

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNE
KATILMASI: AKRAN DEĞERLENDİRME VE ÖZ
DEĞERLENDİRME**

KAZIM UYSAL

**Ekim, 2008
BOLU**

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNE
KATILMASI: AKRAN DEĞERLENDİRME VE ÖZ
DEĞERLENDİRME**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Kazım UYSAL

Danışman:

Yard. Doç. Dr. Bayram BIÇAK

Ekim – 2008

BOLU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Kazım UYSAL'a ait "Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme" adlı çalışma Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.15.10.2008

Üye (Tez Danışmanı) : Yard. Doç. Dr. Bayram BIÇAK _____

Üye : Yard.Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN _____

Üye : Yard.Doç.Dr. İ. And UYANIK _____

Prof.Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**INVOLVING STUDENTS IN THE ASSESSMENT PROCESS: PEER
ASSESSMENT AND SELF ASSESSMENT****Kazım UYSAL****Master's Thesis****Department of Educational Measurement and Evaluation****Consultant: Asst. Prof. Dr. Bayram BIÇAK****Ekim, 2008, xii+89 pages**

The aim of this study is to determine the feasibility of peer assessment and self assessment in prep classes of Higher Education Institutions. The question of whether teachers can involve their students in the assessment process or not is tried to be answered through peer assessment and self assessment.

64 intermediate level students studying at A and B classes of Preparatory School of Abant İzzet Baysal University during 2007-2008 Academic Year joined the study. Students in Class A were given a scale before and after peer assessment and self assessment training and their opinions about these two types of assessment were sought. After training period, students were provided with a peer assessment form to assess their peers' oral presentations and the results obtained were compared to teacher's. And then, the grades that students in Class A and Class B got from their oral presentations were compared to determine whether peer assessment has a positive effect on students' oral presentation performance.

The data gathered at the end of the study were analyzed by using SPSS 13.0 statistical program. To determine the significance of the change in students' opinions before and after training paired samples t-test was used. Pearson correlation coefficient was the technique which was used to correlate students' peer assessment

results and teacher assessments. Finally, independent samples t- test was used to determine whether there was a significant difference between the groups' success of oral presentations.

According to the findings, students have positive opinions about peer assessment and self assessment and they are willing to peer assess their classmates. Also, it was found that the correlation between teacher ratings and peer assessment ratings of oral presentations was high. Students are able to peer assess their classmates accurately if necessary training and practice are provided. When two groups were compared, it was clear that there was a difference between the oral presentation success of two groups but the difference wasn't significant.

Key words: Peer assessment, Self assessment, Learner autonomy, Oral presentations

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNE KATILMASI: AKRAN DEĞERLENDİRME VE ÖZ DEĞERLENDİRME

Kazım UYSAL

Yüksek Lisans Tezi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez danışmanı: Yard. Doç.Dr. Bayram BIÇAK

Ekim 2008, xii+89 sayfa

Bu çalışmanın amacı akran ve öz değerlendirmenin Yüksek Öğretim Hazırlık Sınıflarında uygulanabilirliğini belirlemektir. Öğretmenlerin öğrencilerini etkin bir şekilde ölçme değerlendirme sürecine dahil edip edemeyeceği sorusu akran ve öz değerlendirme çalışmalarıyla cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Hazırlık Sınıfları A ve B sınıflarında öğrenim gören 64 orta-üst düzey İngilizce bilgisine sahip öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla akran ve öz değerlendirme eğitimi öncesinde ve sonrasında öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Akran ve öz değerlendirme eğitimi sonrasında öğrencilerle birlikte geliştirilen akran değerlendirme formu öğrencilere dağıtılmış ve sınıf arkadaşlarının sunumlarını bu forma göre değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen sonuçlar öğretmenin yapmış olduğu değerlendirmelerle karşılaştırılmıştır. Akran ve öz değerlendirme eğitimi verilen A sınıfı ile hiçbir eğitim verilmeyen ve çalışma yapılmayan B sınıfı öğrencilerinin puanları karşılaştırılarak akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin sunum becerilerini geliştirmelerine katkısı olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinde eğitim ve uygulama öncesinde ve sonrasında fark oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla İlişkili Örneklem T-testi uygulanmıştır. Öğretmen puanları ile öğrencilerin sınıf arkadaşlarının sunumlarına vermiş oldukları puanlar arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Korelasyon katsayısı bulunmuştur. Son olarak ta uygulama yapılan grup ile yapılmayan gruptaki öğrencilerin sunumlardan almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için İlişkisiz Örneklem T-testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye karşı olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Yapılan eğitim ve uygulamalar öğrencilerin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmış ve öğrencilerin akranlarını ve kendilerini değerlendirmeye istekli oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, akranlarının puanları ile öğretmen puanları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. İki grubun karşılaştırılmasından çıkan sonuç ise anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Akran değerlendirme, Öz değerlendirme, Öğrenen özerkliği, Sunumlar

Eşime ve Aileme,

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Bayram Bıçak’a araştırma boyunca göstermiş olduğu rehberlik ve anlayışı için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca derslerine katıldığım ve katılamadığım halde deneyimlerini ve desteklerini esirgemeyen tüm öğretim üyelerine ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi idareci ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER	
ABSTRACT	iii
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Problem Cümleleri	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Sayıtlar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
2. KAVRAMSAL ÇATI VE İLGİLİ LİTERATÜR	9
2.1. Ölçme ve Değerlendirme	9
2.2. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme	9
2.2.1. Gelenekselden T.Ölçme Değerlendirmeye Geçme Gerekçeleri	10
2.2.2. Geleneksel ve Tamamlayıcı Ö.ve D. arasındaki farklar	12
2.3. Öğrenci Değerlendirmelerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması	15
2.4. Öğrenen Özerkliği	18
2.4.1 Yabancı Dil Öğrenmede Özerklik Kavramı	19
2.4.2 Öğrenen Özerkliği Geliştirme Çalışmaları	20
2.5. Akran Değerlendirme	21
2.5.1. Akran Değerlendirmenin Avantajları	23
2.5.2. Akran Değerlendirmenin Dezavantajları	23
2.5.3. Geçerlik & Güvenirlik	24
2.6. Öz Değerlendirme	25
2.6.1 Öz Değerlendirme Çeşitleri	28
2.6.2 Öz Değerlendirmeyi Etkileyen Etmenler	28
2.6.3 Geçerlik & Güvenirlik	30
2.7. Değerlendirme Becerileri Eğitimi	31
2.7.1. Akran Değerlendirme Becerileri Eğitimi	32
2.7.2. Öz Değerlendirme Becerisi Eğitimi	33
BÖLÜM III	35
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Veri Toplama Araçları	36
3.2.1. Ölçek	37
3.2.2. Anket (İzlenimler)	37
3.2.3. Akran Değerlendirme Formu	37
3.2.4. Öz Değerlendirme Formu	38
3.3. Veri Toplama Süreci	39
3.3.1. Öğrencilerin Akran ve Öz değerlendirmeye İlişkin Uygulama Öncesi	

Görüşlerinin Belirlenmesi.....	40
3.3.2. Akran ve Öz Değerlendirme Hazırlığı (Eğitimi).....	40
3.3.3. Akran ve Öz Değerlendirme Uygulaması.....	42
3.3.4. Öğrencilerin Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Uygulama Sonrası Görüşlerinin Belirlenmesi.....	43
3.4. Veri Analizi.....	43
BÖLÜM IV.....	45
4. BULGULAR VE YORUM.....	45
4.1. Problem Cümlelerine İlişkin İstatistiksel Sonuçlar.....	45
4.1.1. Problem Cümlesi 1.....	45
4.1.2. Problem Cümlesi 2.....	54
4.1.3. Problem Cümlesi 3.....	59
BÖLÜM V.....	62
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	62
5.1. Tartışma.....	62
5.2. Sonuç.....	65
5.3. Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	75
Ek 1: Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler(Ölçek Formu).....	76
Ek 2: Ölçek Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	79
Ek 3: Öğrencilerin Ölçekteki Maddelere Vermiş Olduğu Cevapların Yüzdeleri (Ön Uygulama).....	81
Ek 4: Öğrencilerin Ölçekteki Maddelere Vermiş Olduğu Cevapların Yüzdeleri (Son Uygulama).....	82
Ek 5: Akran Değerlendirme Formu (İngilizce).....	84
Ek 6: Öz Değerlendirme Formu (İngilizce).....	85
Ek 7: Akran Değerlendirme Formu (Türkçe).....	86
Ek 8: Öz Değerlendirme Formu (Türkçe).....	87
Ek 9: Öğrencilerin Akranlarına Vermiş Oldukları Puanlar.....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Öz Değerlendirme Çeşitleri ve Amaçları.....	28
Tablo 3.1 Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Sayısal Durumu.....	37
Tablo 3.2 Veri Toplama Süreci.....	41
Tablo 4.1 Ölçek Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri.....	48
Tablo 4.2 Öğrencilerin Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.3 4 ve 5. Maddelerle İlgili İstatistikler.....	50
Tablo 4.4 4 ve 5. Maddelerle İlgili Yüzdelere	51
Tablo 4.5 Öğrencilerin İzlenimler Bölümündeki Maddelere Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları.....	54
Tablo 4.6 Öğrencilerin Madde 16-17-18' e Vermiş Olduğu Cevapların Yüzdeleri.....	55
Tablo 4.7 Akranların Vermiş Oldukları Puanların Ortalamaları ile Öğretmenin Vermiş Olduğu Puanlar.....	57
Tablo 4.8 Öğretmen Puanları ile Akran Puanları Arasındaki İlişki.....	58
Tablo 4.9 Öğretmen ve Öğrenci Puanları Arasındaki Farklara Örnekler.....	60
Tablo 4.10 Öğrencilerin Vermiş Oldukları Puanlar Arasındaki Ranj.....	60
Tablo 4.11 A ve B Gruplarındaki Öğrencilerin Sunumlarından Almış Oldukları Puanlar.....	62
Tablo 4.12 A ve B Grupları Puanlarını Karşılaştıran İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonucu.....	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Öz Değerlendirme Eğitimi Programı.....	34
Şekil 4.1 Öğretmen Puanları İle Akran Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı.....	57

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümleleri, sınırlılıkları, sayıtlılar ve araştırmaya konu olan temel kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir

1.1 Problem Durumu

1980'lerden itibaren eğitimde öğrenci merkezli öğrenme ve öğrenen özerkliği konularına büyük bir ilgi duyulmaya başlanmıştır.(Nunan 1988). Geleneksel eğitim anlayışının yerine yeni arayışlar başlamıştır ve son gelişmeler eğitimde, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin tek otorite ve karar mercii olduğu geleneksel anlayışın yerine öğrencinin ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu yeni bir anlayışı desteklemektedir. Açık bir şekilde eğitimde öğretmenin bakış açısı yerine öğrencinin bakış açısının ne olduğuna odaklanılmaya başlanmıştır. Öğrenci merkezli anlayışa göre, öğretme ve öğrenmenin etkililiği öğrencilerin öğrenme sürecine ve bu süreç içerisinde kendilerine olana bakış açısına bağlıdır(Haris,1997; McNamara&Deane,1995; Nunan, 1988). Öğrenci merkezli anlayış sadece öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak değildir. Öğrenci merkezli anlayış öğrencilere ihtiyaçlarının, amaçlarının ve ilerlemelerinin farkında olabilmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarını da sağlamalıdır. Öğrenciler öğrenme deneyimleri hakkında fikir yürütebilmeli, öğrenme sürecinde ihtiyaçlarını ve duygularını aktarabilmelilerdir. Dil öğreniminde başarıya ulaşmada öğrencinin rolü Hunt,Gow&Barnes (1989;207) tarafından şöyle özetlenmektedir.

“Bilgiye ulaşmaya çalışan kişinin amaç ve hedefleri göz önüne alındığında kişinin bilgi birikimi tanımlanamayacağı ve hatta anlaşılamayacağı için başarılı dil öğretimi, dil öğretimiyle

başlamak yerine öğrencinin eğitimiyle başlamalıdır ve öğrencilere bu öğrenme sürecinin en önemli parçası oldukları gerçeğinin farkına varmalarında yardımcı olunmalıdır.”

Öğrenmede öğrencinin rolü aynı zamanda öğrenen özerkliği (bağımsız öğrenen) fikrini doğurmuş ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden nasıl sorumlu olmaları gerektiği ve öğretmenlerin bu konuda onlara nasıl yardım edeceği konusunda çalışmalar da ivme kazanmıştır.

Öğrenmede öğrencinin önemi öğrenci merkezli öğrenme ile ilgili literatürde iki önemli ihtiyacı ortaya çıkarmıştır; öğrencinin bakış açısının ne olduğunu anlayabilme ve öğrencileri öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk ve farkındalık geliştirmelerini sağlayacak öğrenme aktivitelerine dahil etme.

Öğrenme ve öğretmede öğretmen kontrollü anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa olan ihtiyaç ve geçiş, sürecin ölçme ve değerlendirme boyutunda da meydana gelmiştir. Eğer öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin fikirlerine başvurulacaksa, ölçme ve değerlendirme de bu sürecin bir parçası olduğu için bu aşamada da öğrenci fikirleri dikkate alınmalıdır (Oskarsson,1981). Bu fikirden yola çıkarak, büyük oranda test ve sınavlardan oluşan ölçme değerlendirme sistemi öğrenci merkezli anlayışa hizmet etmemektedir çünkü geleneksel sistem öğrenciyi ölçme-değerlendirme sürecinde pasif tutmakta ve ürün veya süreci değerlendirmede öğrencilere fırsat tanımamakta, onları sürecin dışında tutmaktadır.

Ayrıca, modern eğitim anlayışında yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyaç artmaktadır çünkü bilgi ve beceri kazanımı okulda verilen eğitimle sınırlanamaz ve kişinin hayatı boyunca devam etmesi gereken bir süreçtir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme metotları yaşam boyu öğrenme, bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirme gibi amaçlarla uyum göstermemektedir.

Son yıllarda ölçme-değerlendirmede tamamlayıcı yöntemler önem kazanmaya başlamış ve eğitimin her seviyesinde otantik ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlamıştır. Araştırmalar, ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve stillerini etkilediğini ortaya koymuştur(Beckwith,1991). Sınav kültürü barındıran, çoktan seçmeli test ağırlıklı mevcut ölçme değerlendirme yaklaşımları da istenilenin aksine hizmet etmekte ve öğrencileri sınav amaçlı ve ezbere dönük bir çalışmaya sevk etmektedir. Boud (1995) eğitimde gereksinim duyulan yeni ölçme değerlendirmenin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmektedir.

Ölçme değerlendirme aktiviteleri;

- 1- Bireysel performansla sınırlı olmamalıdır.
- 2- Programla ilintili olmalı, fakat programda öğretildiği şekilde sınırlı olmamalıdır.
- 3- Problemler birden fazla çözüm yolu içermeli ve bir sorunun birden fazla kabul edilebilir cevabı olmalıdır.
- 4- Öğrencilerin hayatta karşılaşılabilecekleri durumları içermeli sadece okullarla sınırlı olmamalıdır.

Öğrencileri eğitimin her aşamasında aktif kılabilmek için, ölçme değerlendirme sürecinde de öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmeye başlamıştır. Değerlendirme öğrencilerin de dahil edilmesi ışığında tartışılmakta (Lewkowicz&Moon,1985) ve öğrencilerin kendileri ve akranlarının da değerlendirmelerine olanak sağlayan daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmaktadır (Oscarson,1989).

“Tamamlayıcı ölçme değerlendirme, ayrıca değerlendirmeyi yapanın öğretmen mi olması gerektiğini ve kişinin kendisinin veya akranlarında farklı ortamlarda değerlendirme yapıp yapamayacaklarını sorgulamaktadır” (Sluijsmans,1998:294).

Boud (1990) eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarının program amaçlarıyla örtüşmesi gerektiğini, öğrenci merkezli öğrenme, problem temelli eğitim ve benzeri yeniliklerin yeni ölçme değerlendirme metotları kullanılırsa başarılı olacağını vurgulamaktadır. Ölçme değerlendirme uygulamaları sadece öğrencilerin mevcut bilgisini belgelemek için değil aynı zamanda da öğrencileri daha iyi yönlendirebilmek maksadıyla süreci gözlemlemek içinde kullanılmalıdır. Ölçme değerlendirme öğrenme için bir araçtır ve öğrencileri bu sürece dahil etmek gittikçe daha fazla arzu edilen bir durum haline gelmektedir(Dochy & McDowell, 1997).

Öğrenciler ölçme değerlendirme sürecine öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleriyle katılabilmektedirler. Öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve başarabildikleriyle ilgili yaptıkları yargılarla (Boud&Falchikov,1989) akran değerlendirme ise akran veya akranların birbirlerini değerlendirme yoluyla sürece katılmasıdır(Falchikov,1995).

Öğrenme de hem süreç hem de sonucu göz önünde bulundurmak bir dersin sonunda öğrenciye verilecek olan tek bir puandan çok daha etkili olacaktır. Değerlendirme de hem süreci hem de sonucu tanılayıcı bilgiye ulaşmak arzu edilendir. Öz değerlendirme ile bu sağlanabilmektedir. Akran değerlendirme öğrenciye sağladığı dönüt ile ileriye dönük gelişimi artırmayı sağlarken öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini de sağlamaktadır.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, yükseköğretim hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin etkin bir şekilde ölçme değerlendirme sürecine dahil edilip edilemeyeceği sorusunu akran ve öz değerlendirme çalışmalarıyla cevaplamak amaçlanmıştır.

Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecinde ölçmeci olarak ne hissettikleri,

öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye bakış açıları belirlenip bu iki tekniği kullanıp kullanmama konusunda istekli olup olmadıkları açığa çıkarılacaktır.

Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecinde ölçmeci rolünde ne derece etkin oldukları öğretmen değerlendirmeleri ve öğrenci değerlendirmeleri karşılaştırılacak ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Akran değerlendirme ve öz değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısında etkisinin olup olmadığı belirlenecektir.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme bugüne kadar yapılan çalışmalarda ortaya konan avantajlarına rağmen çok az öğretmen tarafından ilgi görmekte ve uygulanmaktadır. Mevcut uygulamalar ise kompozisyon yazma becerisi ve akranların kompozisyonlarını düzeltmeleriyle sınırlı kalmıştır. Bu iki değerlendirme yönteminin kullanımının sınırlı kalması büyük ihtimalle kullanışlılıkları ve uygulanmalarıyla ilgili belirsizliklerden kaynaklanmaktadır.

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu programlarda da tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri ve özellikle de öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri daha ön plana çıkmıştır. Bu yüzden öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile ilgili çalışma yapılmalı ve etkileri ortaya konulmalıdır. Bu sayede bu iki tekniğin uygulanırılığı ile ilgili daha belirleyici bilgilere ulaşılabilecektir.

Eğitim sistemimizde eğitimin birçok aşamasında öğretmenin otoritesi kabul edilmiş ve öğrenciler öğretmenlerin aktaracakları için hazır bekleyenler konumundadır. Öğretmenler ise bu durumun değişmesini istemekte fakat bunun gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenlerden bihaber ya da isteksizlerdir.

Meslektaşlarımla öz değerlendirme ve akran değerlendirme tekniklerini sınıflarında kullanma fikrini paylaştığımda büyük bir çoğunluğu tekniklerin uygulanabilirliği ve olası etkilerine şüpheyile yaklaşmışlardır. Çoğunlukla; “ Bunu yapacak zamanım yok. Öğrenciler yapmak ister mi? Öğrencilere güven olmaz.” gibi tepkiler vermişlerdir.

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile ilgili literatür öğrenen özerkliğini geliştirmede bu iki tekniğin etkileri yerine çoğunlukla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgilidir.

Dahası gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde ağırlıklı olarak yer almaları ve çok sayıda araştırmaya konu olmalarına rağmen Türk eğitim sisteminde gerekli ilgiyi görmemiş ve bu yüzden yapılan araştırmalar sınırlı kalmıştır.

Bu konudaki eksikliği gidermek için çok sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmadan elde edilecek verilerin de bu eksikliği gidermeye katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4 PROBLEM CÜMLESİ

1- Öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri (değerlendirme eğitiminden önce ve sonra) nelerdir?

2- Akran değerlendirmeden elde edilen puanlar ile öğretmen puanları ne derece uyum göstermektedir?

3- Akran değerlendirme çalışması yapılan öğrencilerin almış oldukları puanlar ile çalışma yapılmayan öğrencilerin puanları arasında fark var mıdır?

1.5 SINIRLILIKLAR

- Araştırma 2007–2008 Akademik Yılı Güz Dönemi ile sınırlıdır.
- Araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi orta üst(pre-intermediate) düzey A ve B sınıfları ile sınırlıdır.
- Araştırma Dinleme & Konuşma (Listening & Speaking) dersinde yapılan bireysel sunumlarla sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan öğrenci sayısı (n =64) küçüktür. Bu durum bulguların yorumlanmasını ve genele yayılmasını sınırlandırmaktadır.

1.6 SAYILTILAR

- Araştırmada kullanılan ölçme değerlendirme araçları istenilen özellikleri geçerli ve güvenli bir şekilde ölçmüşlerdir.
- Araştırmaya katılan öğrenciler ölçekteki maddeleri samimi bir şekilde cevaplandırmışlardır.
- Öğretmen puanları geçerli ve güvenilirlerdir.

1.7 TANIMLAR

Akran değerlendirme: Aynı durumdaki bireylerin akranlarının çalışmalarının, miktarını, seviyesini, değerini, niteliğini, başarılarını veya öğrenme sonuçlarını göz önünde bulundurdıkları düzenlemelerdir (Topping, 1998).

Öz değeriendirme: bireyin kendi herhangi bir konuda kendi performansı ile ilgili değeriendirmeler veya yargılamalarda bulunması ve öğrenme sonuçlarını artırmak maksadıyla güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesidir(Klenowski,1995).

Öğrenen özerkliği: Öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerine alabilme becerisidir; diğeri bir deyişle, öğrenme ile ilgili tüm kararların sorumluluğuna sahip olmak ve bu sorumluluğu elinde bulundurmaktır(Holec, 1981).

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

2.1 ÖLÇME DEĞERLENDİRME

Nunan (1988) ölçme değerlendirmeyi aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

“Öğrenci kazanımlarını yargıladığımız süreç... ve öğrencilerin dersin amaçlarını ne derece yerine getirebildiğini ölçmeye dönük işlemlerdir”.(s.118)

Ölçme değerlendirmenin öğretme ve öğrenme sürecinin bir parçası olduğu açıktır; hedefler ortaya konur ve bu hedeflerin kazanılıp kazanılmadığı kontrol edilir ve sonrasında dönüt verilir. Bunun da sonrasında yeniden hedeflerin belirlenmesi, öğrenme- öğretme ve kontrol süreci başlar. Bu yüzden ölçme değerlendirme öğrenci öğrenmelerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Hedeflerin kazanılıp kazanılmadığını belirleyerek, öğrencilerimizin güçlü yanlarını zayıf yönlerini, geliştirilmesi gerekenleri, öğrenmedeki ilerlemelerini, eğitim-öğretimin etkililiğini daha net görebilir bunun sonucunda da içerik, yöntem ve teknikler daha iyi hale getirip etkili öğrenmeyi sağlayabiliriz. Bu temel işlevlerin yanı sıra ölçme değerlendirmenin sıralama, notlandırma ve seçme işlevleri de vardır.

2.2. TAMAMLAYICI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Yaşam boyu öğrenme, bağımsız öğrenen kavramları öğrenme ve ölçme değerlendirme arasındaki ilişkinin yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Ölçme değerlendirme ile eğitimin entegrasyonunu artırmak, öğrenciyi kendi edinimleri ile ilgili sorumluluk alan, düşünen ve fikrini aksettiren, öğretmenle ortak

alışan ve sürekli iletişim içinde olan, öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalarını sağlamak eğitimde son dönemlerin en önemli konuları haline gelmiştir. Mevcut lme değerlendirme teknikleri yukarıda bahsedilen hedeflere tam olarak hizmet etmediğinden yeni(Tamamlayıcı lme değerlendirme) teknikler geliştirilme ihtiyaı doğmuştur. Tamamlayıcı lme değerlendirme teknikleri geleneksel lme değerlendirme tekniklerine nazaran daha otantik ve ğrenci merkezlidir, sadece sonuç değil süreçte önem kazanmıştır ve öğrencilerin yaratıcılıkları, st düzey becerileri ön plandadır.

Bahar (2006: 49)’ a göre “Tamamlayıcı lme değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar’.

Tamamlayıcı lme ve değerlendirme uygulamalarını savunanların birçoğu ğrenci performansını lme de daha geçerli ya da daha doğru sonuçlar veren bir yöntem olduğunu, sınıfta değişik lme ve değerlendirme stratejilerini kullanmanın öğrencilerin çeşitli özelliklerini ölçmede sadece en iyi yolu sağlamadığı, ayrıca başarı motivasyonunu yükselttiği, daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve sonuçta akademik performansı artırdığını ifade etmektedirler. (Bahar, 2006)

2.2.1 Gelenekselden Tamamlayıcı lme Değerlendirmeye Geçme Gerekçeleri

Geleneksel lme değerlendirmeden tamamlayıcı lme değerlendirmeye geçişin nedenlerini (Anderson 1998:5) “ğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin yeniden kavramsallaşmasına” bağlamaktadır. Anderson (1998:5)’e göre bu kavramsallaşmanın nedenleri;

- Anlatımın temel öğretme yöntemi ve objektif sınavların temel lme değerlendirme aracı olarak fazla kullanılması
- Sınıflardaki ğrenci profilinin farklılığı ve sayının artıyor olması

- Oluşturmacı öğrenme yaklaşımıdır.

Anlatımın temel öğretme yöntemi ve objektif sınavların temel ölçme değerlendirme aracı olarak fazla kullanılması

Ölçme değerlendirme öğrenci kazanımlarının ispatı gibi görülmektedir ve öğrenme gerçekleştikten sonra olur. Anlatım eğitim- öğretim kurumlarında en fazla kullanılan teknik olagelmıştır. Anlatım tekniği de öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak kalmasını ve gün içersinde motivasyondan yoksun bir şekilde öğrenmeye çalışmalarını ve ezberi ortaya çıkarmaktadır.

Bu durum McKeachie(1994) tarafından yapılan bir çalışmada ‘ öğrencilerin edindiği bilgilerin %70 dersin ilk 10 dakikasında ve sadece %20’sinin dersin son 10 dakikasında gerçekleştiği şeklinde ortaya konulmuştur. Anlatım tekniğinin uygulandığı sınıflarda öğrenci kazanımları objektif testler aracılığıyla kontrol edilir. Çünkü anlatım tekniği gerçek bilgileri içerir ve en iyi objektif testlerle ölçme değerlendirme yapılabilir (Anderson:1998). Aktif öğrenci katılımının gerektiği ve yüksek bilişsel becerilerin gerektiği yazma, konuşma, sunum yapma, proje hazırlama gibi durumlarda objektif testler yetersiz kalacaktır.

Sınıflardaki öğrenci profilinin farklılığı ve sayının artıyor olması

Sınıflarda öğrenci profilinin farklılığı ve sayının artması farklı sosyo-ekonomik kültüre sahip, farklı bilgi ve becerilerle donanmış ve daha da önemlisi farklı zekalara sahip öğrencilerle karşı karşıya olduğumuz anlamına gelmektedir. Uygulamakta olduğumuz geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri öğrencilere aynı ölçüde cevap verememektedir. Bu yüzden daha farklı ve daha çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine ve öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymaktayız.

Oluşturmacı öğrenme yaklaşımı

Son yılların güncel teorisi olan oluşturmacılık öğrenme-öğretme sürecinde yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Oluşturmacı yaklaşıma göre eğitim öğrencilere bilgi edinmede yardımcı olmaktır.

Brooks and Brooks (1993) oluşturmacı eğitimin 5 temel prensibini şöyle özetlemektedir;

- Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili sorular ortaya atmak
- Öğrenmeyi ‘büyük fikirler’ ve temel kavramlar üzerinde yapılandırmak
- Öğrencilerin görüşlerini öğrenmeye çalışmak ve görüşlere değer vermek
- Müfredatı öğrencilerin varsayımlarına göre adapte etmek
- Öğrenci kazanımlarının ölçme-değerlendirmesini eğitim-öğretim esnasında yapmak

Anderson (1998:7) a göre “ oluşturmacı sınıflarda, öğrenciler aktif katılım yoluyla öğrenirler ve kendi fikirlerini tartışma, sorgulama vb yollarla keşfetme fırsatına sahiptirler”. Eğitimin amacı davranışlar ve beceriler değil kavram geliştirme, öğrenmeyi derinleştirme ve aktif öğrenenin ortaya çıkarılmasıdır (Anderson, 1998).

2.2.2 Geleneksel Ve Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Arasındaki Farklar

Geleneksel ölçme değerlendirmenin felsefi ve teorik temelleri

Geleneksel ölçme değerlendirme birbiri ile ilintili değişik felsefi inanç ve teorik varsayım üzerine temellendirilmiştir.

Geleneksel ölçme değerlendirme;

- “Bilginin evrensel anlama sahip olduğunu varsayar. Aynı bilgi her yerde herkes için aynı anlama sahiptir.
- Öğrenmeyi pasif bir süreç olarak değerlendirir. Öğretmenin rolü ‘boş’ olan öğrencileri gerçek bilgi ile doldurmaktır. Bu pasif süreç, öğretmenin veya ders kitabının sağladığı bilgiyi hatırlamaktır.
- Süreci üründen ayrı tutar. Geleneksel ölçme değerlendirmede öğrencilerin ürünleri değerlendirilir. Öğrencilerin en son olarak ortaya koydukları öğrenmelerinin göstergesidir. Öğrenmelerin nedeni ve nasılı göz önüne alınmaz.
- Bağımsız bilgi parçalarına odaklanır. Bu bilgi parçaları temelde hiyerarşik olduğu varsayılan alt düzey düşünme becerilerini temsil etmektedir.
- Ölçme değerlendirmenin amacı öğrenmeyi belgelemektir. Öğrenenlerle (bilenler) öğrenmeyenler (bilmeyenler) birbirinden ayrılır. Diğer bir deyişle, geleneksel ölçme ve değerlendirme öğrencileri sınıflandıran ve sıralayan bir sistem ortaya çıkarır.
- Duyuşsal becerilerin bilişsel becerilerden ayrı olduğuna inanır. Geleneksel ölçme değerlendirme ağırlıklı olarak bilişsel becerilere önem vermektedir. Öğrencilerin, uygulanan aktivite ile ilgili değerleri, görüşleri ve ilgileri göz önünde bulundurulmaz.
- Hiyerarşik güç ve kontrol barındırır. Öğretmen neyin öğretileceği ve nasıl ölçüleceği konularında karar alma gücüne sahiptir. Öğrenciler kendileri için neyin önemli olduğu ve nasıl daha iyi öğrendikleri konularında karar alma sürecine katılmazlar.
- Öğrenmeyi bireysel bir girişim olarak kabul eder. Öğrencilerden yardım alması beklenmez, eğer yardım alıyorsa kopya çekiyorlardır. Öğrenciler genelde bir diğerine karşı yarışma mantığıyla çalışırlar (Anderson ,1998:8).

Tamamlayıcı ölçme değerlendirmenin felsefi ve teorik temelleri

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelenekselden farklı felsefi ve teorik temeller üzerine yapılandırılmıştır. Anderson (1998)'a göre tamamlayıcı ölçme değerlendirmede

- Bilginin birden fazla anlamı vardır. Herkesin bir bilgi üzerinde fikir birliğine varması imkansızdır çünkü her birey bilgiye kendi değişken yorumunu da katar.
- Öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu kabul eder. Öğrenme yaşamın doğal, entegre ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrenciler mevcut durumlarında değişiklik yaratmak için aktif bir şekilde yeni anlamlar peşindedirler.
- Süreç ve ürüne önem verir.
- Araştırma ve sorgulamaya önem verir. Tamamlayıcı ölçme değerlendirmenin amacı insanları gözleme, düşünmeye, sorgulamaya ve fikirlerini test etmeye sevk edecek problem çözme becerilerini geliştirmektir.
- Ölçme değerlendirmenin amacı öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğrenciler öğrenmeleri ile ilgili dönüt aldıklarında, yeni yönelimler kazanırlar ve ilerleme kaydedebilirler. Ölçme değerlendirmenin amacı öğrencileri sınıflamak veya sıralamak değildir.
- Bilişsel ve duyuşsal beceriler arasında bağlantı olduğunu kabul eder. Öğrenciler kendilerini eğer bir aktivitenin içinde bulurlarsa zaman ve gayretlerini o yöne sevk ederler ve daha fazla öğrenirler.
- Ölçme değerlendirme öznel ve değerlidir. Neyin öğretileceği ve değerlendirileceği ile ilgili kararlar özeldir.

- Güç ve kontrol paylaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin neyi ne kadar öğreneceği gibi konularda karar alırken gücü öğrencilerle paylaşır. Demokratik karar alma süreci hakimdir.

Öğrenme ortaklaşa gerçekleşen bir süreçtir. Öğretmenler ve öğrenciler fikirleri özgürce açıklayabilen ve test edebilen ortak öğrenenlerdir

2.3. ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNE KATILMASI

Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi dünyanın gelişmiş ülkelerinin öğretim programlarının hemen hepsinde önemle üzerinde durulan bir konudur (Bahar,2006).

Race (2001:6-8) öğrenci değerlendirmelerinin ölçme değerlendirme sürecine katılmasında aşağıdaki nedenleri ortaya koymaktadır;

- Öğrenciler hâlihazırda kendi kendilerini ve akranlarını değerlendirmektedir ve hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında birbirlerinden çok şey öğrenirler. Doğal olarak kendi öğrendiklerini diğerlerinin öğrendikleri ile karşılaştırır ve bunu kendi öğrenmeleri hakkında çıkarımda bulunmak için kullanırlar. Mevcut ölçme değerlendirme sürecine öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin katılması öğrencilerin zaten yapmış oldukları değerlendirmeleri daha sistemli ve formal hale getirecektir.
- Öğretmen değerlendirmeleri bazı durumlarda yeterince geçerli, güvenilir ve açık değildir. Öğrenciler bazen kendilerinin ve akranlarının çalışmalarını değerlendirme noktasında daha iyi konumda olabilir. Örneğin, öğrencilerin beklide ilk defa yaptıkları bir çalışma hakkında

derinlemesine düşündüğü ve işin içinde aktif olarak var olduğu farz edilirse, kendilerini ve akranlarını değerlendirme noktasında hâlihazırda bunu defalarca yapmış birinden daha objektif olabileceği düşünülebilir.

- Öğrencinin öğrenme ile ilgili tecrübeleri derinleşerek artar. Öğrencilerin, değerlendirme kriterlerini kompozisyon, rapor, sunum vb. etkinliklere bizzat uygulaması, değerlendirme işinin okuma ve gözlemlemeden daha derin bir öğrenme tecrübesi olduğunu anlamasını sağlar. Öğrenci, bir ödev veya etkinlik ile ilgili çalışmalarını aynı ödev veya etkinlik ile ilgili diğer öğrencilerin çalışmalarını karşılaştırarak daha iyi anlayabilir. Öğrenciler, değerlendirme kriterlerini kendi çalışmalarındaki kanıtlara uygulayarak daha derinlemesine öğrenmeler sağlayabilirler.
- Öğrencilerin ölçme değerlendirme kültürü almasına fırsat tanımaktadır. Öğrencinin değerlendirme sürecinin içinde olması, öğretmenin bu işi nasıl yaptığını daha iyi anlamasını sağlar. Değerlendirme kriterlerini kullanarak akranlarının çalışmasını değerlendiren öğrenci, formal durumlarda kendi çalışmalarını değerlendirirken zihninin nasıl çalıştığını da bu şekilde anlayabilir.
- Öğrencilerin bağımsız (özerk) öğrenen bireyler olmasına yardım eder. Özellikle öz değerlendirme öğrencilerin kendi gelişimlerini yansıtmaya ve kendilerinin eleştirmelerine imkan tanır. Belli anahtar becerileri (kendi çalışmasını organize edebilme, zaman yönetimi, problem çözme vb.) edinmesini sağlayabilir.
- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması için gereken becerileri geliştirmesine yardım eder. Öz değerlendirme ve akran

değerlendirmesi öğrencilerin formal eğitim sonrası bile yaşamın içine girmiş önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin okulda kazandığı bu beceriler hayatının daha sonraki evrelerinde de kullanılabilmelidir.

- Öğrencilere belli durumlarda daha fazla geri bildirim konusunda yardım eder. Birçok disiplinde öğretmenler artan öğrenci sayısı nedeni ile geri bildirimlerin kalitesi ve miktarı ile ilgili olarak sıkıntıya düşmektedir. Bu nedenle özellikle akran değerlendirmesi öğretmenlerin farklı sebeplerden yeterince yerine getiremediği bu sorumluluklarının hafiflemesine yardım edebilir.

Öğrenci değerlendirmeleri ölçme değerlendirme sürecine katmanın öğrencilere olan faydası aynı zamanda öğretmenler içinde geçerlidir. Öğrenmelerin farkında olan, ölçme değerlendirme sürecinin işleyişinin farkında olan öğrencilerle çalışmak her öğretmen için bir avantajdır. Race (2001) daha da ileri giderek öğrencileri ölçme değerlendirme sürecine katmanın yukarı da sayılanların da ötesinde faydaları olduğunu belirtmiştir. Race (2001:10)'e göre :

- Akran değerlendirme sayesinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili ağır yükü hafifletilebilir. Akran değerlendirmeyi sınıflarında uygulayan çok az kişi zaman kazandığını iddia edecektir. Değerlendirme ortamının hazırlanması, öğrencilere değerlendirmenin nasıl yapılacağının öğretilmesi, gözden geçirme zaman almaktadır. Fakat kalabalık sınıflarda karmaşık olmayan değerlendirmeler yapıldığında öğrenci değerlendirmelerinin faydası ortaya çıkmaktadır.
- Öz değerlendirme öğrencilerin kendi çalışmaları üzerine yorumlarda bulunmalarını sağlar ve öğretmen öğrenci diyalogunun yolunu

açabilir. Öğrencilere öz değerlendirmeleri ile ilgili dönüt vermek öğrencilerin öğrenmeyi derinleştirmesini sağlar. Bu da öğretmenlerin öğrencilerinin zayıf ve güçlü yanlarını daha iyi görmesini sağlar.

Bahar (2006)'a göre öğrencileri değerlendirme sürecine dahil etmenin en önemli sebebi öğrenmeyi derinleştirme ve anlamlı hale getirmektir. Öğrencilerin hem öz değerlendirmeleri hem de akran değerlendirmeleri, değerlendirme ve puanlama ile ilgili kararları tek bir puanlayıcıya daha az bağımlı kılar. Olası değerlendirmeciler arası güvensizliğin derecesini ortaya çıkararak değerlendirmenin güvenilirliğini ve nesnelliğini artırabilir.

2.4. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ (BAĞIMSIZ ÖĞRENEN)

Son 20 yıldır öğrenen özerkliği dil öğretiminde en önemli konulardan birisi haline gelmiştir. Bu terim birbirine eş anlamlı olacak şekilde; otonom öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, bağımsız öğrenme gibi terimlerle anılmıştır. Öğrenen özerkliği tanımlarında dil öğreniminin yanı sıra bireysel farkındalık ta her zaman ön planda tutulmaktadır. Henri Holec tarafından yapılan tanım diğer tüm tanım ve çalışmalara temel oluşturmuştur.

Holec(1981;3) özerlik tanımını aşağıdaki gibi yapmaktadır.

Öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerine alabilme becerisidir; diğer bir deyişle, öğrenme ile ilgili tüm kararların sorumluluğuna sahip olmak ve bu sorumluluğu elinde bulundurmaktır:

- Kazanımları belirleme
- İçerik ve ilerlemeyi tanımlama
- Kullanılacak yöntem ve teknikleri seçme

- Edinim sürecini ortaya koyma
- Edinilenleri değerlendirme

Benzer şekilde, Little (1991:4) öğrenen özerkliğini ‘ ayrılabilme kapasitesi, eleştirel yaklaşma, karar verme ve bağımsız hareket etme olarak tanımlamaktadır. Ayrıca David Little (1991:3-4) e göre;

Öğrenen özerkliği;

- Kendi kendine öğrenme değildir
- Öğretmen olmadan öğrenme olarak sınırlandırılmaz
- Öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı bir şey değildir
- Öğretme metodu değildir
- Öğrenenler tarafından kazanılan sabit bir durum değildir.

Bu iki temel tanımda da öğrenen özerkliğinin uygulama ile artacağı ve uygulama olmadığı sürece de etkisiz hale geleceğidir.

Holec ve Little’ dan farklı olarak Dickinson özerkliği bir öğrenme şekli olarak ele almıştır. Dickinson (1987: 11)’a göre özerklik ‘ kişinin kendi öğrenmesiyle ilgili tüm kararlardan ve bunların uygulanmasından kişinin yine tamamen kendisinin sorumlu olduğu durumdur’.

2.4.1 Yabancı dil öğrenmede özerklik kavramı

Öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğretiminde önemli olduğu konusunda yaygın bir fikir birliği mevcuttur fakat dil öğretiminde yeri ve uygulamaları konusunda hala tartışma ve belirsizlik yaşanmaktadır. Benson (1997) “öğrenen özerkliğinin” geniş ölçüde Batı için uygun olduğunu, Batı’ nın özgürlükçü ve demokratik birey ideolojisinin bir parçası olduğunu ve yabancı dil öğretiminde

öğrenci merkezli ve süreç temelli eğitimin bu ideolojiye hizmet ettiği fikrini ortaya atmışlardır. Bu fikri Batı kaynaklı bir sürü kitap ve makalede bulabiliriz.

Bununla beraber, David Nunan, Benson'un görüşünden biraz daha farklı bir görüşe sahiptir. Nunan (1997:193) özerkliğin, öğrenenin kendisi, öğrenme ortamı ve öğrenme eylemlerinin gerçekleştiği kültürel bağlam gibi değişkenler ve şartlarla sınırlandırılmış farklı derecelerde olacağını savunmaktadır. Bu yüzden felsefemiz bu kısıtlamalar altında öğrencilerimizin tam özerkliğe doğru 'seyahat' etmelerini sağlamaktır.

Hangi tanım olursa olsun öğrenen özerkliği ile ilgili dikkate alınması gereken ana noktalar şunlardır. İlk olarak, özerklik 'yalnız öğrenme' veya 'bireysel çalışma' demek değildir. Tam özerklik ideal olandır. Öğrenen özerkliğinin kazanılmasında kültürel engeller olmamalıdır ve son olarak sınıflarda bir şekilde öğrenen özerkliği desteklenmelidir.

2.4.2 Öğrenen özerkliği geliştirme çalışmaları

Holec (1981:3) 'yabancı dil öğrenmede özerk olma kapasitesi ve becerisi doğuştan değildir' fikrini savunmaktadır. O zaman hedefimiz olan öğrenci merkezli eğitim sisteminde öğrencilerin farkındalığının geliştirilmesi ve dil öğrenmede özgürlüğe hazırlık için çalışmalar yapılmalıdır. Dickinson ve Carver (1980:2) öğrencileri özerkliğe hazırlamada üç farklı boyuttan bahsetmektedir.

Bunlar;

- Yöntemsel hazırlık
- Psikolojik hazırlık
- Öz yönelim uygulamaları.

Yöntemsel hazırlık

Öğrencilere yabancı dili tanımlamada ve yabancı dili öğrenmede kullanılan terimleri ve kavramları öğrenmesi ve kullanmaları için yardımda bulunulur. Öğrenciler kendi çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme, sınıf içi etkinliklerin amaç ve hedeflerini kavrama gibi değişik öğrenme stratejilerini kullanırlar.

Psikolojik hazırlık

Öğrencilerin öğretmenden bağımsız olarak çalışmak ve değerlendirmeler yapabilmek için kendine güven geliştirmeleri gerekmektedir. Dahası, yabancı dil öğrenmede ki kendilerine biçilen role olan negatif tutumlarını değiştirmeleri gerekmektedir. Bu süreç gerektiren bir hazırlıktır.

Öz yönelim uygulamaları

Öğrenenler kendi öğrenmeleri ile ilgili seçimler yapabilmelidir. Mesela bir aktiviteyi başlatabilmeli, ya da öğrendiklerini tartışabilmeli, bir dersin içeriğin nasıl olması gerektiği hakkında kararlar verebilmelidir. Bu becerileri kazanabilmek içinde fırsata ve pratiğe ihtiyaç duymaktadırlar.

2.5. AKRAN DEĞERLENDİRME

Somervell (1993) akran değerlendirmenin sadece notlandırma içeren bir prosedür olmadığını aynı zamanda becerilerin geliştiği bir öğrenme süreci olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca akranlarını gözlemleme fırsatı bulurlar ve genellikle akranlarının çalışmaları ile ilgili daha detaylı bilgiye öğretmenlerinden daha fazla sahiptirler. Keaten&Richardson (1993) akran değerlendirmenin, öğrencilerin akranlarıyla ilgili yargılarında adil ve tutarlı olmaları

koşuluyla, öğrenciler arasında sorumluluk almayı teşvik edeceği görüşünü savunmaktadır.

Kane & Lawler (1978) akran değerlendirmeyi belli gruplara ayırmışlardır.

Akran sıralama: Her bir grup üyesi diğer grup üyelerini bir veya daha fazla faktöre göre en iyiden en kötüye doğru sıralar.

Akran aday gösterme: her bir grup üyesi herhangi bir performansın bir dalında veya bir özellikte grup içerisinde en iyi olan olarak kabul edilen üyeyi aday gösterir.

Akran değerlendirme: her bir grup üyesinin diğer grup üyesini bir değerlendirme ölçeğine göre değerlendirmesidir.

Falchikov (2001) ise akran değerlendirme ile ilgili terimleri şöyle açıklamıştır.

“Akran değerlendirmede sınıfın üyeleri ilgili kritere göre akranlarının performansını veya ürününü değerlendirir.... Akran dönütünde yine belirlenmiş kritere göre öğrenciler akranlarının performansı veya ürünü ile ilgili eleştiri yaparlar ve onlara dönüt verirler. Akran öğrenme de ise aynı sınıfta veya ortak yerde bulunanların birbirleriyle ve birbirlerinden yeni şeyler öğrenmeleri söz konusudur”.(s.2-3)

Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler akranlarını gözlemleyebilir ve bu sayede onların nasıl öğrendiklerini daha kolay anlayabilirler. Dochy ve arkadaşları (1999) akran değerlendirme ile ilgili makaleleri taramış ve çalışmasında akran değerlendirme sürecinde öğrencilerin yargıda bulunmaları gerektiği kanısına varmıştır. Akran değerlendirmeyi sadece değerlendirme ve notlandırmadan ziyade öğrenme deneyimlerinin bir parçası olarak görmektedir.

2.5.1 Akran Değerlendirmenin Avantajları

Bir önceki bölümde de bahsedildiği gibi akran değerlendirme öğrencileri doğrudan öğrenme sürecinin içerisine sokmaktadır. Bu sayede de öğrencilerde kişisel sorumluluk ve motivasyon artmaktadır.

Riley (1995) akran değerlendirmenin öğrencilerin takım çalışması becerileri geliştirmelerinde yararlı olduğunu ayrıca sözlü iletişim ve müzakere becerilerini de geliştirdiğini belirtmiştir. Nasıl dönüt verilmesi gerektiğini öğrenmek ve eleştirileri kabul etmek sosyal becerilerin geliştiğinin bir göstergesidir.

Topping (1998)' e göre akran değerlendirme çeşitlilik, ilgi, aktivite, kimlik, aidiyet, empati ve kendine güveni geliştirir.

Öğretmenler de akran değerlendirmeyi öğrencilerin değerlerini, bakış açılarını, duygularını ve deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu için faydalı bulmuşlardır (Ellington, 1997).

2.5.2 Akran Değerlendirmenin Dezavantajları

Bazı araştırmacılar akran değerlendirmenin uygulanmasında dezavantajların veya problemlerin çıkabileceği konusunda uyarılarda bulunmuşlardır. Daha az başarılı olan öğrenciler akranlarının vermiş oldukları dönütleri doğru kabul etmeyebilir, bazıları akranlarını değerlendirme sorumluluğunu almak istemeyebilirler(Falchikov, 1995).

Hem değerlendiren hem de değerlendirilen süreç içerisinde endişe hissedebilirler. Olumlu dönüt değerlendirilenin endişelerini azaltır ve olumsuz dönütleri daha kolay kabullenmesini kolaylaştır (Topping, 1998).

Yapılan çalışmalarda akran değerlendirmenin eğitici olduğu anlaşılmaktadır fakat etkili olabilmesi için dikkatli bir planlama, uygulama ve izleme

gerektirmektedir. Ellington (1997)'e göre öğrenciler objektif değerlendirmeler yapabilme yeteneğinden yoksun oldukları için, özellikle başlangıçta, öğrenci görüşleri fazla öznel olabilmektedir. Ayrıca, araştırmacı akran değerlendirmenin uygun sosyal ortamlarda; yani öğrencilerle öğretmenler ve de öğrencilerle öğrenciler arasında karşılıklı saygının olduğu durumlarda başarılı olacaktır. Bu tip bir ortamı oluşturabilmek güç olabilir fakat sağlandığında her açıdan faydalı olacaktır.

Eğer izleme yeteri kadar sağlanamazsa uygulama kişisel çatışmalar, önyargı ve akranlar arasında aşırı derecede yarış ortamı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir (Ellington, 1997).

2.5.3 Geçerlik Güvenirlik

Topping (1998) 31 çalışmayı incelemiş ve farklı alanlardaki bu çalışmalardan büyük bir çoğunluğunun kabul edilebilir ölçüde yüksek geçerlik ve güvenilirlik gösterdiğini, sadece yedi araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Dancer&Dancer (1992) araştırma sonuçlarının akran değerlendirmenin geçerliğini göstermediğini ileri sürmüştür çünkü akranlar eğer yoğun bir eğitim almamışlarsa arkadaşlık, ırk vb gibi durumları da göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmaya eğilimlidirler.

Çoğu güvenilirlik çalışması gerçekte geçerlik çalışması olarak gözükmektedir çünkü bu çalışmalarda akran değerlendirme akranlarla akranlar arasındaki veya aynı akran grubunun farklı zamanlardaki değerlendirmelerini karşılaştırmak yerine profesyoneller tarafından yapılmış değerlendirmeleri karşılaştırmıştır (Dochy , 1999)

Öğrencilerin değerlendirme yapıp yapamama becerilerini araştıran Oldfield & Macalpine (1995) akranların değerlendirmeleriyle öğretmen değerlendirmesini karşılaştırmış ve sonuçların yüksek düzeyde korelasyon gösterdiğini rapor etmiştir.

Fry (1990) çalışmasında öncelikle öğretmenin öğrencilerin çalışmasını puanlandırmalarını istemiş daha sonra öğrenciler birbirlerinin çalışmasını puanlandırmışlardır. İki değerlendirme arasında uyum olduğunu saptamıştır.

2.6. ÖZ DEĞERLENDİRME

Öz değerlendirme “ öğrencilerin çalışmalarına uygulayacakları standart ve/veya kriterleri belirleme sürecine katılması ve bu standart ve / veya kriterleri ne derece yerine getirdikleri konusunda yargıda bulunmalarıdır”(Boud,1986: 5).

Cram (1995:7)’ a göre, öz değerlendirme “ öğrencileri ne bildikleri, nasıl hissettikleri ve ne yapabildiklerini keşfetme sürecine dahil etmektir.”

Lewkowicz ve Moon (1985) öz değerlendirmeyi, öğrenenlerin kendi başarı ve başarısızlıklarına, kendileri veya başkaları tarafından belirlenmiş hedefler doğrultusunda karar vermeleri sağlayan bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Bu üç tanıma göre öz değerlendirmede ortak olan üç şey vardır. İlk olarak, öğrencilerden iyi bir çalışmanın nasıl olacağını gösteren kriterleri belirlemeleri beklenmektedir. İkinci olarak, öğrenciler yaptıkları çalışmaların belirlenmiş olan kriterleri ne derece karşıladığı konusunda yargıda bulunmalıdırlar. Son olarak ta, öğrenciler kendi çalışmaları üzerinde yorum yapabilmeli, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmeli ve ilerlemeyi görebilmelidirler.

Öz değerlendirme üzerine yapılan yorumlar genelde olumludur ve avantajları düşünüldüğünde uygulanması gereken bir tekniktir.

Öz değerlendirme:

- Öğrencilerin daha azla sorumluluk almalarına “öğrenme için değerlendirme” sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.
- Öğrencilerin kendilerine hedef koyma ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.

- Öğretmenlerin belirlemiş oldukları ve öğrencilerin genelde haberdar olmadığı ölçütlere göre değerlendirme yapılmasından doğabilecek sorunları en aza indirir.
- Öğrencilerin için en hızlı şekilde dönüt alabilmelerini sağlar.
- Öğrencilerin bireysel çalışmalarını kendi kendilerine değerlendirmelerini, kendi yanlışlarından yeni şeyler öğrenmelerini sağlar.
- Öğrenmeyi ve içselleştirmeyi artırır. (Ellington,1997)

Öz değerlendirmenin yukarıda özetle bahsedilen faydaları genellikle öğrenmenin temel amaçlarından biri kabul edilen öğrenen özerkliği ile birlikte incelenmektedir ve öz değerlendirme bağımsız öğrenmeyi geliştirmede vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir (Boud, 1986; Oscarson 1989). Puhl (1997:6) öz değerlendirmeyi “ öğrencilerin okuldan ayrıldıklarında beraberlerinde götürecekleri ve daha sonra yaşam boyu öğrenme için kullanacakları geliştirilmesi gereken önemli becerilerinden bir tanesi” olarak yorumlamıştır. Oscarson(1981:227)’ da bu görüşü destekler nitelikte “ öğrenci kendi ürününü değerlendirme fırsatı verilene kadar gerçekten bağımsız bir öğrenen olamaz” demektedir. Diğer bir deyişle bağımsız öğrenme becerisine sahip bir öğrencinin kendi kabiliyet düzeyinin farkında olması gerekmektedir ve bağımsız öğrenme becerisine sahip olmak içinde öz değerlendirme önemli bir unsurdur.

Öğrenme sürecinde biçimlendirici izleme fırsatı sunmasıyla, öz değerlendirme sadece performansı değerlendirmek için bir araç değil aynı zamanda öğrencilerin becerilerinin farkına varmalarını ve bu becerileri geliştirmelerini sağlayarak öğrenmeye de yardımcıdır(Li Fung,1998).

Öz değerlendirme öğrenmeye yardımcı olmasının yanı sıra, öğretmenlerin de öğrencileri hakkında daha detaylı bilgiler edinmelerini sağlar. Düzenli yapılan öz değerlendirme çalışmaları sayesinde öğrendiklerini ve düşüncelerini açığa vurma şansı tanınmış olacak, beklentileri ve ihtiyaçları hakkında daha net bilgiler elde

edilebilecektir. Öz değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçlar her bir öğrencinin öğrenme yollarını gösteren hikayesi gibidir(Huerta-Macias,1995). Öğrencilerin algılarının farkında olmak öğretmenlere farklı öğrenciler için bireysel eğitim sağlama fırsatı tanıyacak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak tedbirleri zamanında alabilmelerini sağlayacaktır (McNamara and Deane,1995).

Tablo 2.1 Öz Değerlendirme Çeşitleri ve Amaçları

	Değerlendirme çeşidi	Ne zaman yapılmalı?	Amaçlar
1	Genel	- Eğitim süresinin başlangıcında - Eğitim süresinin ortasında - Eğitim süresinin sonunda	- Gelişmeyi izleme ve ileriki değerlendirmeler için bir başlangıç noktası oluşturmak. - Sonraki karşılaştırmalar için veri sağlamak - Öğrencilerin kendilerine olan bakış açılarını netleştirmelerine yardımcı olmak
2	Özel	Eğitim süresi boyunca	- Kısa vadeli hedefler belirleyebilmek - Öğrenmeyi iyileştirmek - Bağımsızlığı teşvik etmek
3	İzleme	Düzenli aralıklarla	- Tamamlanan çalışmaların kaydının tutmak - İlerlemeyi gözlemlemek - Motivasyonu sağlamak

Sinclair (1991:9)'den alınmıştır.

2.6.1 Öz Değerlendirme Çeşitleri

Sinclair (1991:9) dilbilimsel performans ile ilgili üç farklı öz değerlendirme türü öne sürmüştür.

Öz değerlendirmenin türleri, ne zaman yapılması gerektiği ve hangi tür öz değerlendirmenin ne tür amaçlara hizmet edeceği gibi bilgiler Tablo 2.1’de açıklanmaya çalışılmıştır.

2.6.2. Öz Değerlendirmeyi Etkileyen Etmenler

Teorik olarak öz değerlendirmenin avantajlarından önceki bölümde 2.1 bahsedilmiştir. Fakat istenilen sonuçların elde edilebilmesi için göz önünde bulundurulması gereken bazı faktörler mevcuttur.

En önemli endişelerden birisi öğrencilerin öz değerlendirme aktiviteleri konusunda eğitim almış olmaları gerekmektedir. Lewkowicz ve Moon (1985) hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öz değerlendirme kavramı ve uygulamaları hakkında net bilgilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, özellikle yeterli tecrübeye sahip olmayanların, öz değerlendirme yapmanın gerekçesini başlangıçtan itibaren anlamış olmaları gereklidir. Çalışmalar, eğitim eksikliğinin öz değerlendirmenin etkili biçimde uygulanmasında önemli bir engel olduğunu ortaya koymuştur (Boud,1986). Öğrencileri öz değerlendirmeye hazırlarken atılacak ilk adım bir öğretim programı hazırlamaktır(Cram, 1995).

Yukarıdaki değerlendirmelerden yola çıkarak belli bir süre öz değerlendirme uygulamasına katılmamış öğrencilerden tamamen bağımsız ve anlamlı yargılarda bulunmalarını bekleyemeyiz.

Uygulamada, öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirmeyi öğrenmeleri ve buna alışmaları uzun zaman alabilir çünkü bu beceri eleştirel analiz ve değerlendirme gerektiren yüksek düşünme becerilerini gerektirmektedir. Bu yüzden öz değerlendirme yapmayı başarmak daha küçük öğrenciler için çok daha zahmetli olacaktır (Haris,1997:13).

Öz değerlendirme de sorgulanan diğer bir unsur ise öğrencilerin iyi bir ürünün ölçütünü ortaya koyup koyamayacaklarıdır. Eğer öğrenciler ölçütün nasıl olması gerektiği konusunda net fikirlere sahip değillerse ölçütü ortaya koymak ciddi bir engel oluşturacaktır. Boud (1986)'un deneyimine göre bu bazı öğrenciler için pratikte mümkün olmayabilir.

Öz değerlendirme sadece öğrencilerin performanslarıyla ilgili yargılarda bulundukları bir süreç değildir. Bu süreçte öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirirken edinmiş oldukları dönütlerin sonucu olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu yüzden, eğer öz değerlendirme uygulanacaksa dönütleri anlayabilmek ve dönütlere göre en uygun ne yapılması gerektiğini bilme becerisi geliştirilmesi gereken önemli unsurlardan birisidir (Lewkowicz & Moon,1985). Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilere dönütleri yorumlamalarında ve dönütlerden öğrenmeleri için yardımda bulunmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri için eğitimlerin yanı sıra öğretmenlerin de öz değerlendirme için hazır olmaları gerekmektedir. Öz değerlendirme uygulamalarını kolaylaştırmak için öğretmenlerin uygulamanın iyi sonuçlar doğuracağına inanmaları ve öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin pozitif tutumu uygulamanın yürütülmesinde destekleyici ortamın oluşması için önemlidir (Lewkowicz&Moon,1985). Bazı öğretmenler, öğrencilerinin öz değerlendirme uygulamalarında zorlanacağını düşündüklerinden dolayı öz değerlendirme fikrini sıcak karşılamamaktadırlar (Cram:1995). Öğretmenin öğrencilerine güveni de onları öz değerlendirme aktivitelerine başlamalarında kolaylaştırıcı bir yol oynayacaktır. Belirtildiği üzere öğretmenlerinde öz değerlendirmeye bakış açıları, önemimin farkında olmaları ve

uygulama için hazır bulunmaları öz değerlendirmenin başarısında belirleyici faktörlerden birisi olacaktır. Eğer öğretmenler öz değerlendirmenin önemine inanmamışsa, doğal olarak öğrencileri de hazırlamak çok daha güç olacaktır.

Öz değerlendirme kişisel bir değerlendirme yöntemi (Haris,1997) olduğu için öznel faktörler bu değerlendirme yönteminin etkililiğinde önemli bir rol oynayacaktır. Blanche & Merino (1989:324) kişisel faktörleri “ akademik geçmiş, kariyer beklentileri, akran grubu, aile beklentisi, akademik olgunluk, hedef dildeki yeterlik düzeyi, kültürel faktörler, sosyal ve kişisel değişkenler” olarak özetlemiştir. Öğrencilerin göstermiş olduğu farklılık, öğretmenlerin öz değerlendirme sürecinde her bir öğrencide neler olduğunu anlamasını güçleştirmektedir. Duygular ve kişisel faktörler öğrencilerin başarılarını değerlendirmelerinde önemli rol oynar (Blanche & Merino,1989).

Diğer bir önemli faktörde ikinci / yabancı dil öğreniminde öz değerlendirme uygulamalarıdır. Problem, eğer öğrenciler öz değerlendirme yaparken hedef dil bir engel teşkil ediyorsa ortaya çıkmaktadır (Blanche& Merino,1989).

Öz değerlendirme uygulanmadan önce öğrenme ortamı da göz önüne alınmalıdır. Öz değerlendirme, özellikle öğrenen merkezli öğrenme ortamlarında daha etkili olabilecektir (Lewkowicz&Moon,1985). Buna göre öz değerlendirmenin uygulanacağı ortamlarda öğrenci merkezde olmalıdır, ihtiyaçları ve algıları hep ön plandadır.

Ayrıca öz değerlendirmeyi kolaylaştırmak için uygun ölçme aracına da ihtiyaç vardır. Araştırmalar da farklı biçimlerde öz değerlendirme araçları kullanılmıştır.

2.6.3. Geçerlik Güvenirlik

Öz değerlendirmede geçerlik öğretmen yargıları veya akran yargıları ile öğrencinin kendisi hakkında yapmış olduğu yargılar arasındaki uyum anlamına

gelmektedir. Boud&Falchikov (1989) öğretmen değerlendirmesi ile akran değerlendirme uyumu ile ilgili 48 çalışmayı gözden geçirmiş, çoğunda uyum olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci öz değerlendirmeleri genellikle öğretmen değerlendirmelerinden daha yüksektir. Aşırı değerlendirmeler genellikle öz değerlendirme sonuçları öğrencilerin ders notlarına etki ettiği durumlarda gözlenmiştir (Boud&Falckinov,1989). Öğrencilerin yaşları azaldıkça yüksek değerlendirmeler yapma ihtimali artmaktadır çünkü bilgilerini entegre edebilecekleri bilişsel becerilere sahip değillerdir (Ross, 2006). Butler (1990) öğrencilerin yaşı değiştikçe (5-7-10) öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi arasındaki ilişkinin arttığını($r = .16-.38-.83$) ifade etmektedir. Ross (2006) belirttiğine göre öğrencilere öz değerlendirme hakkında eğitim verildiğinde, öğrenciler kendi değerlendirmeleri ile akran puanları veya öğretmen puanları karşılaştırılacaksa ve değerlendirme kriteri düşük seviye de çıkarımlar yapmayı gerektiriyorsa değerlendirmeler arasında daha yüksek uyum bulunmuştur.

Çok az çalışmada objektif bir kriterle öz değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Blatchford (1997) standart testlerle öz değerlendirme sonuçlarını karşılaştırmış ve öğrencilerinin yaşının ilişkiyi etkilediğini açıklamıştır.

Öz değerlendirme de güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlık yüksektir (Ross, 2006). Araştırmacı 5 ve 6. sınıflar matematikte problem çözme ile bir çalışmasında iç tutarlığı. 91 olarak, bir başka çalışmasında İngilizce dersi için. 83 bulmuştur.

2.7. DEĞERLENDİRME BECERİLERİ EĞİTİMİ

Beceri eğitimi başlı başına karmaşık bir süreçtir. Çoğu teorisyen beceri öğreniminde üç farklı aşama olduğunu belirtmektedirler. Sluijmans (2002)' a göre ilk aşama öğrencinin beceri ile ilgili bilgi topladığı, genel kuralları öğrenmeye çalıştığı bilişsel süreçlerden oluşur. Bu aşamada öğrenci performans gösterirken zorlanır ve

tüm dikkatini performansına odaklar. Dışarıdan gelecek ipuçlarına, uyarılara, dönüte ve de özellikle beceri ile ilgili bilgiye bağımlıdır. Bu aşama sonunda öğrencide bir takım stratejiler ve temel bilgi birikimi oluşmuş olur. . Bu bilgiler tam olarak işlenip anlam kazanamamıştır. Bir sonraki aşamada edilen bilgiler işlenir ve anlamlandırılır ve son aşamada öğrenci beceriyi kazanmış olur ve performansını gösterir.

2.7.1. Akran Değerlendirme Becerisi Eğitimi

Akran değerlendirme becerisi eğitiminde örnek akran değerlendirme çalışmaları yapmak gerekmektedir. Bu aktivitelerin amacı öğrencilerin edinmiş oldukları bilgileri uygulamalarını sağlamaktır. Bu süreçte öğrenciler kriterleri belirleme, herhangi bir akranın performansını değerlendirme ve ileriki öğrenmeler için dönüt sağlama gibi becerilerin hepsini öğrenmelidirler. Eğitimin başında öğrencilere bu becerilerin birbiri ile ilişkili olduğu ve her birinin birleşerek çalışmanın bütünü oluşturduğu söylenmelidir. (Van Merriënboer,1997)

Akran değerlendirme çalışmalarında her bir aktivitenin en az bir beceriyi çalıştırması gerekmektedir. Bu aktiviteler düzenli olarak yapılan ders esnasında verilmelidir ki öğrenim ile değerlendirme içi içe olsun ve akran değerlendirme çalışmasının otantikliği arttırılabilsin. Akran değerlendirme çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için 6 – 8 haftalık bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır (Sluijsmans,2002).

Slavin (1998) akran değerlendirme çalışmalarında sosyal etkileşim, bireysel güvenilirlik ve pozitif dayanışmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler değerlendirme kriterini oluştururken müzakerelerde bulunmalı ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına katkıda bulunmalıdırlar. Grubun bir bütün olarak başarılı olabilmesi için grup üyelerinin gruptaki herkesin bireysel olarak güvenilir olduğunu anlamış ve kabul etmiş olması gereklidir. Ayrıca, grup üyelerinin kendi başarılarının diğer grup üyelerine de bağlı olduğunu anlamaları ve bu doğrultuda herhangi bir problemi çözmede, yanlış düzeltmede ve hatta öğrenmede güçlük çekilen bölümlerle ilgili bilgi paylaşımında dayanışma içinde olmaları gerekmektedir (Sluijsmans,2002).

2.7.2 Öz Değerlendirme Becerisi Eğitimi

Öğrencilerin öz değerlendirmenin önemini kavramış olmalarını ve doğru değerlendirmeler yapabilmelerini bekleyemeyiz. Örneğin, Blue (1988) kültürel altyapının öğrencilerin öz değerlendirme yapma becerilerini etkilediğini, bazı grupların yüksek bazılarının ise düşük değerlendirmeler yaptıklarını belirtmiştir.

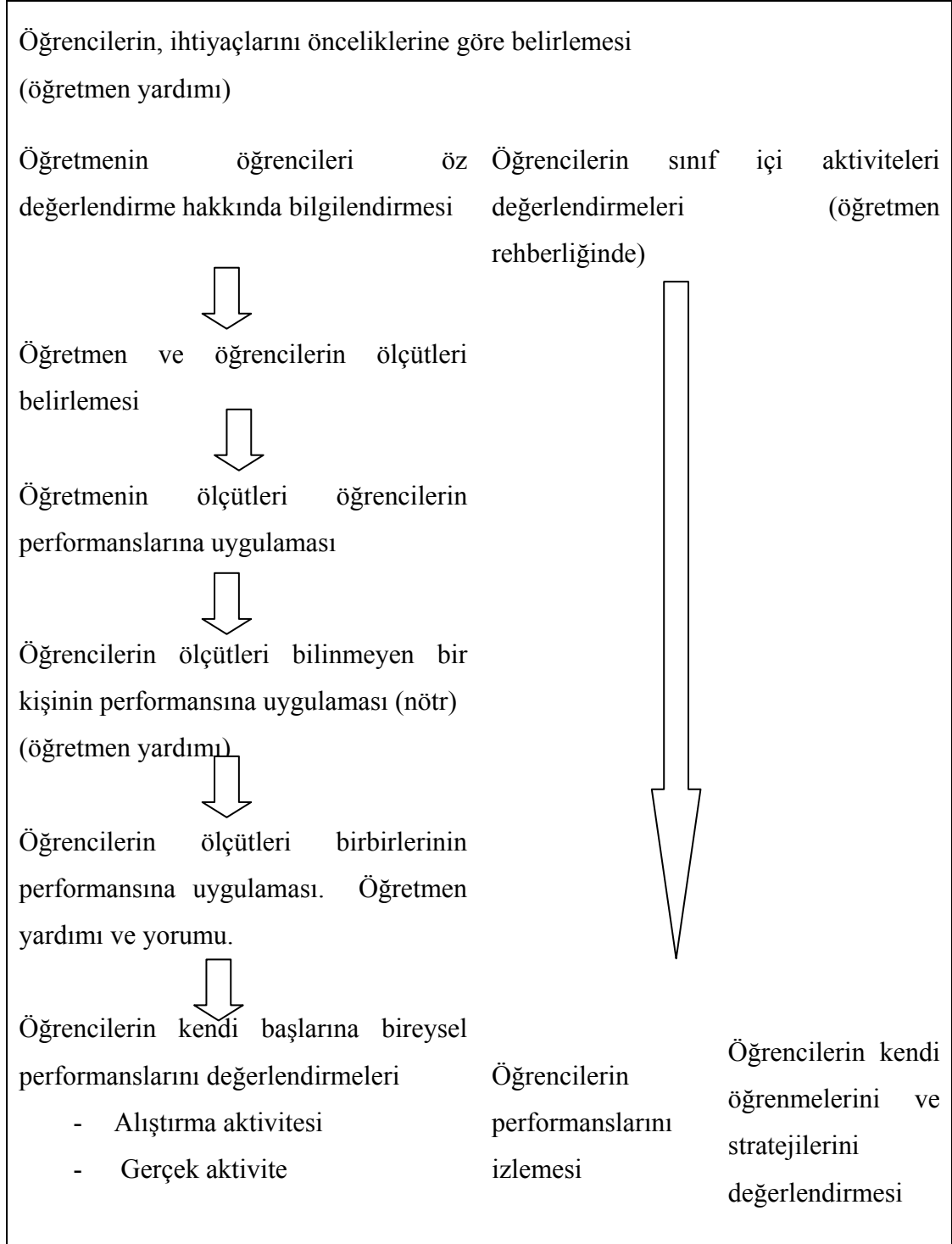
Bu yüzden, öz değerlendirme tekniği ile ilgili eğitim çalışmaları yapmak ve öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak eğitim çalışmalarının temelini oluşturacaktır.

Sinclair (1991) öz değerlendirmeyi sınıfta nasıl uygulayacakları hakkında rehberlik edecek bilgiler içeren faydalı bir öz değerlendirme eğitim programı önermiştir. Programın en önemli özelliklerinden birisi öz değerlendirmenin amaçları ve nasıl yapılacağı ile ilgili verilen bilgiler ile uygulama aktivitelerinin değerlendirilmesi için gerekli becerilerin birlikte gelişiyor olmasıdır.

Şekil 2.1 de görüldüğü gibi eğitim programının tamamlanması kayda değer bir süre gerektirmektedir. Sinclair (1991) programın 10 hafta ve daha fazlasına yayılması durumunda maksimum faydayı sağlayacağını ifade etmiştir. Aşama 1, 2 ve 3 birlikte yaklaşık 70 dakika gerektirmektedir fakat 4, 5 ve 6. aşamaların her birisini tamamlamak için en az 1 saate ihtiyaç vardır. 6 ve 7. aşamalar sınıf içerisinde belli bir süre öz değerlendirme çalışması yapıldığında en iyi sonucu verecektir. Her bir dersin sonunda öz değerlendirme yapmak yaklaşık 5 dakika olacaktır.

Eğitim sonuçlarını görmek süre alacaktır fakat bu süre öğrenci kazanımları düşünüldüğünde kaybedilmeye değerdir. Öğrenciler almış oldukları eğitim sayesinde bağımsız öğrenen olma yolunda ciddi adım atmış olacaklarıdır ve yaşam boyu öğrenen olacaklardır. Sistematiik bir şekilde yapılan öz değerlendirme organizasyon, planlama, eleştirel bakabilme ve süreci izleme gibi diğer becerileri kazandıracaktır.

Şekil 2.1 Öz Değerlendirme Eğitimi Programı



Sinclair(1991)

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öz ve akran değerlendirme ilişkin görüşlerini, etkili bir şekilde değerlendirme yapıp yapamadıklarını ve bu iki değerlendirme yöntemine karşın öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

Bu tip araştırmalarda araştırmacı belirli bir faktörün gözlemlenen davranışların nedeni ya da sonucu olduğunu kesin olarak söyleyemez. Bu tip çalışmalar öğrencilerin davranış modellerinde gözlemlenen değişiklerin *olası* nedenlerini belirleme konusunda değerlidir (Büyüköztürk,2008)

Araştırmaya A.İ.B.Ü Dilmer Hazırlık sınıfları orta üst (pre-int) düzey A ve B sınıflarında öğrenim gören 64 öğrenci katılmıştır.

Öğrencilerin 2007-2008 akademik yılı başında Dilmer Müdürlüğü tarafından yapılan Seviye Tespit Sınavından almış oldukları puanlara göre düzeyleri belirlenmiştir.

Sınıflar oluşturulurken öğrencilerin cinsiyetleri ve bölümleri de göz önünde bulundurulmuş sınıflarda homojenlik sağlanmaya çalışılmıştır

Öğrencilerin bölümleri farklılık göstermektedir fakat örnekleme oluşturan öğrencilerin hepsi hazırlık okulunda başarılı olabilmek için yeterli sınavına girmek

ve sınavdan 60 almak zorundadırlar. Akademik yıl boyunca öğrencilerin devam edecekleri dersler ve alacakları sınavlar ortaktır.

Tablo 3.1 Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Sayısal Durumu

A Sınıfı			B Sınıfı		
	f	%		f	%
Kız	14	44	Kız	14	44
Erkek	18	56	Erkek	18	56
Toplam	32	100	Toplam	32	100

3.2 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıdaki gibidir;

1. Ölçek (Akran ve öz değerlendirme hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?)

Öğrencilere akran ve öz değerlendirme eğitimi verilmiş ve bu ölçek hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında uygulanmıştır.

2. Anket (İzlenimler)

Akran ve öz değerlendirme eğitimi ve uygulamasından sonrasındaki ölçek uygulamasıyla beraber öğrencilere verilmiştir. Amaç öğrencilerin konu ile ilgili yorumları hakkında bilgi edinmektir.

3. Sözlü sunumlar için akran değerlendirme formu

4. Sözlü sunumlar için öz değerlendirme formu

3.2.1 Ölçek

Bu çalışmada Yuen (1998)'in Öz ve Akran Değerlendirmenin Hong Kong Sınıflarında Uygulanması isimli çalışmasında kullanmış olduğu “ Öz ve Akran değerlendirme hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” isimli ölçek temel alınmıştır.

Aşağıdaki iki boyut hakkında öğrencilerin akran değerlendirme eğitimi ve uygulaması öncesindeki ve sonrasındaki düşünceleri öğrenilecektir.

Akran değerlendirme

Öz değerlendirme

Ölçekte toplam 13 madde mevcuttur ve öğrencilerden her bir maddeye 5 puanlı likert tipi ölçek üzerinde cevap vermeleri istenmiştir. Öğrenciler ölçekten minimum 13 maksimum 65 puan alabilir.

Akran değerlendirme ile ilgili bölüm için *Cronbach's Alpha*: .609 öz değerlendirme ile ilgili bölüm için *Cronbach's Alpha*: .748 bulunmuştur.

3.2.2. Anket (İzlenimler)

Bu bölüm ölçeğin son uygulamasıyla birlikte öğrencilere verilmiştir ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu bölüm ile ilgili yapılan ön çalışmada *Cronbach's Alpha*: .722 bulunmuştur.

3.2.3 Akran Değerlendirme Formu

Çalışmada Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi Sınav Hazırlama Ve Değerlendirme Merkezi tarafından geliştirilmiş ve uygulanmakta olan değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilerden sınıf arkadaşlarını 5 puanlı Likert ölçeği üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir.

Form üzerinde sunum yapan ve sunumu değerlendiren kişilerin isimleri bulunmaktadır. Öğrencilerin ne yapması gerektiği formun üst kısmında yönerge ile belirtilmiş ve Likert ölçeği üzerindeki her bir rakamın performans karşılığı net olarak açıklanmıştır. Form üzerinde bulunan organizasyon, materyal kullanımı, etkileşim doğruluk ve bilgi aktarımı gibi başlıklar yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermemek ve herkes için aynı şeyi ifade etmeleri için detaylandırılmıştır. Sunum yapan bir öğrencinin alabileceği en düşük puan '0' en yüksek puan '20' dir.

Formun sonuna alt toplam ve genel toplam kısımları eklenmiştir bu sayede öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin kolaylıkla farkına varabileceklerdir.

Notlandırmanın yanı sıra, ölçme yapan öğrencilerin akranlarının genel performansı ile ilgili dönüt verebilmeleri için forma 2 adet açık uçlu soru eklenmiştir. İlk sorunun amacı sunum yapanın motivasyonunu artırmak ve onu cesaretlendirmek ikinci sorunun amacı ise öncelikle geliştirilmesi gereken özelliklerle ilgili sunum yapanı bilgilendirmek ve ona yol göstermektir.

3.2.4 Öz Değerlendirme formu

Öz değerlendirme formu akran değerlendirme formunun aynısı gibidir. Sadece forma son bölüm olarak eklenen iki soru öz değerlendirme formunda farklıdır.

Değiştirilen sorular aşağıdaki gibidir:

- 1- Sunumuzla ilgili en çok beğendiğiniz bölüm hangisidir?
- 2- İlk olarak hangi bölüm(leri) geliştirmek için çaba sarf etmeniz gerekmektedir?

Bu formdan elde edilen veriler detaylı bir şekilde çalışma içerisinde incelenmemiştir çünkü araştırmanın temel amacını direkt olarak ilgili değildir. Bu bölümde yapılan çalışma ile öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili farkında lığını artırmak hedeflenmiştir.

3.3 Veri Toplama Süreci

Veri toplama da Sinclair (1991) tarafından önerilen sürecin yeniden düzenlenmiş versiyonu kullanılmıştır. Veriler 4 aşamada toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir aşama hakkında bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.2 Veri Toplama Süreci

Aşamalar	Amaç	Yapılanlar
Aşama 1	Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Ölçek uygulanması
Aşama 2	Bireysel sunumlar için öz ve akran değerlendirme hazırlığı	- Araştırmacı öğrencilere öz ve akran değerlendirme ile ilgili bilgi vermiştir. - Araştırmacı ve araştırmaya katılan öğrenciler akran değerlendirme ve öz değerlendirme kriterlerini tartışmıştır. - Araştırmacı kriteri sunumlardan birisine uygulamıştır. - Öğrenciler kriteri sunumlardan birisine uygulamıştır. (araştırmacı yardımı ile)
Aşama 3	Akran değerlendirme ve öz değerlendirme uygulaması	Öğrenciler akranlarının sunumlarını değerlendirmişlerdir. Öğretmen dönüt vermiştir. Öğrenciler sunumlarını kendileri değerlendirmiştir. (sınıf dışında)
Aşama 4	Öz değerlendirme ve akran değerlendirme eğitiminin değerlendirilmesi	Ölçek ve anket(izlenimler) uygulanması

3.3.1 Öğrencilerin Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Uygulama Öncesi Görüşlerinin Belirlenmesi

Ölçek öğrencilere öz ve akran değerlendirme eğitimi verilmeden ve herhangi bir uygulama yapılmadan önce uygulanmıştır. Öğrencilerden 13 maddeyi cevaplamaları istenmiştir. Uygulamanın amacı, öğrencilerin ne yapması gerektiği, vermiş oldukları bilgilerin gizli tutulacağı ve kendilerine olumsuz herhangi bir etkisinin olmayacağı gibi bilgiler uygulama öncesinde öğrencilere bildirilmiştir. Maddeleri cevaplamada herhangi bir süre kısıtlaması yapılmadan öğrencilere gerekli olacak düşünme süresi ayrılmıştır. 32 adet ölçek formu öğrencilere dağıtılmış ve cevaplandıktan sonra tamamı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı uygulama esnasında anlaşılmayan herhangi bir madde vb. durumlar oluşabilmesi ihtimaline karşın sınıfta hazır bulunmuştur. Elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.3.2 Akran ve Öz değerlendirme Hazırlığı (Eğitimi)

Bu aşama Dickinson&Carver (1980) ‘yöntemsel hazırlık’ olarak isimlendirdikleri aşamadır.

İlk olarak öğrenciler öz ve akran değerlendirmenin önemi ve onlara sağlayacağı katkılar konusunda bilgilendirilmişlerdir. Sosyal dayanışma, bireysel güvenirlik ve pozitif dayanışmanın başarıdaki rolü vurgulanmıştır. Bu tip bilgilerin öğrencilere aktarılması öğrencilerin uygulamayı kabullenmesini ve ideal çalışma ortamını oluşturacaktır.

Daha sonra öğrencilere değerlendirme formunu inceleme ve üzerinde tartışma fırsatı yaratılmıştır. Tepegöz yardımıyla öğrencilere gösterilen formun bölümleri öğrencilere tanıtılmış, her bir bölümde kendilerinden beklenen performansın ne olduğu, bölümlerin her birinin önemi gibi konular araştırmacı tarafından öğrencilere detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Sonrasında ise öğrencilerin

fikirlerine başvurulmuş ve görüşleri alınmıştır. Öğrencilerle fikir birliği olduğu anlaşılmış ve herhangi bir bölümde değişiklik yapmaya gerek kalmamıştır.

İlerleyen derslerde formu kullanarak nasıl değerlendirme yapılabileceği öğrencilere gösterilmiştir. Önceden videoya kaydedilmiş ve öğrenciler tarafından tanınmayan bir kişinin yapmış olduğu bireysel sunum araştırmacı ve öğrenciler tarafından sınıf ortamında izlenmiştir. Sunum izlendikten sonra araştırmacı tarafından tepegöz üzerinde formu kullanarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme esnasında yapılan işlemler detaylı bir şekilde öğrencilere aktarılmıştır bu sayede öğrenciler akran değerlendirme formunu nasıl kullanacakları hakkında bilgi sahibi olmuşlardır.

Bir sonraki derste öğrencilere başka bir bireysel sunum izletilmiştir. Sunum izlendikten sonra öğrenciler 4 er kişilik gruplara ayrılmıştır ve gruplardaki her bir öğrenciye akran değerlendirme formu verilmiştir. Öğrencilerin grup olarak çalışacakları, öncelikle bireysel değerlendirme yapmaları ve daha sonrada grup üyeleri ile değerlendirmelerini karşılaştırmaları istenmiştir. Sunum tekrar izletilip öğrencilere değerlendirmelerini yapmaları ve grup arkadaşları ile sonuçları tartışmaları için zaman verilmiştir. Bu esnada araştırmacı danışman görevi bireysel ve grup olarak öğrencilerin sorularını yanıtlamıştır. Aynı zamanda araştırmacı da kendi değerlendirmesini yapmıştır. Daha sonra araştırmacı kendi değerlendirmesini tepegöz aracılığı ile öğrencilerle paylaşmış ve değerlendirme yaparken dikkat ettiği unsurları, yapılması gerekenleri öğrencilerine aktarmıştır. Araştırmacının değerlendirmesi ile öğrencilerin değerlendirmeleri sınıf içerisinde öğrencilerle tartışılmış gerekli yorumlar yapılmıştır. Bu aşamada dikkat çeken araştırmacı ile öğrencilerin değerlendirmeleri benzer olduğunda öğrencilerin çok daha ilgili ve istekli olduğudur.

En son çalışmanın bitiminde sınıftaki gönüllü öğrencilerden bir tanesinin sunum hazırlaması istenmiştir. Gönüllü öğrenci 1 hafta süre ve kendi istediği herhangi bir konuda hazırlamış olduğu sunumu ders esnasında akranlarına sunmuştur. Akranlar sunumu değerlendirmiş ve sunum yapan öğrenciye dönüt

vermişlerdir. Dönütler form üzerinde bulunan 2 sorunun da cevabıdır. Sunum yapan öğrenci neler hissettiğini arkadaşları ile paylaşmıştır. Araştırmacı bu aşamada gözlemci rolünü üstlenmiş gerekli olduğu hallere müdahalelerde bulunmuştur.

Aynı işlemler öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve doğru değerlendirmeler yapabilmeleri için farklı haftalarda başka örneklerle tekrarlanmıştır.

3.3.3 Akran ve Öz Değerlendirme Uygulaması

Sinclair (1991)' in önermiş olduğu akran ve öz değerlendirme eğitimi çalışmaları tamamlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerden dersin gereksinimleri ile ilgili akademik dönem başında bilgilendirilmişlerdir. Dersten başarılı olmak için her bir öğrenci sunumu sınıf içerisinde ve kendisi için belirlenen tarih ve ders saati içerisinde yapmak zorundadır.

Eğitim aşaması tamamlandıktan sonra öğrencilerin sunumları yapacakları sıra rasgele öğrencilerle birlikte belirlenmiştir. Her bir hafta içim 4 öğrenci belirlenmiştir. Sunum yapılacak öğrenci sayısının 4 ile sınırlandırılmasının sebebi öğrencilerin uygulamadan sıkılıp rasgele değerlendirmeler yapmalarını engellemektir.

Her bir öğrenci sunumunu yapmadan önce gerekli donanım (tepegöz, bilgisayar, ses sistemi vb.) araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Konuşmacı olan öğrenci sunumunu yaparken, sınıf arkadaşları dinleyici ve ölçmeci konumundadır. Sınıf içerisindeki her bir ölçmeci öğrenciye(# 31) araştırmacı tarafından akran değerlendirme formu dağıtılmıştır. Sunum yapan öğrenci sunumuna başladıktan sonra akranları ve araştırmacı sunumu forma göre değerlendirmiştir. Sunum sonunda öğrencilere fikirlerini tekrar gözden geçirmeleri ve form üzerindeki iki açık uçlu soruyu cevaplamaları için 5 dakika ayrılmıştır. Her bir öğrencinin doldurmuş olduğu değerlendirme formu ayrılan 5 dakika sonunda araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Tüm öğrenciler sunumlarını tamamlayana, akranları ve araştırmacı tarafından değerlendirilene kadar uygulama devam etmiştir. Sunumlar öğrencilerin sınıf dışında öz değerlendirme yapabilmeleri amacı ile kaydedilmiş, kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar dinlenip gerekli dönütler sağlandıktan sonra ilgili öğrenciye teslim edilmiştir. Öğrencilerden öz değerlendirme formunu kullanarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Kullanılan formlar İngilizcedir.

3.3.4 Öğrencilerin Öz ve Akran Değerlendirmeye İlişkin Uygulama Sonrası Görüşlerinin Belirlenmesi

Akran ve öz değerlendirme eğitimi ve uygulamasının tamamlanmasının ardından öğrencilere ölçek tekrar uygulanmıştır. Bu ölçeğin uygulanma amacı akran ve öz değerlendirme eğitimi ve uygulamasından sonra öğrencilerin bu iki yöntem ile ilgili fikirlerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı saptamaktır. Gerekli açıklamalardan ölçek ve İzlenimler isimli anket formu öğrencilere ders esnasında araştırmacı tarafından dağıtılmış ve tamamlandıktan sonra toplanmıştır.

3.4 VERİ ANALİZİ

Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

- Ölçek ve ankete verilen cevapların frekans dağılımları, ortalamaları, standart sapması gibi betimsel istatistikler analiz edilmiştir.
- Öğrencilerin akran ve öz değerlendirme eğitimi ve uygulaması öncesinde ölçeğe vermiş oldukları cevaplarla sonrasında vermiş oldukları cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır.

- Öğrenci değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile de Pearson Korelasyon Katsayısı (Pearson Correlation Coefficient) yöntemine başvurulmuştur.
- Akran değerlendirme yönteminin uygulandığı grup ile uygulanmayan grubun başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup oluşmadığını belirlemek amacı ile t-testi uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde problem cümlelerine ilişkin istatistiksel sonuçlar sunulacaktır.

4.1 Problem Cümlelerine İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

4.1.1 Problem Cümlesi 1

Öğrencilerin akran değerlendirme ve öz değerlendirmeye ilişkin görüşleri (akran değerlendirme eğitimi uygulamasından önce ve sonra) nelerdir?

Problem cümlesini cevabını bulmak amacıyla akran ve öz değerlendirme eğitimi ve uygulaması öncesinde ve sonrasında 32 öğrenciden oluşan A sınıfına ölçek uygulanmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci uygulaması esnasında öğrencilerin uygulama sonrası neler hissettiklerini de belirlemek amacıyla 12 maddelik bir anket formu daha eklenmiş ve öğrencilerin cevaplamaları istenmiştir. İstatistiksel anlamda ilk ve son ölçekte benzer olan 13 madde anlamlılık açısından karşılaştırılmış diğer 12 madde üzerinde sadece betimsel istatistikler uygulanmıştır.

Örneklemin birinci ve ikinci uygulamada verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla İlişkili Örneklemeler T-testi (Paired-Samples T-test) uygulanmıştır. Ayrıca sonuçların analizi yapabilmek amacıyla maddelere verilen cevapların ortalaması, standart sapması gibi betimsel istatistikler tablolandırılmıştır.

Tablo 4.1 Ölçek Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri

	Akran Değerlendirme	Ortalama (öntest)	Ortalama (sontest)	S (öntest)	S (sontest)	Mod (öntest)	Mod (sontest)
1	Akran değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	3.06	3.34	0.80	0.78	3	3
2	Sınıf arkadaşlarınızı güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz?	2.84	2.96	0.84	0.69	3	3
3	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek ister misiniz?	3.18	3.40	0.78	0.71	4	3
4	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmek istermisiniz?	3.40	3.03	0.83	0.89	4	3
5	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmekten zevk alırmısınız?	3.37	2.96	0.65	0.82	4	3
6	Akran değerlendirme yöntemi öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	2.56	3.56	0.84	0.66	3	4
	Öz Değerlendirme						
7	Öz değerlendirmeye ilgi duyuyormusunuz?	2.81	3.43	0.73	0.87	3	4
8	Eğer bireysel sunumunuzu kendiniz değerlendirirseniz garip hissedermisiniz?	2.75	3.06	0.87	0.91	3	3
9	Kendi sunumunuzu güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyormusunuz.?	2.43	2.68	0.94	0.93	3	2
10	Kendinizi değerlendirmeye istekli misiniz?	3.21	3.56	0.70	0.75	3	4
11	Kendinizi değerlendirmekten hoşlanır mısınız?	3.03	3.28	0.73	0.99	3	3
12	Öz değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	2.50	3.75	0.80	0.71	2	4
13	Bireysel sunumunuz kendiniz tarafından değerlendirilmeli mi?	2.34	3.18	0.82	0.64	2	3

Tablo 4.1 deki veriler incelendiğinde ölçeğin ilk ve son uygulamasından elde edilen değerlerin ortalamaları ve standart sapmaları görülecektir. Her iki uygulamadan elde edilen ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirleyebilmek amacıyla ilişkili örneklem t- testi uygulanmıştır.

Tablo 4.2 Öğrencilerin Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Ort.	S	sd	t	p
İlk uygulama	32	38,14	5,77	31	-4,577	,000
Son uygulama	32	44,40	4,39	31		

Ölçeğin ilk ve son uygulamasından elde edilen ortalamaların t değeri -4,577 olarak gözlemlenmiştir. Bu değer $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin eğitim ve uygulama sonrası olumlu yönde anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur.

Çalışma esnasında öğrenciler konu ile ilgili görüşlerini etkileyecek herhangi bir dış etkene maruz kalmadıkları için bu değişikliğin yapılan eğitim ve uygulamanın sonucunda ortaya çıktığı iddia edilebilir.

Akran değerlendirmeye ilişkin görüşler

Ölçeğin ilk ve son uygulamasından elde edilen verilere ait betimsel istatistikler incelediğinde birinci ve ikinci uygulama da sorulara verilen cevapların yzdelерinin farklılık gösterdiği tabloda açıktır.

Akran değerlendirmeye ilişkin 4 maddenin ortalaması ikinci uygulama sonucunda olumlu bir şekilde artarken 2 maddenin ortalaması düşmüştür. Ortalaması düşen iki maddede (Maddeler 4-5) ğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından değerlendirilmeleri ile ilgilidir.

Tablo 4.3 4 ve 5. Maddelerle İlgili İstatistikler

		Ortalama (ntest)	Ortalama (sonest)	S (ntest)	S (sonest)	Mod (ntest)	Mod (sonest)
4	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmek ister misiniz?	3.40	3.03	0.83	0.89	4	3
5	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmekten zevk alırmısınız?	3.37	2.96	0.65	0.82	4	3

Eğitim ve uygulama sonrasında bu iki maddeye ilişkin elde edilen toplam puanlarda düşüş olduğu açıktır. Bu düşüşün nedeni öğrencilerin akran değerlendirme uygulaması sonrasında akranlarının uygun görmüş oldukları puanlardan veya yorumlardan rahatsız olmaları olabilir. Sınıf arkadaşlarının yapmış oldukları değerlendirmelere güvenmemeleri ve nitelikli, deneyimli ve sınıfta otorite olarak kabul gördükleri ğretmenlerinin değerlendirmesini tercih etme ihtimalide elde edilen sonucun bir nedeni olabilir.

İlk uygulamada öğrencilerin % 53' 4. madde için 4 (evet) şikkını işaretlerken bu oran ikinci uygulamada % 13'e düşmüştür. 5.madde içinse ilk uygulamada öğrencilerin % 47'si 4 (evet) şikkını işaretlemişken ikinci uygulamada ise yine % 13' 4 (evet) demiştir.

Tablo 4.4 4 ve 5. Maddelerle İlgili Yüzdelere

			1	2	3	4	5
4	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmek ister misiniz?	İlk U.	%0	%19	%25	%53	%3
		Son U.	%0	%28	%50	%13	%9
5	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmekten zevk alırmısınız?	İlk U.	%0	%9	%44	%47	%0
		Son U.	%0	%27	%54	%13	%6

“Akran değerlendirme yöntemi öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?” sorusuna (madde 6) verilen cevapların ortalamasında kayda değer bir fark gözlenmiştir. İlk uygulamada ortalama 2.56, ikinci uygulamada ise bu oran 3.36’dır. Olumlu yönde 1 puanlık yükseliş olmuştur. Bu yükselişin sebebi öğrencilerin uygulama esnasında akran değerlendirmenin bireysel sunum yapma konusunda kendilerine yardımcı olması olabilir. Çünkü değerlendirme yaparken akranlar aynı zamanda birbirlerini gözlemlemekte, değerlendirilen öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerini belirleyerek benzer şeyleri yapma veya yapmama konusunda dersler çıkarabilmektedir. Bu sayede uygulama esnasında her bir öğrenci bir diğerine rehberlik etmiş, birbirlerinden yeni şeyler öğrenmişlerdir.

Yukarıdaki soruya cevap olarak ilk uygulamada öğrencilerin % 9’u Kesinlikle Hayır (1) derken, ikinci uygulamada bu %0 olmuştur. Ayrıca ikinci uygulamada öğrencilerin % 6’sı Kesinlikle Evet (5) cevabını vermiş, ilk uygulamada bu %0 olarak tespit edilmiştir.

2. madde en az değişimin görüldüğü maddedir. “Sınıf arkadaşlarınızı güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinize inanıyor musunuz?” sorusuna verilen cevapların ortalaması ilk uygulamada 2.84, son uygulamada ise 2.96’dır. Bu madde için iki uygulama arasındaki değişim sadece 0,12 düzeyindedir. Güvenilirlik söz konusu olduğunda öğrencilerin kendilerinin yapacakları değerlendirmelerden şüphe duydukları açıktır ve bu durum uygulama sonrasında da ciddi bir değişim göstermemektedir. Kesinlikle hayır diyen öğrencilerin uygulama sonrasında kararsız kaldığı şeklinde bir yorum yapılabilir.

Miller ve Ng (1996) yürüttükleri bir çalışmada da benzer bir sonuç bulmuşlardır. Araştırmalarının sonucunda öğrencilerin liyakat sahibi ve deneyimli kişiler tarafından değerlendirilmeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum uygulama katılan öğrencileri içinde benzerdir denilebilir. Öğrenci görüşlerinde olumlu yönde bir değişiklik sağlayabilmek için daha fazla akran değerlendirme çalışması yapılması ve öğrenciler güvenilir değerlendirmeler yapabilecekleri konusunda cesaretlendirilmelidir. Ayrıca Yuen (1998) tarafından yapılan tez çalışmasında da öğrencilerin %60'ı değerlendirmelerin öğretmen tarafından yapılması gerektiğini belirtmiştir. Daha fazla çalışma yapıldığı ve öğrenciler tecrübe kazandığı sürece bu durumun değişeceği ve öğrencilerin kendilerine güveninin artacağı düşünülmektedir.

“Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek ister misiniz?” sorusuna (madde 3) ise öğrenciler uygulama öncesinde ve sonrası da yüzde olarak çok büyük bir değişim olmamasına rağmen olumlu yönde cevap vermişlerdir.

İlk maddede yer alan “Akran değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?” sorusuyla ilgilerinin uygulama öncesi ve sonrasında da devam ettiği görülmüştür.

Öğrencilerin cevaplarında görülen değişik yaklaşımların akran değerlendirme sürecinde öğrencinin hem değerlendiren hem de değerlendirilen konumlarında yer almasıdır. Bu durum da öğrencilerin kişilik özellikleri de ön plana çıkabilmektedir.

Öz değerlendirmeye ilişkin görüşler

Ölçeğin öz değerlendirme ile ilgili bölümünde tüm maddelere verilen cevapların ortalamalarının son uygulama sonunda arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin öz değerlendirmeye olan ilgilerinin akran değerlendirmeye nazaran daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Hatta ikinci uygulama sonunda öğrencilerin % 9' u kesinlikle evet cevabını vermişlerdir.

Öğrencilerin kendine güvenini belirlemeye yönelik soru olan 9. madde en düşük artışlardan birinin görüldüğü maddedir. İlk uygulamada ortalama 2.43 iken ikinci uygulamada bu oran 2.68 olarak kaydedilmiştir. Her iki durumda da bu değer olumsuz yönde yani 3'ün (kararsızım) altında kalmıştır. Akran değerlendirme de olduğu gibi öz değerlendirmede de öğrenciler güvensizlik içerisindeyler, hatta bu güvensizlik akran değerlendirmedekinden daha yüksektir. İlk uygulamada öğrencilerin % 50 si tamamıyla olumsuz yönde görüş bildirirken, ikinci uygulamada bu oran fazla bir değişim göstermeyerek % 43 olmuştur. Akran değerlendirmede ise olumsuz görüş bildirenlerin oranı % 25'le sınırlı kalmıştır. Öz değerlendirme içinde öğrencilerin alışkın olmaması ve öğretmen değerlendirmesine bağlı olmaları değerlerin düşük kalmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Akran değerlendirme gibi öz değerlendirmede de en çok dikkat çeken madde öğrencilerin öz değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmeye başlamalarıdır. İlk uygulamada ortalama 2.50 iken ikinci uygulamada 3.75'e yükselmiştir. Öğrencilerin % 66'sı Evet yönünde görüş bildirmiş, Hayır diyenler ise % 3 olmuştur.

Öz değerlendirme ile ilgili diğer maddelerde ortalamalar olumlu yönde artmıştır ve genele bakıldığında sonuçlar akran değerlendirmeden daha olumludur.

İzlenimler

Ölçeğin son uygulamasında sonuna öğrencilerin akran ve öz değerlendirme uygulaması sonrası izlenimleri belirleyebilmek amacıyla 12 maddeden oluşan izlenimler başlıklı bir bölüm eklenmiştir.

Tablo 4.5 Öğrencilerin İzlenimler Bölümündeki Maddelere Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları

	İzlenimler	Ortalama	S	Mod
14	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmekten rahatsız oldunuz mu?	3.21	0.97	4
15	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek kolay mıydı?	2.90	0.89	3
16	Akran değerlendirme sunum esnasında en iyi yapıpmanız için sizi motive etti mi?	4.09	0.68	4
17	Akran değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamanıza yardımcı oldu mu?	4.25	0.56	4
18	Sınıf arkadaşlarınızın yorumları güvenilir miydi?	3.25	0.62	3
19	Akranlarınızın yorumları güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemenize yardımcı oldu mu?	3.34	0.65	3
20	Daha fazla akran değerlendirme yapmak ister misiniz?	2.59	0.67	4
21	Kendi sunumunuzu değerlendirmek kolay mıydı?	3.31	0.69	3
22	Öz değerlendirme sunumunuzda en iyi yapıpmanız için sizi motive etti mi?	2.78	0.60	3
23	Öz değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamanıza yardımcı oldu mu?	3.62	0.60	4
24	Öz değerlendirme güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemenize yardımcı oldu mu?	3.56	0.84	4
25	Daha fazla öz değerlendirme yapmak ister misiniz?	3.25	0.62	3

Öğrencilerin akran ve öz değerlendirme ile ilgili izlenimlerinin genelde olumlu yönde olduğu verilerden açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

“Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmekten rahatsız oldunuz mu ?” sorusuna öğrencilerin sadece % 25’i olumsuz cevap vermiştir. Bu oranın eğitim ve uygulama sayısı artırılıp öğrenciler akran değerlendirmenin avantajını kavramaya başladığı

sürece daha da azalacağı düşünülmektedir. Aktivitenin öğrenciler için daha zevkli hale getirilmesi ve kendilerine olan güvenleri arttıkça bu rahatsızlık ortadan kalkacaktır.

Yine madde 15'teki sorudaki 2.90 lık ortalama yukarıdakiler gerçekleştiği sürece yükselecek ve öğrenciler değerlendirme yaparken zorlanmayacaktır ve tecrübe kazandıkça daha istekli hale geleceklerdir.

Dikkat çekici bir şekilde hiçbir öğrenci 16. maddeye hayır cevabı vermemişler. % 19'u bu madde de kararsızım geriye kalan % 71'i ise evet cevabı vermişlerdir. Akran değerlendirmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı açıktır çünkü hiç kimse özellikle akranları karşısında başarısız olmayı istemez. Daha da önemlisi akran değerlendirme öğrencilerin değerlendirilecek özelliği daha iyi anlamalarına ve analiz etmelerine yardımcı olmuştur. 17. maddeye verilen cevapların ortalamasının 4.25 olması ve bu soruya olumlu cevap veren öğrencilerin oranının % 94 olması yukarıdaki fikri desteklemektedir.

Tablo 4.6 Öğrencilerin Madde 16-17-18' e Vermiş Olduğu Cevapların Yüzdeleri

16	Akran değerlendirme sunum esnasında en iyiyi yapmanız için sizi motive etti mi?	%0	%0	%19	%53	%24
17	Akran değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamanıza yardımcı oldu mu?	%0	%0	%6	%63	%31
18	Sınıf arkadaşlarınızın yorumları güvenilir miydi?	%0	%9	%56	%35	%0

Ayrıca öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sınıf arkadaşlarının yorumlarını güvenilir bulmuşlardır ki (madde 18) bu öğrencilerin öğretmen dışında kişilerden de dönüt almaya hazır oldukları ve bu durumu kabullenebildiklerini göstermektedir.

Akranlarının yapmış oldukları yorumlar öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olmuştur (%44 evet) ve öğrencilerin ölçülen

niteliği yerine getirmelerinde gelişmelerine katkıda bulunacaktır. Öğrencilerin yapılan yorumları dikkate aldığı açıktır.

Ancak “Daha fazla akran değerlendirme yapmak ister misiniz?” maddesine öğrencilerin vermiş oldukları cevapların ortalaması bu bölümdeki en düşük ortalama olan 2.59’dur. Öğrencilerin %47 si olumsuz cevap vermiş %40’ı ise kararsız kalmıştır. Öğrencilerin böyle bir izlenime sahip olmalarının sebebi kısa bir süre içerisinde 31 adet değerlendirme yapmak zorunda kalmış olmaları olabilir. Kendilerine çok fazla güvenmeyen öğrenciler bunun sık sık tekrarlanmasından rahatsız olmuş ve tekrar tecrübe etmek istememiş olabilirler.

Öz değerlendirme ile ilgili izlenim sorularına da öğrenciler olumlu cevap vermişlerdir. Veriler öğrencilerin sunumlarını zorlanmadan değerlendirebildiklerini göstermektedir.

Fakat “Öz değerlendirme sunum esnasında en iyiyi yapmanız için sizi motive etti mi?” sorusunun ortalaması akran değerlendirmeninkinden çok daha düşük kalmıştır (2.78). Öğrencilerin % 31’i hayır cevabını işaretlemişlerdir. Böyle bir sonucun sebebi öğrencilerin öz değerlendirme yaparken kendi kendileri ile baş başa olmaları ve onları motive edecek herhangi bir dış etkenden yoksun olmalarıdır.

Öz değerlendirmede akran değerlendirme gibi sunum yapma hakkında öğrencilere fikir vermiş, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca öğrenciler daha fazla öz değerlendirme yapmak konusunda isteklidirler.(3.25)

4.1.2 Problem Cümlesi 2

“Akran değerlendirmeden elde edilen puanlar ile öğretmen puanları ne derece uyum göstermektedir ?”

Araştırmaya katılan 32 öğrenci 31 sınıf arkadaşının yapmış olduğu sunumları hazırlamış olan bireysel sunumlar için akran değerlendirme formu nu kullanarak değerlendirmişlerdir. Toplamda 5 saat devamsızlık (D) farklı öğrenciler tarafından sunumlar esnasında yapılmıştır, yani toplamda 992 yerine 987 değerlendirme yapılmıştır. Her bir öğrencinin yapmış olduğu değerlendirmelere ait her puan Ek 9’da verilmiştir. D1 ve S1 aynı öğrencilerdir. Öğrencilerden birisi sunum yaparken değerlendirme de yapamayacağından bazı kutucuklar boş bırakılmıştır.

Tablo 4.7 Akranların Vermiş Oldukları Puanların Ortalamaları İle Öğretmenin Vermiş Olduğu Puanlar

Öğrenci	Akran değerlendirme	Öğretmen değerlendirme	Öğrenci	Akran değerlendirme	Öğretmen değerlendirme
1	16,50	17,00	17	19,23	17,00
2	16,00	15,00	18	14,74	16,00
3	16,48	16,00	19	17,26	17,00
4	19,06	18,00	20	12,68	14,00
5	14,97	16,00	21	12,90	13,00
6	15,19	14,00	22	14,71	15,00
7	16,03	17,00	23	16,32	18,00
8	13,61	15,00	24	15,97	14,00
9	17,37	16,00	25	14,90	15,00
10	16,55	17,00	26	17,03	16,00
11	18,26	16,00	27	16,97	18,00
12	13,03	11,00	28	15,60	14,00
13	16,77	17,00	29	17,10	16,00
14	18,03	17,00	30	13,45	14,00
15	14,97	14,00	31	15,58	17,00
16	17,26	18,00	32	18,10	17,00

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenin vermiş olduğu puanlarla akranların vermiş olduğu puanlar arasında genel bir uyum olduğu gözlenmektedir. Bu uyum puanların ortalamaları da dikkate alındığında açıkça görülebilmektedir. Öğretmenin vermiş olduğu puanların ortalaması 15.78, öğrencilerin vermiş olduğu puanların ortalaması ise 16.02’dir. Toplam fark ise 0,34 tür. Bu fark deneyimsiz öğrenciler için

oldukça iyi bir rakamdır. Bu yorum yapılırken öğretmen puanları hareket noktası olarak belirlenmiştir.

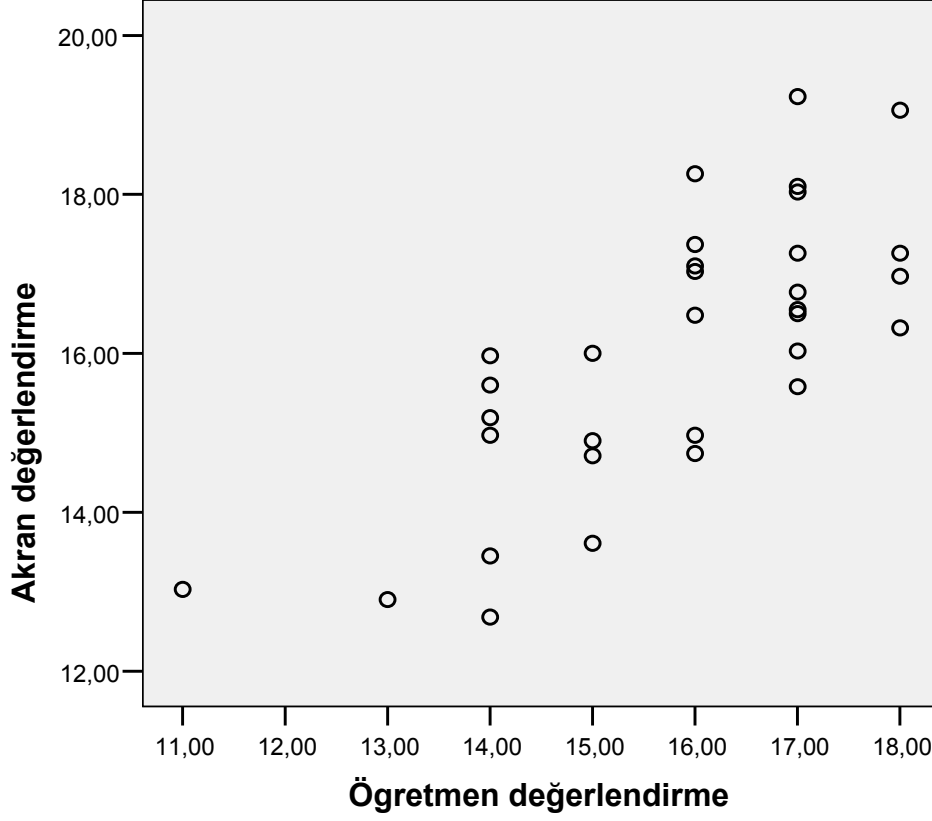
Öğretmen puanları ile akran puanları arasındaki pearson momentler korelasyon katsayısı $r = .75$ ($p < .01$) bulunmuştur. Bu durum aşağıda tablolastırılmıştır.

Tablo 4.8 Öğretmen Puanları ile Akran Puanları Arasındaki İlişki

		Ort.	S	N
	Akran puanları	16,01	1,72	32
	Öğretmen puanları	15,78	1,66	32
		Akran puanları	Öğretmen puanları	
Akran puanları	P. C.	1	,750(**)	
	Sig.		,000	
	N	32	32	
Öğretmen puanları	P. C.	,750(**)	1	
	Sig.	,000		
	N	32	32	

Ayrıca ilişkinin boyutunu görsellemek için saçılma diyagramı çizilmiştir.

Şekil 4.1 Öğretmen Puanları İle Akran Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Diyagramı



Korelasyon sonucu ve serpm diyagramı incelendiğinde öğretmen puanları ile akran puanları arasında yüksek derecede ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Rolfe (1990) ve Miller&Ng (1996) ve Şahin (2008) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Tablo 4.6 da öğrenci puanlarının ortalamaları incelendiğinde %50'sinin öğretmen puanlarının yüksek %50'sinin is düşük olduğu görülmektedir. Fakat puanlar arasındaki farklar çok büyük değildir.

Aşağıdaki Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenden daha az eleştirel olduğu görülmektedir. Yüksek değerlendirmeler ile düşük değerlendirmeler arasındaki fark yüksek değerlendirmelerde daha fazladır.

Tablo 4.9 Öğretmen ve Öğrenci Puanları Arasındaki Farklara Örnekler

	YÜKSEK DEĞERLENDİRME			DÜŞÜK DEĞERLENDİRME		
ÖĞRENCİ	S11	S17	S12	S23	S31	S8
ÖĞRENCİ PUANLARININ ORT.	18,26	19,23	13,03	16,32	15,58	13,61
ÖĞRETMEN PUANI	16	17	11	18	17	15
FARK	2,26	2,23	2,03	-1,68	-1,42	-1,39

Tablo 4.10 Öğrencilerin Vermiş Oldukları Puanlar Arasındaki Ranj

ÖĞRENCİ	EN DÜŞÜK	EN YÜKSEK	RANJ	ÖĞRENCİ	EN DÜŞÜK	EN YÜKSEK	RANJ
D1	11	18	-7	D17	12	20	-8
D2	12	19	-7	D18	12	19	-7
D3	11	20	-9	D19	11	20	-9
D4	11	20	-9	D20	12	20	-8
D5	13	20	-7	D21	11	19	-8
D6	11	20	-9	D22	12	19	-7
D7	12	19	-7	D23	15	20	-5
D8	12	20	-8	D24	12	20	-8
D9	11	19	-8	D25	12	20	-8
D10	11	20	-9	D26	12	20	-8
D11	11	20	-9	D27	12	20	-8
D12	11	20	-9	D28	12	20	-8
D13	12	20	-8	D29	11	20	-9
D14	12	19	-7	D30	12	20	-8
D15	12	20	-8	D31	11	20	-9
D16	13	20	-7	D32	12	20	-8

Tablo 4.9 daki öğrencilerin vermiş oldukları puanlar arasındaki ranj dikkate alındığında öğrencilerin 11-20 arasındaki tüm puanlara başvurdukları görülmektedir. Öğretmen puanları arasında 20 puan hiç görülmezken, öğrencilerden 15 tanesinin 20 tam puanı kullandığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin öğretmene göre daha rahat puan verdiğini göstermektedir. Sadece D1 numaralı öğrenci en yüksek puan olarak 18’i kullanmıştır. Ayrıca D23 nolu öğrencinin vermiş olduğu puanların ranjı 5 tir. En düşük 15 en yüksek 20 puanını kullanmıştır. Bu öğrencinin kendine güvenmediği ve hata yapmaktan çekindiği için tüm akranlarına yaklaşık puanlar vermiştir. Ya da bu öğrencinin aktiviteye gereken özeni göstermediği söylenebilir.

EK 9 incelendiğinde aynı öğrenciye ait ortalaması en yüksek değerlendirme 17,26 , en düşük değerlendirme 14,16 dır.

4.1.3. Problem Cümlesi 3

“Akran değerlendirme çalışması yapılan öğrencilerin almış oldukları puanlar ile çalışma yapılmayan öğrencilerin puanları arasında fark var mıdır?”

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi hazırlık sınıflarından orta-üst düzey (intermediate) grupla akran ve öz değerlendirme çalışması yapılmış, A grubu öğrencilerine akran değerlendirme ve öz değerlendirme eğitimi verilmiş ve sınıf içerisinde uygulama yapılmıştır. Aynı kurumun B sınıfında ise ne konu ile ilgili eğitim verilmiş nede uygulama yapılmıştır.

Öğrenciler sınıflarına yerleştirilirken akademik yıl başlangıcında seviye tespit sınavı uygulanmış ve bu sınavdan aldıkları puanlara göre öğrenciler seviyelere ayrılmıştır. Çalışma yapılan her iki grupta orta-üst düzey İngilizce bilgisine sahiptir. Aynı öğretim elemanı tarafından “Dinleme&Konuşma” dersi yürütülmektedir. Sınıftaki öğrenci sayıları eşittir.

Her iki grupta da bireysel sunumlar aynı dönemde yapılmıştır ve aynı değerlendirme formu kullanılarak puanlandırma yapılmıştır. Her iki grupta öğrencilerin almış oldukları puanlar aşağıda tablolastırılmıştır.

Tablo 4.11 A Ve B Gruplarındaki Öğrencilerin Sunumlarından Almış Oldukları Puanlar

Öğrenci	A grubu	B grubu	Öğrenci	A grubu	B grubu
1	17,00	16,00	17	17,00	16,00
2	15,00	12,00	18	16,00	18,00
3	16,00	14,00	19	17,00	18,00
4	18,00	15,00	20	14,00	11,00
5	16,00	13,00	21	13,00	16,00
6	14,00	17,00	22	15,00	16,00
7	17,00	15,00	23	18,00	13,00
8	15,00	14,00	24	14,00	11,00
9	16,00	17,00	25	15,00	16,00
10	17,00	16,00	26	16,00	15,00
11	16,00	14,00	27	18,00	18,00
12	11,00	16,00	28	14,00	13,00
13	17,00	14,00	29	16,00	15,00
14	17,00	18,00	30	14,00	14,00
15	14,00	14,00	31	17,00	13,00
16	18,00	12,00	32	17,00	19,00

Tablo 4.10 incelendiğinde iki gruptaki öğrencilerin almış oldukları puanlar arasında belirgin bir fark görülmektedir. A grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalaması 15,78 , B grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalaması 14,96 dır. İki grup arasındaki fark 0,82 dir.

İki grup arasında istatistiksel anlamda farkın mevcut olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkisiz örneklem için t-testi istatistiksel yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 4.12 A ve B Grupları Puanlarını Karşılaştıran İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonucu

Ölçüm	N	Ort.	S	sd	t	p
Sınıf A	32	15,78	1,66	31	1,882	,069
Sınıf B	32	14,96	2,11	31		

Tablo incelendiğinde t değerinin $t = 1,882$ olduğu görülmektedir. Bu değer $p < .05$ düzeyinde anlamsızdır.

İki grup başarısı arasında fark oluşmamasının temel sebebi olarak akran değerlendirme eğitiminin süresinin sınırlı olması nedeniyle öğrencilerin beklenen faydayı görememiş olması gösterilebilir.

Ayrıca öğrencilerin orta-üst düzey yabancı dil bilgisine sahip olmaları da bu sonuçta bir etken olabilir. Eğer yabancı dil seviyesi daha düşük gruplarda çalışma yapılmış olsaydı bu sonuç olumlu yönde değişebilirdi.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirleyebilmektir. Öğrencilerin hepsinde bu iki değerlendirme yöntemi ile ilgili bilgi sahibi olmadığı ve herhangi bir şekilde uygulama yapmamış olmaları nedeniyle öğrencilere konu ile ilgili eğitim verilmiş daha sonra uygulaması yapılmıştır. Eğitim ve uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçek sonrasında öğrencilerin fikirlerinin anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmış ve öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye karşı olumlu fikirler barındırdığı sonucuna varılmıştır. Buradan çıkarılabilecek sonuç öğrencilerin akran değerlendirme ve öz değerlendirme eğitimi sayesinde fikirlerinde olumlu yönde değişim olduğudur. Cheng& Warren(1997) Hong Kong' lu öğrencilerle yapmış oldukları bir çalışma sonunda sistematik ve kapsamlı bir eğitime ihtiyaç olduğunu savunmuştur. Aynı fikir araştırmacı tarafından da desteklenmektedir.

Cheng&Warren(1997) ve Fujita (2001) tarafından yapılan araştırmalar da öğrencilerin çoğunluğunun akran değerlendirmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlara Falchikov&Boud (1989) çok daha önceden ulaşmıştır. Fakat bu çalışmada da bir önceki bölümde belirtildiği gibi öğrencilerin akranlarını değerlendirebilme becerisine sahip olup olmadıkları konusunda güvensizlikleri her iki çalışmada da vurgulanmıştır. Bununla beraber uygulamaya devam edildikçe hem öğrencilerin tutumlarının hem de kendilerine olan güvenlerinin olumlu yönde değiştiği vurgulanmıştır.

. Çalışmaya katılan öğrencilerin de uygulama sonrasında akran ve öz değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul etmeleri dikkat çekicidir.

Akran ve öz değerlendirme sayesinde öğrenciler öğrenme ve değerlendirme süreci içerisinde kendilerine daha fazla yer bulabilmektedir. Dochy&Segers&Sluijmans(1999) akran değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu belirtmişlerdir

Topping (1998)'inde vurguladığı gibi akran değerlendirme sahiplik duygusunu, kişisel sorumluluğu ve motivasyonu artırmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu da izlenimler kısmındaki akran değerlendirme ve öz değerlendirme sayesinde motivasyonlarının arttığı ve bu iki yöntemin sunum yapmanın gereksinimleri anlamaya katkıda bulunduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Öğrenciler ikinci uygulama sonrasında akranlarını değerlendirmeye karşı olumlu fikir beyan ederken akranları tarafından değerlendirilmeye karşı olumsuz fikir beyan etmiştir. Miller&Ng (1996) çalışmalarında öğrencilerin bu konuda farklı fikirlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmalarında öğrencilerin üçte biri pozitif tutum takınırken geriye kalanlar negatif tutuma sahiptir. Öğrencilerden bir tanesi “onların jüri benimde aday durumunda olmamı hayal bile edemiyorum” (Miller&Ng,1996:51) diyerek bireysel görüşünü dile getirmiştir. Sınıf içi ortam, öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve sosyo-kültürel farklılıkların böyle bir tutumda etkili olduğu düşünülmektedir. Olumlu yaklaşım ve akranların pozitif dönütleri sayesinde bu durumun değişmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin yapmış oldukları değerlendirmelerle öğretmenin yapmış olduğu değerlendirmeler arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde iki değerlendirme arasında yüksek derecede pozitif ilişki tespit edilmiştir. Rolfe,1990;Falchikov,1991; Mcdowell,1995; Birenhaum&Dochy,1996; Miller&Ng,1996; Yuen,1998; Fujita (2001) sözlü sunumların akranlar tarafından değerlendirildiği durumlarda akranların vermiş oldukları puanlarla öğretmenlerin vermiş oldukları puanlar arasında yüksek korelasyon bulmuşlardır. Pond ve arkadaşları (1995) yüksek değerlendirmeler yapan öğrencilerin değerlendirme yaparken arkadaşlarını koruduklarını iddia etmiştir. Yukarıda bahsedilen

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar akran değerlendirme yapan öğrencilerin kendi arkadaşlarına yüksek puanlar verebilecekleri ve sevmedikleri öğrencilere ise kötü puan verebilecekleri fikrinin aslında çok da büyük bir problem olmadığını ve öğrencilerin gerektiğinde sorumluluk alabildiğini ve dürüst davrandığını sergilemektedir.

Akla gelebilecek diğer bir sorun ise öğrencilerin yabancı dil bilgisi seviyesinin akran değerlendirme yapmaya engel olup olmadığıdır. Shimura (2006) tarafından yapılan bir çalışmada başlangıç üstü ve orta düzey İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin öğretmenlerden daha yüksek puanlar verdiklerini, orta-üst ve üst düzey İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin puanlarının ise ğretmeninki ile benzerlik gösterdiğini ileri sürmüştür. Akran değerlendirmenin herhangi bir yabancı dil bilgisi veya yabancı dil becerisinin ölçülmesinde kullanılacağı durumlarda en az orta-üst düzey bilgiye sahip öğrencilerle çalışmanın yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Dahası bazı araştırmacılar daha az başarılı öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeyi zor bir aktivite olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Yukarıdakilerin ışığında öğretmenlerin dışında öğrencilerin de değerlendirmeler yapabileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilere kaldıracabilecekleri kadar sorumluluklar yükleyerek onları hem öğrenme hem de ölçme değerlendirme sürecinin bir parçası haline getirerek onları bağımsız öğrenenlere dönüştürebiliriz.

Saito (2003) alışmasında akran değerlendirmenin öğrencilerin sunum yapma becerilerini geliştirdiğini savunmuştur. Bu çalışmada da A grubunda uygulanan akran değerlendirme çalışmasının öğrencilerin sunum yapma becerisini ortalamalara bakıldığında artırdığı bulunmuştur. Akran değerlendirme yapılan grubun almış oldukları puanlarla akran değerlendirme yapılmayan gruptaki öğrencilerin almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum uygulama da yaşanan zaman kısıtlamasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca ğrencilerin yabancı dil seviyelerinin yüksek olması bu çalışmadan edinebilecekleri maksimum faydayı da

indirgemiş olabilir. Başarı düzeyi daha düşük öğrencilerle böyle bir çalışma yapılması durumunda başarılarının artma olasılığı daha yüksektir.

5.2 Sonuç

Araştırmanın sonucunda öğrencilerle akran ve öz değerlendirme çalışması yapılmadan önce konu ile ilgili eğitim verilmesinin çok önemli olduğu fikrine varılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu da akran ve öz değerlendirme eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Öğrenci görüşleri eğitim ve uygulama çalışmasından sonra olumlu yönde anlamlı derecede fark göstermiştir ki bu da akran ve öz değerlendirme eğitiminin önemini tekrar açığa çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler akranlarını doğru bir şekilde değerlendirmeyi başarabilmişlerdir. Bu durum konu ile ilgili çalışmaların yaygınlaştırılarak okullarımızda bu iki değerlendirme yönteminden fayda sağlayabileceğimiz fikrini güçlendirmektedir ve bu konuda tereddüt yaşayan öğretmen ve akademisyenlerin eğitim öğretim çalışmalarında bu yöntemlere daha fazla yer vereceği ümit edilmektedir.

Araştırma sonucunda akran değerlendirmenin öğrencilerin sunum performanslarında anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ama araştırma süresince elde ettiğim izlenim öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye daha makul tekrarlar ve sürelerde maruz kalması durumunda öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyeceği şeklindedir.

Sonuç olarak;

- Öğrencilerimiz akran ve öz değerlendirmeye karşı pozitif fikirlere sahip, istekli ve faydalarının bilincine varabilecek düzeydedir.
- Öğrencilerimiz gerekli eğitim ve uygulama çalışmaları yapıldığı sürece akranlarını doğru bir şekilde değerlendirebilmektedir.

- Öğrencilerin uygulanan ankette akran ve öz değerlendirme motivasyonlarını artırdığı yönündeki fikirleri dikkate alındığında başarılarını da artıracığı düşünülmektedir.

Öğrencileri ölçme değerlendirme sürecine akran ve öz değerlendirme ile dahil etmemiz onların eğitimlerinin okulla sınırlı kalmamasına ve yaşam boyu devam etmesine, öğrendikleri ve öğrenilmesi gerekenler ile ilgili bağımsız ve doğru kararlar verebilmelerine yardımcı olacaktır. Kendi potansiyelinin farkında olan öğrenciler bu potansiyeli olmayanlara nazaran daha etkin kullanma fırsatını yakalayacaklardır.

5. 3 Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin sunumlarını akran ve öz değerlendirme formu kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu becerinin dışında diğer dil becerilerinde ve yabancı dil dışında diğer disiplinlerde de öğrencilerin aynı performansı gösterip gösteremediğini belirlemek maksadıyla kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

Önemle üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise araştırmanın orta üst düzey dil becerilerine sahip öğrencilerle yapılmış olmasıdır. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin (özellikle başlangıç düzeyindeki) konu ile ilgili aynı performansı gösterip gösteremeyecekleri konusunda araştırmalar yürütülmelidir.

Ayrıca akranların birbirlerinin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemelerinde öğretmenleriyle ne kadar uyum gösterebildiği ve doğru kararlar verip veremediklerinin analizi de akran ve öz değerlendirme çalışmaları ile ilgili aydınlatıcı bilgiler sunacaktır.

Öğrencilerin akran değerlendirme eğitimi almalarının geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapabilmelerine herhangi bir katkısının olup olmadığı araştırılabilir ve eğer gerek varsa eğitimin içeriği daha etkili olabilmesi için tekrar düzenlenebilir.

Çalışma uygulama süresi ve araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı açısından dar kapsamlı bir çalışma olmuştur. Amaç öğretmen ve öğrencilere konu ile ilgili fikir sağlamaktır. Sonuçların tüm öğrencilerimiz geneline yayılabilmesi için çalışmalara ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerde konu ile ilgili bilgilendirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalı, farkındalık düzeyleri artırılmalıdır.

Öğretmenler sadece öğrenciyi bilgi ilgi donatmaktan ziyade öğrencileri bağımsız öğrenenler olarak yetiştirmeli ve ölçme değerlendirme sürecinde de öğrenciye yer vermelidir.

Araştırmacıların yapmış olduklarını çalışmaların sonuçları sık sık öğretmenlerle paylaşılmalı ve aday öğretmenlerin eğitim programları ölçme ve değerlendirmedeki yeni gelişmeler ışığında düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA:

Anderson,R. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional Assessment to alternative assessment. *New directions for teaching and learning*, sayı.74,ss. 5-16

Bahar, M. ve diğerleri (2006)**Geleneksel Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık,

Beckwith,J.B(1991) Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance, *Studies in Higher Education*,sayı:22, ss.17-30

Benson, P. (1997) Autonomy and independence in learning.(Edit.) P Benson and P Voller *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Addison-Wesley Longman

Birenbaum,M&Dochy,F (1996) **Alternatives In Assessment Of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge**, Bostan:Kluwer Academic

Blanche, P. & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills:Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, sayı:39,ss. 313-340

Blatchford, P. (1997). Students' self assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, cilt:17, sayı:3, ss. 345-360.

Blue, G.M. (1988) "Self-assessment: the limit of learner independence". (Edit.) Brookes, A.; Grundy, P. *Individualisation and autonomy in language learning. ELT documents*,. London: Modern English Publications in association with the British Council: Macmillan

Boud, D. (1986). **Implementing student self-assessment**. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, sayı:18 , ss. 529-549.

Boud, D.(1990) Assessment and promotion of academic values, *Studies in Higher Education*, sayı: 15, ss.101-111

Boud, D.(1995) **Enhancing Learning Through Self Assessment**. London and Philadelphia, Kogan Page)

Brooks, J.G. and Brooks M.G.(1993) **In search of Understanding: The case for constructivist classrooms**. Alexandria, Va.: ASCD.

Butler, R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, sayı:61, ss. 201-210.

Büyüköztürk Ş. Ve diğerleri (2008) **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara:Pegem Akademi

Cheng,W & Warren,M. (1997) Having second thoughts: student perceptions before and after a peer assessment exercise, *Studies in higher education*, sayı:22, ss. 233-239

Cram, B. (1995) Self-assessment: From theory to practice. Developing a workshop guide for teachers. (Edit.), **G. Brindley, *Language assessment in action***. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquerie University. Ss.. 271-350

Dancer, W.T. and Dancer J. (1992) Peer rating in higher education, *Journal of education for Business*. sayı: 67,ss.306-309

Dickinson, L. (1987) Self-instruction in language learning. Cambridge: CUP

Dickinson, L. and Carver, D. (1980) Learning how to learn: steps towards self direction in foreign language learning in school. *ELT Journal* cilt:35, sayı:1 ss.1-7

Dochy, F. Segers, M. Sluijsmans, D. (1999) The use of Self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in higher education* sayı:24, ss. 331-350

Ellington, Henry (1997) **Making effective use of self assessment** The Robert Gordon University,

Falchikov, N., & Boud, D. (1989) Student self-assessment in higher education: A meta analysis, *Review of Educational Research*, sayı:59, ss. 395-430.

Falchikov, N. (1995) Peer feedback marking: developing peer assessment, *Innovations In Education and Training International*, sayı:32,ss. 175-187

Falchikov, N. (2001), **Learning together; peer tutoring in higher education**, London, Routledge-Falmer

Fry, S.A. (1990) Implementation and evaluation of peer marking in higher education, *Assessment and Evaluation In Higher Education*. Sayı:15, ss.177-189

Fujia,T. (2001) Peer, self and instructor assessment in an EFL speech class, *Rikkyo Language Center*, sayı:3, ss.203-213

Harris, M (1997) Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal* cilt:51, sayı:1, ss. 12-20.

Holec, H. (1981) **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon

Huerta-Macias, A. (1995). Alternative Assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*, sayı:5,ss. 8-11.

Hunt, L, Gow, L. & Barnes, P. (1989). Learner self-evaluation and assessment as a tool to autonomy in the language learning classroom. (Edit.)V. Bickley , ***Language teaching and learning styles within and across cultures*** Hong Kong : Institute of Language in Education. ss. 207-217.

Kane , J.S. and Lawler III, E.E. (1978) Methods of peer assessment, *Psychological Bulletin*, sayı:85, ss. 555-586

Keaten, J. A., & Richardson, M. E. (1993) *A field investigation of peer assessment as part of the student group grading process*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361753)

Klenowski, V. (1995) Student self-evaluation processes in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, cilt:2, sayı:2, ss.145-163.

Lewkowicz, J. & J. Moon. (1985) Evaluation: A way of involving the learner. (Edit.) J. C. Alderson , ***Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education*** Oxford: Pergamon Press. ss. 45-80.

Li Fung, Y (1998) “Implementing Student Self Assessment in a Secondary Four Writing Class of a Local Secondary School”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Hong Kong**

Little, D. (1991) **Learner Autonomy: Definitions, Issues, Problems**, Dublin:Authentik

McDowell,L.(1995) The impact of innovative assessment on student learning, *Innovations in Education and Training International*, sayı:32, ss.302-313

McKeachie, W. (1994) **Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university instructors.** Lexington, Miss.: D.C. Heath

McNamara, M. J. and Deane, D. (1995). Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning, *TESOL Journal*, sayı:5, ss17-21

Miller, L and Ng, R (1996) Autonomy in the classroom. (Edit.)R Pemberton, E S L Li, W W F Or, ve H D Person *Taking Control: Autonomy in Language Learning.* Hong Kong: Hong Kong University Press.

Nunan, D. (1988) **The learner centered curriculum.** Cambridge:CUP

Nunan, D. (1997) Designing and adapting materials to encourage learner autonomy.(Edit.) P Benson and P Voller *Autonomy and Independence in Language Learning.* Harlow: Addison-Wesley Longman

Oldfield, K.A. and Macalpine, J.M.K. (1995) Peer and self assessment at the tertiary level- an experiential report. *Assessment and evaluation in higher education*, sayı:20, ss. 125-132

Oskarsson, M. (1981). Subjective and objective assessment of foreign language performance. (Edit.) J. Read, *Directions in language testing* Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. Ss.225-239.

Oscarsson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*, sayı: 6, ss.1-13.

Pond,K., Ul-Hag,R.&Wade,W (1995) Peer review: a precursor to peer assessment, *Innovations in Education and Training International*,sayı:32, ss.314-323

Puhl, C.A. (1997). Develop, not judge: Continuous assessment in the ESL classroom. *English Teaching Forum*, cilt: 35, sayı: 2, ss.2-15

Race, P. (2001) **A briefing on self, peer and group assessment**, LTSN Generic Centre: York

Riley, S.M. (1995) Peer responses in an ESL writing class: Student interaction and subsequent draft revision. *Dissertation Abstracts International* sayı: 53, s. 2722.

Rolfe, T (1990) Self- and peer assessment in the ESL curriculum. (Edit.) G Brindley, *The Second Language Curriculum in Action*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.

Ross A. J. (2006) The reliability, validity, and utility of self assessment. *Practical assessment, Research & Evaluation* sayı: 11

Saito, H. (2003). Rater training effects on peer assessment of EFL individual presentations: An interim report. *Hokusei Journal*, sayı: 43, ss.11-22.

Shimura, M. (2006) Peer and instructor assessment of oral presentations in Japanese University EFL classrooms: A pilot study, **Waseda Global Forum**, sayı: 3, ss. 99-107

Sinclair, B (1991) Self-assessment: Why? How? Paper presented at the Queensland Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages 1991 Conference on Tomorrow's Lesson. Ss.22-29.

Slavin, R. (1986) Best-evidence synthesis: an alternative to meta-analysis and traditional reviews, *Educational researcher*, sayı: 15, ss.5-11

Sluijsmans, D (2002) **Student involvement in assessment: the training of peer assessment skills**, Open University: Netherlands

Somervell, H. (1993) Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self, peer and collaborative assessment, *Assessment and evaluation in higher education*. Sayı:18, ss.221-233

Şahin, S.(2008) An application of peer assessment in higher education, *The Turkish Online Journal of Educational Technology* cilt:7 sayı:2

Topping, K. (1998) Peer assessment between students and in colleges and universities, *Review of Educational Research*, cilt: 68 sayı:3 ss. 249-276

Van Merriënboer, J.J.G. (1998) Instructional design for competency-based learning in post-secondary higher education. Heerlen: Open University of the Netherlands.

Yuen Hon Ming, J (1998) “Implementing Peer Assessment and Self Assessment in a Hong Kong Classroom”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Hong Kong**

EKLER

Ek 1: Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler(Ölçek Formu)

Ek 2: Ölçek Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ek 3: Öğrencilerin Ölçekteki Maddelere Vermiş Olduğu Cevapların Yüzdeleri (Ön Uygulama)

Ek 4: Öğrencilerin Ölçek Maddelere Vermiş Olduğu Cevapların Yüzdeleri (Son Uygulama)

Ek 5: Akran Değerlendirme Formu (İngilizce)

Ek 6: Öz Değerlendirme Formu (İngilizce)

Ek 7: Akran Değerlendirme Formu (Türkçe)

Ek 8: Öz Değerlendirme Formu (Türkçe)

Ek 9: Öğrencilerin Akranlarına Vermiş Oldukları Puanlar

Ek 1: Akran ve Öz Değerlendirmeye İlişkin Görüşler(Ölçek Formu)

AKRAN DEĞERLENDİRME VE ÖZ DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİZ NELERDİR?

Bu anket formu sizin akran değerlendirme ve öz değerlendirmeye ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddenin sonunda “Kesinlikle Hayır (1) , Hayır (2) , Kararsızım(3) , Evet (4) , Kesinlikle Evet (5)” olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra kendinize uygun seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır ve bir araştırmada kullanılacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim

Kazım UYSAL

Yüksek Lisans Öğrencisi

A.İ.B.Ü SBE

	Akran Değerlendirme	Kesinlikle Hayır	Hayır	Kararsızım	Evet	Kesinlikle Evet
1	Akran değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	1	2	3	4	5
2	Sınıf arkadaşlarınızı güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
3	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
4	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
5	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmekten zevk alır mısınız?	1	2	3	4	5
6	Akran değerlendirme yöntemi öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	1	2	3	4	5
	Öz Değerlendirme					
7	Öz değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	1	2	3	4	5
8	Eğer bireysel sunumunuzu kendiniz değerlendirirseniz garip hisseder misiniz?	1	2	3	4	5
9	Kendi sunumunuzu güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz.?	1	2	3	4	5
10	Kendinizi değerlendirmeye istekli misiniz?	1	2	3	4	5
11	Kendinizi değerlendirmekten hoşlanır mısınız?	1	2	3	4	5
12	Öz değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	1	2	3	4	5
13	Bireysel sunumunuz kendiniz tarafından değerlendirilmeli mi?	1	2	3	4	5

	İzlenimler	Kesinlikle Hayır	Hayır	Kararsızım	Evet	Kesinlikle Evet
14	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmekten rahatsız oldunuz mu?	1	2	3	4	5
15	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek kolay mıydı?	1	2	3	4	5
16	Akran değerlendirme sunum esnasında en iyi yapıpmanız için sizi motive etti mi?	1	2	3	4	5
17	Akran değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamaya yardımcı oldu mu?	1	2	3	4	5
18	Sınıf arkadaşlarınızın yorumları güvenilir miydi?	1	2	3	4	5
19	Akranlarınızın yorumları güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemenize yardımcı oldu mu?	1	2	3	4	5
20	Daha fazla akran değerlendirme yapmak ister misiniz?	1	2	3	4	5
21	Kendi sunumunuzu değerlendirmek kolay mıydı?	1	2	3	4	5
22	Öz değerlendirme sunumunuzda en iyi yapıpmanız için sizi motive etti mi?	1	2	3	4	5
23	Öz değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamaya yardımcı oldu mu?	1	2	3	4	5
24	Öz değerlendirme güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemenize yardımcı oldu mu?	1	2	3	4	5
25	Daha fazla öz değerlendirme yapmak ister misiniz?	1	2	3	4	5

Ek 2: Ölçek Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Akran Değerlendirme	Ortalama (öntest)	Ortalama (sontest)	S (öntest)	S (sontest)	Mod (öntest)	Mod (sontest)
1	Akran değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	3.06	3.34	0.80	0.78	3	3
2	Sınıf arkadaşlarınızı güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz?	2.84	2.96	0.84	0.69	3	3
3	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek ister misiniz?	3.18	3.40	0.78	0.71	4	3
4	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmek ister misiniz?	3.40	3.03	0.83	0.89	4	3
5	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmekten zevk alır mısınız?	3.37	2.96	0.65	0.82	4	3
6	Akran değerlendirme yöntemi öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	2.56	3.56	0.84	0.66	3	4
	Öz Değerlendirme						
7	Öz değerlendirmeye ilgi duyuyormu sunuz?	2.81	3.43	0.73	0.87	3	4
8	Eğer bireysel sunumunuzu kendiniz değerlendirirseniz garip hisseder misiniz?	2.75	3.06	0.87	0.91	3	3
9	Kendi sunumunuzu güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz.?	2.43	2.68	0.94	0.93	3	2
10	Kendinizi değerlendirmeye istekli misiniz?	3.21	3.56	0.70	0.75	3	4
11	Kendinizi değerlendirmekten hoşlanır mısınız?	3.03	3.28	0.73	0.99	3	3
12	Öz değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	2.50	3.75	0.80	0.71	2	4
13	Bireysel sunumunuz kendiniz tarafından değerlendirilmeli mi?	2.34	3.18	0.82	0.64	2	3

	İzlenimler	ortalama	Standart sapma	mod
14	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmekten rahatsız oldunuz mu?	3.21	0.97	4
15	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek kolay mıydı?	2.90	0.89	3
16	Akran değerlendirme sunum esnasında en iyi yapımanız için sizi motive etti mi?	4.09	0.68	4
17	Akran değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamanıza yardımcı oldu mu?	4.25	0.56	4
18	Sınıf arkadaşlarınızın yorumları güvenilir miydi?	3.25	0.62	3
19	Akranlarınızın yorumları güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemenize yardımcı oldu mu?	3.34	0.65	3
20	Daha fazla akran değerlendirme yapmak ister misiniz??	2.59	0.67	4
21	Kendi sunumunuzu değerlendirmek kolay mıydı?	3.31	0.69	3
22	Öz değerlendirme sunumunuzda en iyi yapımanız için sizi motive etti mi?	2.78	0.60	3
23	Öz değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamanıza yardımcı oldu mu?	3.62	0.60	4
24	Öz değerlendirme güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemenize yardımcı oldu mu?	3.56	0.84	4
25	Daha fazla öz değerlendirme yapmak ister misiniz?	3.25	0.62	3

Ek 3: Öğrencilerin Ölçekteki Maddelere Vermiş Olduğu Cevapların Yüzdeleri (Ön Uygulama)

	Akran Değerlendirme	Kesinlikle Evet	Evet	Kararsızım	Hayır	Kesinlikle Hayır
1	Akran değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	1	2	3	4	5
		% 0	% 25	% 47	% 25	% 3
2	Sınıf arkadaşlarınızı güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
		% 6	% 25	% 47	% 22	% 0
3	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
		% 0	% 22	% 37	% 41	% 0
4	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
		% 0	% 19	% 25	% 53	% 3
5	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmekten zevk alar mısınız?	1	2	3	4	5
		% 0	% 9	% 44	% 47	% 0
6	Akran değerlendirme yöntemi öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	1	2	3	4	5
		% 9	% 38	% 41	% 12	% 0
7	Öz Değerlendirme	1	2	3	4	5
	Öz değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	% 0	% 37	% 44	% 19	% 0
8	Eğer bireysel sunumunuzu kendiniz değerlendirirseniz garip hisseder misiniz?	1	2	3	4	5
		% 6	% 34	% 38	% 22	% 0
9	Kendi sunumunuzu güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz.?	1	2	3	4	5
		% 13	% 47	% 28	% 9	% 3
10	Kendinizi değerlendirmeye istekli misiniz?	1	2	3	4	5
		%0	%16	%47	% 37	% 0
11	Kendinizi değerlendirmekten hoşlanır mısınız?	1	2	3	4	5
		%0	%25	%47	%28	%0
12	Öz değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	1	2	3	4	5
		%9	%41	%41	%9	%0
13	Bireysel sunumunuz kendiniz tarafından değerlendirilmeli mi?	1	2	3	4	5
		%16	%41	%38	%5	%0

Ek 4: Öğrencilerin Ölçekteki Maddelere Vermiş Olduğu Cevapların Yüzdeleri (Son Uygulama)

	Akran Değerlendirme	Kesinlikle Hayır	Hayır	Kararsızım	Evet	Kesinlikle Evet
1	Akran değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	1	2	3	4	5
		%0	%13	%47	%34	%0
2	Sınıf arkadaşlarınızı güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
		%0	%25	%53	%22	%0
3	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
		%0	%9	%44	%44	%3
4	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
		%0	%28	%50	%13	%9
5	Sınıf arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmekten zevk alır mısınız?	1	2	3	4	5
		%0	%27	%54	%13	%6
6	Akran değerlendirme yöntemi öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	1	2	3	4	5
		%0	%3	%44	%47	%6
7	Öz Değerlendirme	1	2	3	4	5
	Öz değerlendirmeye ilgi duyuyor musunuz?	%0	%16	%34	%41	%9
8	Eğer bireysel sunumunuzu kendiniz değerlendirirseniz garip hisseder misiniz?	1	2	3	4	5
		%0	%31	%36	%25	%7
9	Kendi sunumunuzu güvenilir puanlarla değerlendirebileceğinizi düşünüyor musunuz.?	1	2	3	4	5
		%9	%34	%35	%22	%0
10	Kendinizi değerlendirmeye istekli misiniz?	1	2	3	4	5
		%0	%6	%41	%44	%9
11	Kendinizi değerlendirmekten hoşlanır mısınız?	1	2	3	4	5
		%3	%19	%34	%34	%10
12	Öz değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası mıdır?	1	2	3	4	5
		%0	%3	%31	%54	%12
13	Bireysel sunumunuz kendiniz tarafından değerlendirilmeli mi?	1	2	3	4	5
		%0	%13	%56	%31	%0

	İzlenimler	Kesinlikle Hayır	Hayır	Kararsızım	Evet	Kesinlikle Evet
14	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmekten rahatsız oldunuz mu?	1	2	3	4	5
		%3	%22	%31	%37	%7
15	Sınıf arkadaşlarınızı değerlendirmek kolay mıydı?	1	2	3	4	5
		%3	%31	%40	%22	%4
16	Akran değerlendirme sunum esnasında en iyi yapmanız için sizi motive etti mi?	1	2	3	4	5
		%0	%0	%19	%53	%24
17	Akran değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamanıza yardımcı oldu mu?	1	2	3	4	5
		%0	%0	%6	%63	%31
18	Sınıf arkadaşlarınızın yorumları güvenilir miydi?	1	2	3	4	5
		%0	%9	%56	%35	%0
19	Akranlarınızın yorumları güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemenize yardımcı oldu mu??	1	2	3	4	5
		%0	%9	%47	%44	%0
20	Daha fazla akran değerlendirme yapmak ister misiniz??	1	2	3	4	5
		%6	%41	%40	%13	%0
21	Kendi sunumunuzu değerlendirmek kolay mıydı?	1	2	3	4	5
		%0	%13	%44	%43	%0
22	Öz değerlendirme sunumunuzda en iyi yapmanız için sizi motive etti mi?	1	2	3	4	5
		%0	%31	%60	%9	%0
23	Öz değerlendirme sunum yapmanın gereksinimlerini anlamanıza yardımcı oldu mu?	1	2	3	4	5
		%0	%0	%44	%50	%6
24	Öz değerlendirme güçlü ve zayıf yönlerinizi belirlemenize yardımcı oldu mu?	1	2	3	4	5
		%9	%38	%41	%12	%0
25	Daha fazla öz değerlendirme yapmak ister misiniz?	1	2	3	4	5
		%0	%9	%56	%35	%0

Ek 5: Akran Değerlendirme Formu (İngilizce)

ORAL PRESENTATION ASSESSMENT FORM (PEER ASSESSMENT)

Name of the presenter: _____						
Assessor: _____						
Topic: _____						
Date: _____						
Observe your classmate's presentation and assess his/her oral performance in the following aspects.						
Please tick “ 0- poor 1-unsatisfactory 2- fair 3- good 4- very good						
		0	1	2	3	4
ORGANIZATION	The presentation was well-planned and effectively organized.					
USING MATERIALS	The speaker effectively used materials. (Handouts, blackboard, OHP, audio-visuals)					
INTERACTION	The presenter interacted with the audience (Eye contact, gestures, using hands..)					
ACCURACY	The presenter's pronunciation, intonation and use of grammatical structures were accurate.					
INFORMATION	The presentation was interesting and creative					
	Subtotal					
	Total					

1- What did you like most about this presentation?

.....

2- Which aspect(s) that s/he should improve first?

.....

.....

Ek 6: Öz Değerlendirme Formu (İngilizce)

ORAL PRESENTATION ASSESSMENT FORM (SELF ASSESSMENT)

Name of the presenter: _____						
Assessor: _____						
Topic: _____						
Date: _____						
Observe your presentation and assess your oral performance in the following aspects. Please tick “ 0- poor 1-unsatisfactory 2- fair 3- good 4- very good						
		0	1	2	3	4
ORGANIZATION	The presentation was well-planned and effectively organized.					
USING MATERIALS	The speaker effectively used materials. (Handouts, blackboard, OHP, audio-visuals)					
INTERACTION	The presenter interacted with the audience (Eye contact, gestures, using hands..)					
ACCURACY	The presenter's pronunciation, intonation and use of grammatical structures were accurate.					
INFORMATION	The presentation was interesting and creative					
	Subtotal					
	Total					

1- What did you like most about your presentation?

.....

2- Which aspect(s) that you should improve first?

.....

.....

Ek 7: Akran Değerlendirme Formu (Türkçe)

BİREYSEL SUNUMLAR İÇİN DEĞERLENDİRME FORMU (AKRAN DEĞERLENDİRME)

Sunum yapan: _____		Değerlendiren : _____				
Konu: _____						
Tarih: _____						
Sınıf arkadaşınızın sunumunu gözlemleyip aşağıdaki kriterlere göre değerlendiriniz.						
		“ 0-Zayıf 1-yetersiz 2- fena değil 3- iyi 4- çok iyi”				
		0	1	2	3	4
ORGANİZASYON	Sunum iyi planlanmış ve etkili bir biçimde organize edilmiştir.					
MATERYAL KULLANIMI	Materyaller etkili bir şekilde kullanılmıştır. (bilgi notları, görseller, tepegöz, tahta)					
ETKİLEŞİM	Sunum yapan dinleyicilerle etkileşim içine girmiştir. (Göz teması, vücut dili, ellerin kullanımı..)					
DOĞRULUK	Sunum yapanın telaffuzu, vurgusu ve kullanmış olduğu dilbilgisi yapıları doğrudur.					
İBİLĞİ AKTARIMI	Sunum ilginç ve yaratıcıdır.					
Alt toplam						
Toplam						

1- Bu sunumun en çok hangi yönünü beğendiniz ?

.....

.....

2- Sunum yapan öncelikle hangi yönden kendini geliştirmeli?

.....

.....

Ek 8: Öz Değerlendirme Formu (Türkçe)

BİREYSEL SUNUMLAR İÇİN DEĞERLENDİRME FORMU (ÖZ DEĞERLENDİRME)

Sunum yapan: _____		Değerlendiren : _____				
Konu: _____						
Tarih: _____						
Sunumunuzu gözlemleyip aşağıdaki kriterlere göre değerlendiriniz. “ 0-Zayıf 1-yetersiz 2- fena değil 3- iyi 4- