleri tarafından projelerde kullanılmaktadır, bununla birlikte diğer tüm konu alanlarındaki öğretmenler teknolojiyi nadiren değerdendirme aracı olarak kullanmaktadır. Henke ve diğerleri (1999) öğretmenlerin portfolyo kullanımının öğrencilerinin sınıf düzeyi ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Lise

öğretmenlerinin sadece yüzde 41'i en az bir konu alanında portfolyo kullandığını bildirmiştir.

Bu çalışmadaki bulgular, Ugandalı ve Türk öğretmenler arasında eşleştirme testleri, doğru-yanlış testleri, elektronik portfolyo, dereceli puanlama anahtarları ve akran değerlendirmesi kullanımında göze çarpan bir farklılık olduğunu göstermektedir. Türk öğretmenlerinin sınıflarında yukarıda belirtilen değerlendirme uygulamalarını Ugandalı öğretmenlere göre daha sık kullandıkları görülmüştür.

Stiggins ve Bridgford (1985) yaptıkları çalışmada, çeşitli branşlardan 2. ve 11. sınıf aralığında 228 öğretmenin günlük değerlendirme yöntemlerini gözlemlemiştir. Matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin, konuşma ve yazma gibi diğer branş öğretmenlerine göre kağıt-kalem testlerine daha fazla ağırlık verme eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Sınıf seviyeleri arttıkça, öğretmenler genellikle yayınlanmış değerlendirmelerin aksine kendi oluşturdukları nesnel testleri kullanmışlar, değerlendirme süreci ve öğrencilerin ilerlemesini yargılamada kalite kontrolü ve doğruluk gibi belirli faktörler hakkında daha genel endişelerini dile getirmişlerdir.

Daha yakın tarihlerde Zhang ve Burry-Stock (2003), sınıf içi değerlendirme uygulamaları ile öğretmenlerin değerlendirme becerileri algısını araştırmış ve oldukça benzer sonuçlar bulmuşlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgularla benzer şekilde öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının öğrettikleri konular tarafından yönlendirildiğini tespit etmişlerdir. Bol ve diğerleri (1998) bir öğretmen eğitim programının öğrencileri çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanmak için eğitilmiş olsa bile, uygulamada öğrenci veya aday öğretmenin başta danışman öğretmenleri tarafından modellenen yöntemleri kullanabileceğini öne sürmektedir. Bu durum, bu çalışmadaki öğretmenlerin öğrettikleri konu alanlarına bağlı olarak neden çeşitli değerlendirme uygulamaları kullanmamış olabileceklerini de açıklayabilir.

Sınıfta Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

Araştırma sorusuna yönelik çalışma bulguları incelendiğinde, ankette yer alan ana başlıklar kapsamında yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen etkinlik algılarının tüm ana başlıklarda “yeterli” seçeneğinde toplandığı görülmüştür. “Farklı formatlarda soru yazma”, “Öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinliklerine ilişkin yeterlik algıları” ve “Objektif puanlama” olmak üzere üç boyutun ilk ikisinde öğretmenlerin daha yüksek etkinlik düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Farklı Formatlarda Soru Yazmaya Yönelik Yeterlik Algıları

Birinci boyutta, Ugandalı öğretmenler kendilerini en çok üst düzey zihinsel süreçleri ölçen soru yazımı, açık uçlu soru yazımı ve kısa yanıtlı soru yazımı konularında çok yeterli ve eşleşme türünde soru yazımı konusunda daha az yeterli olarak algıladıkları, Türk öğretmenleri kendilerini kısa yanıtlı soru yazımı, üst düzey zihinsel süreçleri ölçen soru yazımı ve çoktan seçmeli soru yazımı konularında çok yeterli, doğru/yanlış soru yazımı konusunda ise daha az yeterli olarak algılamışlardır.

Tıpkı Uganda'da olduğu gibi, Türkiye'deki öğretmenler de değerlendirmelerin zihinsel düzeyini; anlama, akıl yürütme ve uygulama (üst düzey düşünme) ölçmeye daha fazla odaklanmıştır. Yine de değerlendirme, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (yetkinliklerin gelişimi) olmak üzere üç öğrenme alanına da odaklanmayı amaçlamalıdır. Çünkü öğrenme sadece zihinsel bir işlev değildir. Aynı zamanda tutumları, davranışları ve fiziksel becerileri de öğrenebilirsiniz (Hoque, 2019). Bu nedenle, bu çağın öğrenenlerinin ihtiyaç duyduğu bilgilerin çoğu için resmi test ve sınavlar elzem değildir. Bununla birlikte; sınıf düzeyi, öğretmenlerin farklı etkileşim örüntüleri kullanımlarını belirlemede önemli bir faktör olarak görünmektedir. Sonuç olarak; bazı branş öğretmenlerinin, öğrenci-öğrenci etkileşiminden ziyade öğretmen-öğrenci etkileşimini içeren değerlendirme stratejilerini kullanma olasılıkları daha yüksektir (Henke vd., 1999). Bridgeford ve Stiggins (1985) sınıf düzeyi ne kadar yüksekse öğretmenlerin yayınlanmış testlerden ziyade kendi değerlendirmelerini kullanma eğiliminin de o kadar yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca sınıf düzeyiyle birlikte öğretmenlerin kaygılarının da arttığını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin Öğrenmeyi Geliştirici Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Yeterlik Algıları

Ölçme ve test etme bilgisi, öğretim deneyimlerinden bağımsız olarak, öğretmenlerin kendi algıladıkları değerlendirme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim değerlendirmesinde uzmanlar tarafından önerilen uygulamalarla uyumlu sınıf değerlendirmesi geliştirmeleri gerekmektedir. Değerlendirme etkinliklerinde öğrenci gelişimini tespit etmeye, objektif puanlama tekniklerini kullanmaya, öğretmen tarafından yapılan testleri gözden geçirmeye, değerlendirme geri bildirimlerine dayalı öğretimi değiştirmeye; performans değerlendirmesini kullanmaya ve değerlendirme sonuçlarını iletmeye büyük önem

verilmelidir. Öğretmenler değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi ve sınıflarında kullanılması konusundaki rolleri nedeniyle artan bir baskıyla karşı karşıyadırlar (Earl, 2013).

Bu bağlamda, çalışmadaki bulgular incelendiğinde, Uganda ve Türkiye’deki öğretmenlerin etkili geribildirim verme, performans görevini geliştirme-uygulama ve öz değerlendirme etkinlikleri yapma konularında yüksek düzeyde yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kendilerini portfolyo değerlendirmesinin öğrenci gelişimini öğrenme konusunda daha az yetkin olarak algılamaktadırlar. Opolot-okurut’dan (2010) elde edilen bulgular, Uganda’daki öğretmenlerin öğrencilere bireysel bazda nadiren geri bildirim verdiğini, dönem başı, dönem ortası ve dönem sonu sınavlarının öğretimi tıkayan Uganda Ulusal Sınavlar Kurulu final sınavlarının bir kopyası olduğunu göstermiştir. Fakat bu bulgular araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Gürsoy ve Önalın’dan (2020) elde edilen bulgular Türkiye’deki ortaöğretim öğretmenlerinin de değerlendirme sonuçlarını, meslektaşlarıyla birlikte derslerini planlamak için, orta düzeyde kullandıklarını göstermiştir. Bu bulguların araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Buna rağmen; Gielen ve diğerleri (2010), akran değerlendirmesinde son derece destek olmanın, öğrencilerin bir ödevde iyi performans göstermeleri üzerindeki sosyal baskıyı arttırdığını belirtmektedir.

Buna ek olarak, grup çalışmasına grup olarak not verilmesi, öğretmenlere, öğrencilere veya ebeveynlerine öğrencilerin bireysel başarıları hakkında bilgi sağlamaz (Henke vd., 1999). Bu sebeple öğretmenler sınıf değerlendirme ortamlarını, uygulanacak değerlendirme yöntemlerini, bu değerlendirmelerin sıklığını ve öğrencilere geri bildirim verme yöntemlerini seçerek düzenlerler. Earl (2013), öğrenci çalışmalarının öğrencilere puan vermek ve karşılaştırmalı yargılarda bulunmak için değil, her öğrencinin anlayışını ve düşüncesini vurgulamak ve öğrencilere öğrenmelerini ilerletecek geri bildirimler sağlamak için tasarlandığını belirtir.

Öğretmenlerin Objektif Puanlamaya Yönelik Yeterlik Algıları

Araştırma bulguları incelendiğinde, Uganda ve Türkiye’deki öğretmenlerin puanlama sürecinde objektifliği bozan faktörlere karşı önlem alınmasına olumlu yanıt verdiğini göstermiştir. Bununla birlikte; örneğin (Reg vd., 2016), Uganda’da sınav yolsuzluğu, sınav kağıtlarının güvenlik kaybı ve öğretmenlerin sınavın içeriği öngörülerine göre eğitim vermelerinin Uganda değerlendirme sisteminde hala devam

eden zorluklar olduğunu bildirmiştir. Opolot-okurut (2010), Uganda'daki ortaokul öğretmenlerinin notlandırma ve sınıf geçirme için değerlendirmeyi sıklıkla kullandıklarını keşfetmiştir. Değerlendirme sistemi sınava dayalı olduğundan, öğretmenler eğitim programına zaman ayırır ve zaman zaman öğrencileri sadece son sınıf sınavına veya kamu sınavına hazırlamak için test çözmeyi öğretir. Bu ise çalışma bulgularıyla çelişmektedir.

Notlandırma, bireysel farklılıklara uyması gereken daha geniş bir öğretme ve öğrenme felsefesinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle çaba, motivasyonu ve katılımı yargılamanın bir yolu olarak görülebilir. Bu yüzden öğretmenler de öğrencilerin başarılı olmasını isterler ve iyi notlar alınmasına yardımcı olan derecelendirme uygulamalarını kullanırlar. Bununla birlikte bir not, öğrenciler ve ebeveynler için daha yararlı olabilecek diğer değerlendirici bilgileri gizleyebilir, böylece onları okuryazarlık süreçleri hakkında yararlı bilgiler yerine sayısal bir sembolü kabul etmeleri için eğitebilir (Jongsma, 1991). Guskey (2004), birçok öğretmen için notların ve diğer raporlama yöntemlerinin öğrencilerin gösterdikleri çabanın belirlenmesinde önemli faktörler olduğuna dikkat çeker. Bu, öğrencilerin devamsızlık, ödev tamamlama, zayıf akademik dürüstlük (yani kopya çekme) ve ödevleri zamanında teslim etme gibi akademik olmayan faktörlere göre notlandırıldığı anlamına gelir. Bu çalışmaya göre, öğretmenler notları gelişim için geri bildirim olarak kullanmaktadır.

Diğer yandan Türkiye'deki öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını puanlamak için dereceli puanlama anahtarının (DPA) kullanılmasına büyük tepki göstermiştir. Uganda gibi Türkiye'deki değerlendirme sistemi de Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavı (OKS) ve Yerleştirme Sınavı (SBS) gibi yerleştirme sınavları ile sınav odaklıdır (Kitchen vd., 2019). Öğrenci verilerinin değerlendirilmesi, çoğunlukla ebeveynleri çocuklarının izleme geliştirme açısından ilerlemesi hakkında bilgilendirmek için kullanılır. Gürsoy ve Önalın (2020) Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanımları ile ilgili bir çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Elde edilen bulguların araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bu nedenle çoğu öğretmen yeterli test bilgisine sahip olduklarına inanmaktadır (Zicheng Zhang ve Burry-Stock, 1997).

Araştırmada elde edilen bulgular, Türk öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin etkililiğine bakış açılarında anlamlı bir farkın öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak olduğunu göstermektedir. Türk öğretmenler doğru-yanlış türünde soru yazımı, eşleştirme türünde soru yazımı, öğrenci çalışmalarını

puanlamak için DPA kullanmak ve objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak konusunda daha yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ugandalı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin etkililik algılarında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ugandalı öğretmenler de akran değerlendirme faaliyetlerini uygulama ve sınav sonuçlarına dayalı geri bildirim verme konusunda daha yetkin olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Sınıfta Uygulanmasında Karşılaştıkları Zorluklar

Değerlendirme, zaman geçtikçe eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde önemli bir nokta haline gelmiştir. Eğitim sistemindeki sorun ister sistem düzeyinde, ister okul düzeyinde ya da bireysel düzeyde olsun değerlendirme sorunları belirlemenin en güvenilir yollarından biridir. Öğrenmenin gerçekleşmemesinin temel nedenlerinden biri, öğretmenlerin değerlendirmeyi öğrencilerin öğrenmek istedikleri ve sevdikleri samimi ve elverişli bir ortam oluşturmak ve sürdürmek için kullanma beceri ve iradesinden yoksun olmalarıdır (Nenty, 2008).

Araştırma bulguları incelendiğinde, Ugandalı öğretmenlerin yarısından fazlasının, uzaktan eğitim sürecinde güvenilir sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanakların yetersiz olması konusunda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Kasse ve Balunywa (2013) çevrim içi öğrenme kullanımının değerlendirilmesi üzerine yaptıkları çalışmada, Uganda eğitim sisteminde bilgisayar ve iletişim teknolojileri kullanımının benimsenmesinin sınırlı internet bant genişliği, finansal kaynak yetersizliği, yetersiz insan kaynağı kapasitesi, bireysel algılar, teknolojik faktörler ve istikrarsız güç kaynağı tarafından engellendiğini vurgulamaktadır. Bunlar, Ugandalı öğretmenlerin uzaktan eğitimle değerlendirme yaparken zorluklarla karşılaşmalarının nedenleri olabilir. İncelenen bulgular, Ugandalı öğretmenlerin çoğunluğunun okuldaki iş yükünün fazla olması nedeniyle öğrencilere geri bildirim verecek zaman bulamama ifadesine katılmadıklarını göstermiştir.

Bununla birlikte, araştırma bulguları Türk öğretmenlerin değerlendirmeleri yerine getirmede Ugandalı öğretmenlere kıyasla daha fazla zorlukla karşılaştığını göstermiştir. Türk öğretmenlerinin % 69.4'ü, sınıflarda yüksek sayıda öğrenci bulunurken sınav sonuçlarına göre geri bildirim vermenin zor olduğu konusunda hemfikirdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular çeşitli araştırmacılardan elde edilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Çelikkaya vd., 2010; Mede ve Atay, 2017; OECD,

2019; Yıldırım, 2004). Ugandalı öğretmenlerin yarısından fazlasının bunu bir zorluk olarak görmediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Uganda’da Sınav ve Değerlendirmelerin Güçlendirilmesi raporundaki bulgular ile Reg ve Outhred (2016), özellikle USE okullarındaki büyük sınıflarda, öğretmenlerin öğrenci devamsızlığına göre uyarlanmış uygun değerlendirmeleri gerçekleştirmelerinin zor olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çok sayıda öğrenciyi düzgün bir şekilde değerlendirmenin zorluğu sebebiyle, öğretmenler öğrenci sayısı nedeniyle sınav kâğıtlarını okumanın çok zaman aldığı konusunda hemfikir olmuşlardır. Fakat Ugandalı öğretmenler değerlendirmenin uygulanması sırasında bunu bir zorluk olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Çoktan seçmeli testler Türk öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanıldığından, öğretmenlerin yarısı bu testleri öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için kullandıklarını kabul etmiştir. Aynı şekilde, Ugandalı öğretmenler de aynı değerlendirme zorluğuyla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye’deki öğretmenlerin yoğun eğitim programı nedeniyle değerlendirme için zaman bulamadıkları konusunda orta düzeyde hemfikir olduklarını göstermiştir. Türkiye’de öğretmenler sınıf içi uygulama açısından öğrencileri sadece öğretmen tarafından hazırlanan testlerle değerlendirmekte ve standartlaştırılmış testler sadece merkezi yerleştirme sınavları için kullanılmaktadır (Yıldırım, 2004). Bu nedenle, yoğun bir eğitim programı öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerini hazırlama, uygulama ve puanlama aşamalarını sekteye uğratabilir.

Öte yandan, mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, Ugandalı öğretmenlerin yoğun bir eğitim programı nedeniyle ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine zaman bulamama konusunda son derece hemfikir olmadıklarını göstermiştir. Bu, Uganda’daki çoğu öğretmenin, değerlendirme zamanını eğitim programının dışında ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğa göre planladıkları anlamına gelebilir. Bunun nedeni, Uganda’daki çoğu okul sınıf içi değerlendirme ve final sınavları için hem öğretmen yapımı hem de standardize edilmiş testler kullandığı için (Kanjee ve Acana, 2013; Kellaghan ve Greaney, 1992, 2003; Reg ve Outhred, 2016; Serafini, 2001), öğretmenin hala değerlendirme için zaman bulabilmesi olabilir. Bu nedenle öğretmenler, müfettişlerin ve okul yöneticilerinin önerileri çerçevesinde öğrenci başarısını değerlendirme biçimlerini değiştirebilecek esneklikte olmalıdırlar.

Ayrıca Ugandalı öğretmenlerin yarısından fazlası ölçme ve değerlendirme faaliyetleri hakkında eksik bilgileri olduğunu düşünmemektedir. Türk öğretmenlerin de

yaklaşık yarısının ölçme ve değerlendirme bilgilerinde eksiklikler olduğunu kabul ettiği anlamına gelmektedir. Araştırmalarda, standartlaştırılmış test sonuçlarını yorumlarken değerlendirme uygulamalarının etkili bir şekilde seçilmesi ve kullanılması için öğretmenlerin değerlendirme bilgisi için yüksek bir gereklilik olduğu (Brookhart, 1993), performans ölçümlerini tanımlamada ve puanlamada yetersiz oldukları (Stiggins, 1988) ve değerlendirme sonuçlarını iletmede yeterli olmadıkları (McMillan, 1993) bulunmuştur.

Öğrenci değerlendirmesi eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğu için, bu görevi yürüten öğretmenlerin alanda iyi bilgili olması gerekmektedir. Öğretmenler, katıldıkları kurumlardan ölçme ve değerlendirme konusunda eğitimler almakta ancak bu becerileri kullanmak, alınan eğitime rağmen bazen bazı öğretmenler için bir sorun haline gelmektedir. Çeşitli araştırmacılar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme eğitimine büyük ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. Bunun nedeni öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri değerlendirme yöntemlerini değiştirmek istemeleri olabilir (Herzog–punzenberger vd., 2020; Stiggins, 1988; Zicheng Zhang ve Burry-Stock, 1997). Ancak, bu çalışmadan elde edilen bulgular, hem Ugandalı hem de Türk öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme için hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu düşünmediklerini göstermiştir.

Genel olarak, çalışmadaki bulgular, Türk ve Ugandalı öğretmenlerin değerlendirme uygulamasında karşılaştıkları zorluklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Türk öğretmenlerin “Öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kağıtlarını okumak çok zaman alıyor.”, “Müfredat çok yoğun olduğu için bazı ölçme değerlendirme etkinliklerine zaman bulamıyorum.”, “Sınıfta çok sayıda öğrenci olduğu için sınav sonuçlarına göre öğrencilere geri bildirim vermek zor.”, “Okulda yapacak çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim verecek zamanı bulamıyorum.” ve “Sınıf içi ölçme değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılacağı konusunda bilgi eksikliğim var.” konularında daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Ugandalı öğretmenlerinse “Uzaktan eğitimde güvenilir sınavların uygulanması için teknolojik imkanlar yetersiz.” konusunda daha fazla zorlandıkları görülmüştür.

Arter ve Stiggins (1992) yaptığı çalışmada, birçok öğretmenin performans ölçütlerini kullanırken, öğretimden önce performans seviyelerini tanımlamadığını veya puanlama yöntemlerini planlamadığını ve bir değerlendirme sırasında puanlama sonuçlarını kaydetmediğine dikkat çekmiştir. Standartlaştırılmış test açısından, öğretmenlerin test maddelerini öğretmesi, test süresini artırması, ipucu vermesi ve

öğrencilerin cevaplarını değiştirmesi gibi faaliyetlerde bulundukları bildirilmiştir (Nolen vd., 1992). Herhangi bir geniş ölçekli test eğitimi (atölye çalışmaları veya hizmet içi kurslar) almayan öğretmenler, öğrencilerden toplanan değerlendirme bilgilerini kullanmada sorun yaşamaktadırlar. Bu çalışmaya göre, öğretmenler toplanan bilgileri nadiren öğrencilere geri bildirim sağlamak, puan veya not vermek, öğrencilerin öğrenme sorunlarını teşhis etmek, velileri bilgilendirmek, öğrencileri farklı programlara/yollara atamak ve gelecek dersleri planlamak için kullanmaktadırlar.

Darling-hammond (1994), öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını değiştirmeye istekli olabileceğini, ancak idari baskı nedeniyle bunu yapmakta isteksiz olduklarını, özellikle de neredeyse her zaman geleneksel, standart testlere dayanan devlet hesap verebilirlik sistemlerine yanıt olarak, testi öğretmek konusunda isteksiz olduklarını desteklemektedir. Bunun yerine, eğitim gerçek öğretmen ihtiyaçlarına odaklanmalı, gözlem ve öznel yargılara dayalı olanlar da dahil olmak üzere tüm öğretmen yapımı testler için kalite kontrolünü kanıtlamalıdır.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde sırasıyla araştırmada elde edilen öne çıkan sonuçlar, sonuçlara ilişkin tartışmalar ve araştırma bulgularına dayalı öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

- Ugandalı öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci başarısının belirlenmesinde en sık kullandıkları üç yöntemin sırası ile açık uçlu sorular çoktan seçmeli testler ve öz değerlendirme uygulamaları olduğu görülmektedir. Ugandalı öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde en az kullandıkları dört yöntem ise sırasıyla Doğru yanlış testleri, eşleştirme testleri ve dereceli puanlama anahtarlarıdır.
- Türk öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci başarısının belirlenmesinde en sık kullandıkları üç yöntemin sırası ile performans görevleri, kısa yanıtlı testler ve çoktan seçmeli maddeler olduğu görülmektedir. Türk öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde en az kullandıkları üç yöntem ise sırasıyla sözlü sınavlar, açık uçlu testler ve portfolyolardır.
- Türk öğretmenler eşleştirme ve doğru yanlış türündeki testleri, elektronik portfolyoları, projeleri, akran değerlendirme etkinliklerini ve dereceli puanlama anahtarlarını Ugandalı öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha sık kullanmaktadırlar. Ugandalı öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri kullanma sıklıkları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde Türk öğretmenlerinkinden yüksektir.
- Ugandalı öğretmenler,
 - farklı formatlarda soru yazma bağlamında en çok, üst zihinsel süreçleri ölçen soru yazımı, açık uçlu soru yazımı ve kısa yanıtlı soru yazımı konularında,

- öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinlikleri bağlamında en çok, sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim verme ve performans görevleri geliştirmek ve uygulamak konularında
- objektif puanlama bağlamında ise öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak ve objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak konularında kendilerini yeterli görmektedirler.
- Türk Öğretmenler,
 - farklı formatlarda soru yazma bağlamında en çok, kısa yanıtlı soru yazımı, üst zihinsel süreçleri ölçen soru yazımı ve çoktan seçmeli soru yazımı konularında
 - öğrenmeyi geliştirici değerlendirme etkinlikleri bağlamında, sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim vermek, öz değerlendirme etkinlikleri yapmak ve performans görevleri geliştirmek ve uygulamak konularında
 - objektif puanlama bağlamında ise objektif puanlamayı artırıcı önlemler alma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler.
- Türk öğretmenler, doğru yanlış türünde soru yazımı, eşleştirme türünde soru yazımı, öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanmak ve objektif puanlamayı artırıcı önlemler almak konularında kendilerini Ugandalı öğretmenlere kıyasla daha yeterli görmektedirler. Ugandalı öğretmenler ise akran değerlendirme etkinlikleri yapmak ve sınav sonuçlarına dayalı etkili geri bildirim vermek konularında kendilerini Türk öğretmenlere kıyasla daha yeterli görmektedirler.
- Ugandalı öğretmenler en çok, uzaktan eğitim sürecinde güvenilir sınavlar uygulayabilmek için teknolojik olanakların yetersiz olması, sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması ve öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kâğıtlarını okumanın çok zaman alıyor olması konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.
- Türk öğretmenler en çok, sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermede zorlanması, öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kâğıtlarını okumanın çok zaman alıyor olması ve öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için, öğrenci başarısı belirlenirken

çoktan seçmeli testleri çok sık kullanılmak zorunda kalmaları konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

- Türk öğretmenler,
 - öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kâğıtlarını okumanın çok zaman alması
 - öğretim programı çok yoğun olduğu için bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine zaman bulunamaması
 - sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermenin zor olması
 - okul içerisinde yapılması gereken çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim vermek için zaman bulamama
 - sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin bilgi eksiliği olması konularında Ugandalı öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha çok sorun yaşamaktadırlar.

Öneriler

Bu kısımda araştırmada elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler iki başlık altında sırasıyla sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda hem Ugandalı hem de Türk öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları sonucuna varılabilir. Ancak değerlendirmeye ilişkin küresel değişiklikler ışığında, hem geleneksel hem de çağdaş araçların dengeli bir yaklaşımı benimsenmelidir. Bu nedenle, Türk ve Ugandalı öğretmenlerin, öğrenci başarısının belirlenmesi sürecinde geleneksel yöntemlerin yanı sıra tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini de kullanmaları önerilir.
- Ugandalı öğretmenler, kısa yanıtı ve tamamlama türünde soru yazımı, portfolyolar ile öğrenci gelişimini takip etme ve öğrenci çalışmalarını puanlamak için DPA kullanımı konularında kendilerini diğer boyutlara göre daha az yeterli görmektedirler. Bu nedenle hizmet içi eğitimler ile bahsi geçen boyutlardaki eksikliklerin giderilmesi önerilir.

- Türk öğretmenler açık uçlu ve doğru yanlış türlerinde soru yazımı, akran değerlendirme etkinlikleri yapma ve portfolyolar ile öğrenci gelişimini takip etme konularında kendilerini diğer boyutlara göre daha az yeterli görmektedirler. Bu nedenle hizmet içi eğitimler ile bahsi geçen boyutlardaki eksikliklerin giderilmesi önerilir.
- Ugandalı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki değerlendirme etkinliklerini daha sağlıklı yapabilmeleri için teknolojik alt yapıların geliştirilmesine yönelik çalışmaların başlatılması, Ugandalı öğretmenlere ölçme ve değerlendirme konusunda verilen hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılması önerilir. Bu eğitimlerde E- öğrenme ve E- değerlendirme gibi konulara ağırlık verilmesi yaşanan sorunların çözümünde faydalı olacaktır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin öğretim, öğrenme ve değerlendirme için kendilerini tanımaları için okullarda daha fazla bilgisayar kullanımı benimsenmelidir.
- Türk öğretmenler sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığından dolayı sınav kağıdı okuma ve öğrencilere geri bildirim verme konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Türk öğretmenlere kalabalık sınıflarda etkin geri bildirim verme konusunda hizmet içi eğitim planlanması önerilir. Ayrıca kalabalık sınıflarda sınav kâğıtların sağlıklı puanlanabilmesi için öğretmenleri motive edici etkinliklerin (sınav kağıdı okumak için ek süre verme, değerlendirilen sınav kağıdı başına ücret verme vb.) hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Benzer bir araştırmanın daha büyük ve evreni temsil edecek şekilde seçkisiz bir şekilde seçilen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi daha genellenebilir bulgular elde edilmesine katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların nedenlerine ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesine odaklanan nitel bir araştırma konuya ilişkin daha zengin bilgilerin elde edilmesini sağlayacaktır.
- Her iki ülkede okul kültürünün, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırmanın alanyazına önemli bulgular sunacağı düşünülmektedir.

- Farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrenci başarısını belirleme sürecinde kullandıkları yöntemlerin farklılaşıp farklılaşmadığına ve bu süreçte yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bir araştırmanın yapılması önerilir.



KAYNAKÇA

- Abulencia, A. (2015). The social purposes of learning assessment. *Atikan*, 1(1), 105-122. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/277957177>
- Adamson, D., Dyke, G., Jang, H., & Rosé, C. P. (2014). Towards an agile approach to adapting dynamic collaboration support to student needs. *International Artificial Intelligence in Education Society*, 24(1), 92–124. doi: 10.1007/s40593-013-0012-6
- ADEA (Africa, A. for the D. of E. in). (2005). Impact of the primary education reform program (PERP) on the quality of basic education in Uganda. Retrieved from http://clearinghouse.adeanet.org/sites/default/files/docs/09_uganda_en.pdf
- Adediwura, A. A., Ogunsakin, I. B., & O, S. Y. (2020). Portfolio assessment practise among science teachers in Osun state secondary schools. *Al-hikmah journal of education*, 7(1), 1–9. Retrieved from https://alhikmah.edu.ng/ajhir/index.php/aje_path/article/view/119
- Airasian, P. W., & Abrams, L. M. (2000). The theory and practice of portfolio and performance assessment. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 398–402. doi: 10.1177/0022487100051005007
- Akşit, F. T. (2006). *A Comparative Case study on School Effectiveness Characteristics of two Private high schools in Ankara* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey. Retrieved from <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/15850>
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129–137. doi: 10.1016/j.ijedudev.2006.07.011
- Alkharusi, H. (2011). Teachers' classroom assessment skills: Influence of gender, subject area, grade level, teaching experience, and in-service assessment training. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 39–48. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/256353761>
- Altinyelken, H. K. (2012). *A Converging Pedagogy in the Developing World? Insights from Uganda and Turkey*. Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues, and Policies, 1–24. doi: 10.5040/9781472544575.ch-010
- Altinyelken, H.K. (2015). Evolution of curriculum systems to improve learning outcome and reduce disparities in school achievement. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232420>
- Altinyelken, Hulya K. (2010). Pedagogical renewal in sub-Saharan Africa: The case of Uganda. *Comparative Education*, 46(2), 151–171. doi: 10.1080/03050061003775454

- American Federation of Teachers, Washington, D. C. ., Education, N. C. on M. in, Washington, D. C. N. E. A., & Washington, D. C. (1990). *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* (Issue 7). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED323186>
- Arter, J. A., & Stiggins, R. J. (1992). *Performance Assessment in Education*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346157.pdf>
- Ayas, A., Corlu, M. S., & Aydin, E. (2006). Mathematics and science assessment in the turkish educational system. *Middle Grades Research Journal*, 8(2), 11–23. Retrieved from <https://www.academia.edu/4735030>
- Aydin, A., Erdağ, C., & Taş, N. (2011). A comparative evaluation of PISA 2003 – 2006 results in reading literacy skills: An Example of top-five OECD countries and Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 665–673. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/288048816>
- Bailey, K. M., & Brown, J. D. (2008). *Language testing courses : What are they in 2007 ?* *Language Testing*, 25(3), 349–383. doi:10.1177/0265532208090157
- Beziat, T. L. R., & Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25–30. Retrieved from <https://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2016/02>
- Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University* (pp. 165-203). Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. Learning and Teaching Support Network, 1–12. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/241251310>
- Birgin, O., & Baki, A. (2009). An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods : The case of turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 681–685. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.119
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *In International Journal of Phytoremediation*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102
- Bol, L., Stephenson, P. L., O'connell, A. A., & Nunnery, J. A. (1998). Influence of experience, grade level, and subject area on teachers' assessment practices. *Journal of Educational Research*, 91(6), 323–330. doi: 10.1080/00220679809597562
- Braun, H., Kanjee, A., Bettinger, E., & Kremer, M. (2018). Using assessment to improve education in developing nations. *In Educating All Children*. doi: 10.7551/mitpress/2638.003.0007
- Brookhart, S. (2001). The standards and classroom assessment research. *ERIC Education Resources Information Center*, 15. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED451189>

- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123–142. doi: 10.1111/j.1745-3984.1993.tb01070.x
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12. doi: 10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 11(3), 301–318. doi: 10.1080/0969594042000304609
- Brown, Gavin Thomas Lumsden. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209, 229–233. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.222
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Longman. Retrieved from <http://thuvien.thanglong.edu>.
- Brown, S., & Knight, P. (1995). Assessing learners in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 43(2), 234. doi:10.2307/3121949
- Buhagiar, M. A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: Revisiting the territory. *Curriculum Journal*, 18(1), 39–56. doi: 10.1080/09585170701292174
- Bursal, M. (2013). Longitudinal investigation of elementary students' science academic achievement in 4-8th grades : Grade level and gender differences. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1151–1156. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017289.pdf>
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri : İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99–114. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509196>
- Çalışkan, H., & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4152–4156. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.656
- Carnoy, M. (1999). Globalization and educational reform: What planners need to know. In *Economics of Education Review*, 20(6), 613-614. doi: 10.1016/s0272-7757(01)00023-1
- Clegg, A., Bregman, J., & Ottevanger, W. (2007). *Uganda Secondary Education & Training Curriculum, Assessment & Examination (CURASSE) Roadmap for Reform*. 69. Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/19114464/session_7a_doc_2_world_bank_eng-with-cover-page-v2.pdf

- Corcoran, C. A., Dershimer, E. L., & Tichenor, M. S. (2004). A teacher's guide to alternative assessment: Taking the first steps. *A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 77(5), 213–218. doi: 10.3200/tchs.77.5.213-218
- Costa, A. L. (1991). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. in developing minds. doi: 10.4324/9781315623511
- Cross, K. P., & Angelo, T. A. (1988). *Classroom assessment techniques: A handbook for faculty*. The National Center for Research to Improve Post-Secondary Teaching and Learning. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84873961428&partnerID=tZOtx3y1>
- Cumming, J. J. O. Y., & Maxwell, G. S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), 177–194. doi: 10.1080/09695949992865
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331–344. doi: 10.1080/00220679809597563
- Darling-Hammond, & Linda, Herman, Joan, Pellegrino, James, Abedi, jamal, E. al. (2013). *Criteria for High-Quality Assessment*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-hammond, L., & Ancess, J. (1994). *Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School. A Series on Authentic Assessment and Accountability*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED364592>
- Darling-hammond, L., & McCloskey, L. (2008). Assessment for learning around the world; What would it mean to be internationally competitive? *International Association for Educational Assessment 32nd Annual Conference*, 25(2), 1–8. Retrieved from <http://www.iaea2006.seab.gov.sg/conference/programme.html>
- Darling-hammond, L., Snyder, J., Ancess, J., Einbender, L., Goodwin, A. L., & Macdonald, B., M. (1993). Creating learner-centered accountability. In “*The Changing Contexts of Teaching: the Ninety-First Yearbook of the National Society for the Study of Education*.” (Issue 3).
- Demir Ayaz, A., Ozkardas, S., & Ozturan, T. (2019). Challenges of English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41–55. doi:10.32601/ejal.543778
- Dietel, R. J., Herman, J. L., & Knuth, R. A. (1991). What does research say about assessment? Characteristics of good assessment. *North Central Regional Educational Laboratory*. Retrieved from http://research.mathmeister.com/readings/What%20Does%20Research%20Say%20About%20Assessment_copy2.pdf
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative assessments. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(3), 13–19. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v2i3/232.pdf>

- Donoghue, J. O., Crawford, L., Makaaru, J., Otieno, P., & Perakis, R. (2018). *A review of Uganda's Universal Secondary Education Public-Private Partnership programme*. Retrieved from https://epg.org.uk/wp-content/uploads/2019/05/Uganda-PPP-Review_2018_Final.pdf
- Drisko, J. W. (2014). Competencies and their assessment. *Journal of Social Work Education*, 50(3), 414–426. doi: 10.1080/10437797.2014.917927
- Elharrar, Y. (2006). *Teacher assessment practices and perceptions: the use of alternative assessments within the Quebec educational reform* (Unpublished Doctoral dissertation). Universite Du Quebec A Montreal, Montreal, Canada. Retrieved from <https://archipel.uqam.ca/9490/1/D1368.pdf>
- Elliott, S. N. (1995). *Creating Meaningful Performance Assessments*. 1–8. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED381985>
- Elmore, R. F., & Rothman, R. (1999). *Testing, Teaching, and Learning: A Guide for States and School Districts*. National Academy Press, 2102 Constitution Avenue, NW, Washington, DC 20418. doi: 10.17226/9609.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design Research in Education and Evaluate* (8th ed.). McGraw-Hill. New York
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119–133. doi: 10.1007/s10734-011-9484-1
- Fretwell, D. H., & Wheeler, A. (2001). Turkey: *Secondary education and training*. (Secondary education series). Washington DC: The World Bank
- Gardner, J., & Galanouli, D. (2016). Teachers' perceptions of assessment. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.) *Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 710-724). London: Sage. doi:10.4135/9781473921405.n44
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., & Stobart, G. (2008). *Changing Assessment Practice: Process, Principles, and Standards*. London: Assessment Reform Group. Retrieved from <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/JG>
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P., & Smeets, S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal*, 36(1), 143–162. doi: 10.1080/01411920902894070
- Ginsburg, H. P. (2009). The challenge of formative assessment in mathematics education: The challenge of formative assessment in mathematics education : children's minds, teachers' minds. *Human development*, 52(2), 109–128. doi: 10.1159/000202729
- Gipps, C. V. (2012). *Beyond testing (Classic edition: Towards a theory of educational assessment*. Routledge. doi: 10.1021/ed086p667

- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. 7(1), 22–30. Retrieved from <https://jte-journal.org/articles/10.21061/jte.v7i1.a.2/>
- Goldstein, H. (1994). Recontextualising mental measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13(1), 16-19. doi: 10.1111/j.1745-3992.1994.tb00780
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and Teaching of 21 Century Skills: Methods and Approach*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-9395-7
- Guillermo, S.-A., & Humberto, C. (2019). Implementation issues of student-centered learning-based engineering education in developing countries' universities. In *2018 World Engineering Education Forum - Global Engineering Deans Council (WEEF-GEDC)*. (pp. 1-6). IEEE. doi:10.1109/WEEF-GEDC.2018.8629701
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey : a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1-21. doi: 10.1080/02680939.2011.595509
- Harlen, W. (2005). Trusting teacher's judgment: Research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education*, 20(3), 245–270. doi: 10.1080/02671520500193744
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 16(3), 365–381. doi: 10.1080/09695940903319745
- Henke, R. R., Chen, X., & Goldman, G. (1999). *What Happens in Classrooms? Instructional Practices in Elementary and Secondary Schools, 1994-95. Statistical Analysis Report*. National Center for Education Statistics (ED). Washington, DC <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431735>
- Herman, J. (1997). Assessing new assessments: How do they measure up? *Theory into Practice*, 36(4), 196–204. doi: 10.1080/00405849709543769
- Herman, J. ., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Association for supervision and curriculum development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352389.pdf>
- Herman, J. L. (1997). Large-scale assessment in support of school reform: Lessons in the search for alternative measures. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED435631>
- Hoppers, W., Kinyanjui, K., Krönner, H., Obeegadoo, S., & Walther, R. (2008). Post-primary education in africa. *Challenges and approaches for expanding learning opportunities. ADEA (Association for the Development of Education in Africa), Biennale on Education in Africa*, Maputo, Mozambique. Retrieved from <http://www.adeanet.org>

- Hurt, S., & Tomoyasu, N. (1995). *Psychological Testing and Assessment*. In G. K. Zammit and J. W. Hull (Eds.), *Guidebook for Clinical Psychology Interns* (pp. 121-134). New York: Springer Science+Business Media. doi: 10.1007/978-1-4899-0222-1_8
- Huylebroeck, L., & Kristof, T. (2015). Universal secondary education (USE) in Uganda : blessing or curse? The impact of USE on educational attainment and performance. In *L'Afrique des grands lacs: annuaire 2014-2015/Reyntjens, F.[edit.]; et al.* (pp. 349-372). doi:10.13140/RG.2.1.1377.2241
- Jongsma, K. S. (1991). Rethinking grading practices. *International Literacy Association and Wiley*, 45(4), 318–320. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44824499>
- Kanjee, A., & Acana, S. (2013). Developing the enabling context for student assessment in uganda. In *SABER-Student assessment working paper No. 8*. World Bank Washington, DC. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16552>
- Kaput, K. (2018). Evidence for student-centered learning. *Education Evolving*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581111.pdf>
- Karakaya, S. (2004). A comparative study: English and Turkish teachers' conceptions of their professional responsibility. *Educational Studies*, 30(3), 195–216. doi: 10.1080/0305569042000224170
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara. Nobel Akademik Eğitim Danışmanlık.
- Kasse, J. P., & Balunywa, W. (2013, February). An assessment of e-learning utilization by a section of Ugandan universities: Challenges, success factors and way forward. In *International conference on ICT for Africa (Vol. 15)*. Retrieved from <https://www.academia.edu/25231473>
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (1992). *Using examinations to improve education: a study in fourteen African countries*. In *World Bank Technical Paper, Africa Technical Department Series*. Distribution Unit, Office of the Publisher, Department F, The World Bank, 1818 H Street, NW, Washington, DC 20433 Retrieved from <https://www.academia.edu/27761831>
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2001). *Using assessment to improve the quality of education training*. Unesco, International Institute for Educational Planning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126231>
- Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin studies in modern languages and literature*, 40(1), 116-134. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED569921>
- Kitchen, H., Bethell, G., Fordham, E., Henderson, K., & Li, R. R. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. OECD Publishing (Issue 1). doi: 10.1007/978-1-4020-8395-2_7

- Knight, P. (2006). The local practices of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 435–452. doi: 10.1080/02602930600679126
- Knight, P. T. (2002). Summative assessment in higher education: *Practices in disarray*. *Studies in Higher Education*, 27(3), 275–286. doi:10.1080/03075070220000662
- Kolaç, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının okuyucu profilleri. 1–21. https://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/emine_kolac_okuyucu_profilleri.pdf
- Kozma, R. (2009). Transforming education: Assessing and teaching 21st century skills assessment call to action. In *The transition to computer-based assessment: New approaches to skills assessment and implications for large scale assessment* (pp. 13–23). Retrieved from <https://www.academia.edu/42213774>
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328. doi:10.1037/0021-9010.78.2.311
- Küçük, M. (2004). Measurement and assessment for science education in the Turkish educational context : Problems and reflections. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 5(3), 1–23. The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/26411477>
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Social and collaborative learning : what is it ? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.092
- Laal, M., Sadat, A., Laal, M., & Khatami, Z. (2013). What do we achieve from learning in collaboration ? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1427–1432. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.057
- Lambert, D., & Lines, D. (2000). Understanding assessment. In *Journal of Chemical Information and Modeling* 53(9) pp. 1–23. doi: 10.4324/9780203133231
- Letina, A. (2019). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 137-152. doi: 10.15516/cje.v17i0.1496
- Leung, S. F., Mok, E., & Wong, D. (2008). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Education Today*, 28(6), 711–719. doi: 10.1016/j.nedt.2007.11.004
- Long, B. T. (2006). Using research to improve student success : What more could be done ? Washington, DC: *National Postsecondary Education Cooperative*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/profile>
- Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (1991). Student examination systems in the european community: Lessons for the United States. Congress of the U.S., Washington, DC. *Office of Technology Assessment*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED340781>

- Mary F. Hill (2011) 'Getting traction': enablers and barriers to implementing Assessment for Learning in secondary schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 347-364. doi: 10.1080/0969594X.2011.600247
- Matovu, M., & Zubairi, A. M. (2015). Assessment practices in the developing world: Predictors of assessment practices in Ugandan institutions of higher learning. *IIUM Journal of Educational Studies*, 3(2), 75–112. doi:10.31436/ijes.v3i2.96
- McMillan, J. H. (1993). Secondary teachers 'classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32. doi: 10.1111/j.1745-3992.2001.tb00055.x
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95(4), 203–213. doi:10.1080/00220670209596593
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American secondary education*, 33(1), 49–64. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41064623>
- Mertler, C. A. (2017). *Classroom Assessment. In Classroom Assessment A Practical Guide for Educators*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara. Erişim adresi http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf
- Ministry of Education and Sports. (2016). *Education Abstract*. Retrieved from <https://www.education.go.ug/wp-content/uploads/2019/08/Abstract-2016.pdf>
- Ministry of Education and Sports. (2001). *The development of education in Uganda in the last ten years: Report on the Development of Education for the 46th Session of (ice) 5th – 7th September 2001*, Geneva. Retrieved from <https://silo.tips>
- Mubangizi, P. (2020). Uganda's new lower secondary school curriculum: Moving towards a competent and quality education system. *Policy Review*, retrieved on 1st September 2021. Retrieved from <https://www.researchgate.net/profile>
- Murray, J. I. (1993). A holistic, collaborative approach to teaching assessment and instructional development. 1–31. Retrieved from <https://www.lib.uwo.ca/cgi->
- Murukutla, M. (2019). The effects of background, classroom assessment competence, self-efficacy, and self-perceived assessment skills on classroom assessment practices of teachers in India. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 81, Issues 11-A). Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com>
- Musa, M. A., & Islam, M. R. (2020). The problems that teachers face in applying formative assessment in the classroom. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(1), 2466–2468. Retrieved from <http://www.ijstr.org/final-print/jan2020>

- Mwebaza, M. (2010). *Continuous Assessment and Students Performance in Alevel secondary schools in Masaka* (Unpublished Master's thesis). Makerere University. Retrieved from: https://www.mak.ac.ug/documents/Makfiles/theses/Mwebaza_Michael.pdf
- Nagowah, S., & Nagowah, L. (2009). Assessment strategies to enhance students' success. *Teaching and learning 2009* 1(1). University of Mauritius. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/305032303>
- National Curriculum Development Centre (2013). *Lower Secondary Curriculum, Assessment, and Examination Reform Programme*. Cambridge Education, United Kingdom. Retrieved from http://cees.mak.ac.ug/sites/default/files/Draft_Lower_Secondary_Curriculum_Framework.pdf
- Nasab, F. G. (2015). Alternative versus traditional assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 165–178. Retrieved from <http://www.jallr.com/~jallrir/index.php/JALLR/article/view/136/pdf136>
- Ndalichako, J. L. (2015). Secondary school teachers' perceptions of assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(5), 326-330. doi: 10.7763/IJET.2015.V5.524
- Nenty, H. J. (2005). Assessment as a partner in primary and secondary school teaching in African schools. *Journal of the Botswana Educational Research Association*, 13, 33–47. Retrieved from <https://www.academia.edu/15344738/>
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org>
- OECD. (2005). OECD annual report 2005. In *Oecd*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org>
- OECD. (2020). *Education policy outlook: Turkey* (Issue 23). Retrieved from <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>
- Onalan, O., & Gursoy, E. (2020). Primary and secondary level efl teachers' use of assessment and assessment results in Turkey. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, 10(3), 1. doi: 10.26634/jelt.10.3.16387
- Opolot-okurut, C. (2010). Statistics in Ugandan secondary schools: Challenges on Instruction and Assessment. *International Association of Statistical Education (IASE)*, 8. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu>
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey : The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eiji/issue/5141/70060>

- Panitz, T. T. (1999). Collaborative versus cooperative learning -a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Partin L. Ronald. (2009). *The Classroom Teacher's Survival Guide Practical Strategies, Management Techniques, and Reproducibles for New and Experienced Teachers* (3rd ed.). San Farnicisso: John Wiley & Sons.
- Penina, A. (2013). Design education for Uganda secondary schools. Retrieved from [https://www.academia.edu/4840822/Design Education for Ugandan Secondary Schools](https://www.academia.edu/4840822/Design_Education_for_Ugandan_Secondary_Schools)
- Penny, A., Reed, T., & Ward, M. (2006). *Education reform in Uganda – 1997 to 2004. Reflections on policy, partnership, strategy, and implementation* (p. 2006). London: Department for International Development. Retrieved from <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c16ed915d3cfd001168/EducationPaperNo60.pdf>
- Price, J.K., Light, D., Pierson, E. (2014). Classroom assessment: A key component to support education transformation. In Huang, R., Kinshuk, & Price, J. K. (Eds.). *ICT in Education in Global Context. Lecture Notes in Educational Technology*. (pp. 31-46). Springer, Berlin, Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-662-43927-2_3
- Rallis, F. S. (1995). Creating learner-centered schools: Dreams and practices. *Theory into practice*, 34(4), 224–229. doi: 10.1080/00405849509543684
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London, England: Routledge. doi: 10.4324/9780203507711
- Reg, A., & Outhred, R. (2016). Strengthening examinations and assessment in Uganda: A roadmap inception Report. *HEART (Health & Education Advice & Resource Team)* Retrieved from <http://www.heart-resources.org>
- Reg, A., Phil, E., Outhred, R., & Varly, P. (2016). Uganda's assessment system: A roadmap for enhancing assessment in education. *HEART (Health & Education Advice & Resource Team)*. Retrieved from <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/585a8c7740f0b60e4a0000dc/Final-report-Enhancing-Ugandas-Assessment-System-September-2016.pdf>
- Robert L. Linn, & Joan L. Herman. (1997). *Standards-Led Assessment: Technical and Policy Issues in Measuring School*. Graduate School of Education & Information Studies, University of California, Los Angeles.
- Rotberg, I. C. (2006). Assessment around the world. *Educational Leadership*, 64(3), 58–63. Retrieved from <https://media.gradebuddy.com/documents/1184334/37f6cb31-20b6-430f-8afa-d9be0d6c4d0b.pdf>
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5,(1) 77-84. doi:10.1080/0969595980050104

- Saeed, M., & Latif, I. (2018). Teachers' Perceptions about the use of classroom assessment techniques in elementary and secondary schools. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 115–130. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209818>
- Schleicher, A. (2018). PISA 2018: Insights and interpretations. *OECD 2018*, p. 63, 2018. Retrieved from <http://www.educationduepuntozero.it/wp-con>
- Secolsky, C., & Denison, D. B. (Eds.). (2012). *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education*. New York: Routledge
- Serafini, F. (2001). Assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *International Literacy Association and Wiley*, 54(4), 384–393. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20204924>
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation. (Vol. 1234)*. New York: Teachers College Press. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED367509>
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. doi:10.3102/0013189X029007004
- Shepard, L. A., & Dougherty, K. C. (1991). *Effects of high-stakes testing on instruction*: Paper presented at the Annual Meetings of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7, 1991). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=eD337468>
- Skinner, R. R., & Feder, J. (2014). Common Core State Standards : Frequently Asked Questions. CRS Report R43728, Version 3. *Congressional Research Service*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED607199>
- Stevens, M. L. (1996). *Transitioning From Content Centered Instruction to Student-Centered Learning: A Qualitative Study of One Community College Instructor's Experience*. Oregon State University. Retrieved from https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/3t945t21t
- Stiggins, R. J. (1988). Revitalizing Classroom Assessment: The Highest Instructional Priority. *The Phi Delta Kappan*, 69(5), 363-368. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20403636>
- Stiggins, R. J. (1999). Assessment, Student, Confidence, and School. *Phi Delta Kappa International*, 81(3), 191–198. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20439619>
- Stobart, G., & Gipps, C. (2009). Fairness in Assessment. In Wyatt-Smith, C., Cumming, J.J. (Eds.), *Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory and Practice*. Springer, Dordrecht. (pp 105–118) doi: 10.1007/978-1-4020-9964-9_6
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331–347. doi: 10.1080/02602930500099102

- Suskie, L. (2018). *Assessing student learning: A common sense guide*. John Wiley & Sons. (pp. 19–35). Retrieved from https://www.utep.edu/student-affairs/_Files/docs/Assessment/What-is-Good-Assessment-Suskie-3.pdf
- Taylor, J. M. (2011). *Interdisciplinary authentic assessment : Cognitive expectations and student performance*. Pepperdine University. Theses and Dissertations. 211. Retrieved from <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/211>
- Thurlow, M. L. (1998). *Assessment : A key component of education reform*. Parents Engaged in Education Reform, a project of Federation for Children with Special Needs. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED420933>
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify the theory. *British Educational Research Journal*, 7(5), 615–631. doi: 10.1080/01411920120095780
- Tuba, A.-E., & Yildizli, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587–602. Retrieved from https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2018_3_40.pdf
- UNESCO. (2010). *World data on education données mondiales de l' éducation datos mundiales de educación*. World Data on Education. 7th edition, 2010/11 Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org>
- Watkins, C. (2001). *Learning about learning enhances performance*. Institute of Education, University of London. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/257930855>
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394. doi: 10.1080/02602930500353061
- Wiggins, G. (1991). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2), Article 2. doi: 10.7275/ffb1-mm19
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work. *The future of assessment: Shaping teaching and learning*, 53-82. doi: 10.4324/9781315086545-3
- Wininger, S. R. (2005). Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment. *Teaching of Psychology*, 32(3), 164–166. doi: 10.1207/s15328023top3203_7
- Yao, Y. (2015). Teacher perceptions of classroom assessment : A focus group interview. *SRATE Journal*, 24(2), 51–58. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083125.pdf>
- Yates, L., Butterfield, S., & Brown, S. (1997). Education, assessment and society: A sociological analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 435 – 444. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1393341>

- Ysseldyke, J., & Olsen, K. (1999). Putting alternative assessments into practice: What to measure and possible sources of data. *Exceptional Children*, 65(2), 175-185. doi: 10.1177%2F001440299906500204
- Yüksel, D. (2013). Comparing primary and secondary mathematics teachers' preferences regarding values about mathematics teaching in Turkey and Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 13(2), 227–255(2015). doi: 10.1007/s10763-013-9483-z
- Zhang, Zhicheng, & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323–342. doi:10.1207/S15324818AME1604_4
- Zhang, Zhicheng. (1995). Investigating teachers' perceived assessment practices and assessment competencies on the Assessment Practices Inventory (API). *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*, Chicago, IL. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED408333.pdf>
- Zhang, Zicheng, & Burry-Stock, J. (1997). Assessment practices inventory: A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competency. *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*, Chicago, IL. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED408333>



EK 1. Bilgilendirilmiş Onay Formu

“Uganda ve Türkiye’de ortaokul öğretmenlerinin kullandığı değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması” başlıklı bir araştırma çalışmasına katılmaya davet edildiniz. Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü’nde Doom gözetiminde Passy Claire Wood tarafından Dr. Celal Deha Doğan süpervizyonu altında yürütülmektedir.

Çalışmanın amacı, iki ülkedeki öğretmenlerin günümüzdeki sınıf ortamında kullandıkları değerlendirme yöntemlerini belirlemektir. Çalışma, öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin etkinlik algılarının daha iyi anlaşılmasını amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısını belirleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları çözmek için kullandıkları yöntemler incelenecektir.

Bu çalışma toplamda 5 dakikalık zamanınızı alacaktır. Bazı demografik bilgiler istenmektedir. Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllüdür. Çalışmaya katılmakta ya da katılmamakta tamamen özgürsünüz.

Kişisel bilgileriniz araştırmacı tarafından tamamen gizli tutulacaktır. Cevaplarınız, öğrenci değerlendirme uygulamaları ve daha spesifik olarak ortaokul düzeyinde araştırmalarımızın ilerletilmesine yardımcı olacaktır. Bu çalışmada elde edilen tüm bilgiler kesinlikle gizlidir. Adınız bu çalışmanın hiçbir bölümünde kullanılmayacaktır.

Bu bilgilendirme yazısını okuduğunuzu, mevcut araştırmanın amaçlarının farkında olduğunuzu, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ettiğinizi ve anketten toplanan verilerin araştırma amacıyla kullanılmasına izin verdiğinizi belirtmek için lütfen aşağıda yer alan kısma onay imzanızı atınız.

Teşekkür ederim.

Katılımcı adı: _____

İmzası: _____

Tarih: _____

Ek 2. Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları Envanteri

Sayın katılımcı,

Aşağıdaki anket ortaokul öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu ifadeler listesinde doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen bu anketlerde verdiğiniz cevapların gizli kalacağından emin olunuz. Vereceğiniz cevaplar çalışmaya değerli bir katkı sağlayacaktır.

Açıklama: Bu anket kapalı uçlu sorular ve açık uçlu sorulardan oluşan dört bölümden oluşmaktadır. Lütfen doğru olan seçeneği tik işareti (✓) ile belirtiniz.

Kişisel Bilgileri

1. Cinsiyetiniz?

Erkek () Kadın ()

2. Yaşınız?

20-29 () 30-39 () 40-49 () 50+ ()

3. Yetkinlik/yeterlilik durumunuz?

Eğitim mezunu: Evet () Hayır ()

Diploma	
Lisans	
Yüksek Lisans	
Doktora	
Diğer	

a. Öğretmen olarak şu anki çalışma durumunuz nedir?

Kadrolu () Yarı zamanlı ()

b. Okulda hangi brans öğretmenini olarak görev yapıyorsunuz?

Fen bilgisi öğretmeni	
Matematik öğretmeni	
Dil bilimleri (İngilizce/Almanca vb.) öğretmeni	
Tarih öğretmeni	
Coğrafya öğretmeni	
Müzik öğretmeni	
Diğer	

c. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

3 yıldan daha az	
3-5 yıl	
6-10 yıl	
10 yıl ve üzeri	

EK 3. Öğretmenlerin Değerlendirme Uygulamaları

4. Öğrettiğiniz konuya bağlı olarak (Matematik ya da Dil vb.) sınıfınızda aşağıda yer alan değerlendirme yöntemlerini ne sıklıkta uyguladığınızı lütfen tik işareti (✓) ile belirtiniz.

Geleneksel yöntemler	Hiç	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla
Çoktan seçmeli testler				
Açık uçlu testler				
Kısa cevaplı testler				
Boşluk doldurma testleri				
Doğru/yanlış testleri				
Eşleme türü testler				
Sözlü Sınavlar				

Tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri	Hiç	Nadiren	Arasıra	Sıklıkla
Portfolyolar (öğrenci ürün dosyaları)				
Elektronik Portfolyolar				
Performans Görevleri				
Projeler				
Öz Değerlendirme Uygulamaları				
Akran Değerlendirme Uygulamaları				
Dereceli Puanlama Anahtarları				

EK 4. Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmenlerin yeterlik Algıları

5. Aşağıda belirtilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?

	Yetersiz	Biraz Yeterli	Yeterli	Çok Yeterli
Farkı Formatlarda Soru yazma				
Çoktan seçmeli soru yazmak				
Kısa cevaplı/boşluk doldurma türünde soru yazmak				
Doğru/ yanlış türünde soru yazmak				
Eşleştirme türünde soru yazmak				
Açık-uçlu türde (uzun yanıtı) soru yazmak				
Üst düzey zihinsel süreçleri ölçen soru yazmak				
Öğrenmeleri Geliştirici Değerlendirme Etnikleri				
Portfolyolar ile öğrenci gelişimini takip etmek				
Öz değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmek				
Akran değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmek				
Sınav sonuçlarına göre öğrencilere etkili geri bildirim vermek				
Performans görevi geliştirmek ve uygulamak				
Objektif Puanlama				
Öğrenci performansının değerlendirmesinde dereceli puanlama anahtarlarını kullanmak				
Puanlama sürecinde objektifliği bozucu etmlere yönelik önlem almak				

EK 5. Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar

6. Aşağıda belirtilen ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili ifadelere ne düzeyde katıldığınızı tik işareti (✓) ile belirtiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Sınıfta çok öğrenci bulunması sebebi ile sınav sonuçlarına dayalı öğrencilere geri bildirim vermek zor olmaktadır.					
Öğrenci sayısı fazla olduğu için sınav kağıtlarını okumak çok zaman alıyor.					
Okul içerisinde yapmam gereken çok fazla iş olduğu için öğrencilere geri bildirim vermek için zaman bulamıyorum					
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgi eksikim var.					
Yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri için yetersiz eğitim ve değerlendirme süreci için teknolojinin kullanımı					
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik verilen hizmetiçi eğitimler yetersiz					
Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yol gösterici kaynak kitaplar yeterli değil					
Öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için, öğrenci başarısı berlilenirken çoktan seçmeli testleri çok sık kullanmak zorunda kalıyorum.					
Okulda ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için bazı olanaklar eksik (kağıt, fotokopi, sınav çoğaltma vb.)					
Öğretim programı çok yoğun olduğu için bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine zaman bulamıyorum.					

7. Yukarıda verilen zorlukların yanı sıra, sınıf içerisinde kullandığınız yöntemler, değerlendirme hazırlama, yönetme ve puanlama konusunda karşılaştığınız/karşılaşabileceğiniz zorlukları lütfen açıklayınız.

.....
.....

Ek 6. Etik Kurul Raporu

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/12/2021
Toplantı Sayısı : 20
Karar Sayısı : 378

378-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Passy Claire Wood**'un "Uganda ve Türkiye'deki Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemleri Açısından Karşılaştırılması" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Passy Claire Wood**'un "Uganda ve Türkiye'deki Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemleri Açısından Karşılaştırılması" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Uganda ve Türkiye’de Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Belirlemede Kullandıkları Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 25.07.2022
Gönderim Numarası	: 1876136384
Sayfa Sayısı	: 103
Sözcük Sayısı	: 19251
Karakter Sayısı	: 144148
Benzerlik Oranı	: % 4
Savunma Tarihi	: 30.06.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Passy Claire WOOD

Tarih: 25.07.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Passy Claire Wood

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi : 5 yıl

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	St. Lawrence secondary school Idudı, Iganga	2017-2022

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Bachelor of Arts with Education	Kampala Üniversitesi	2013-2016
Yüksek Lisans	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Ankara Üniversitesi	2019 - 2022

Yayınlar: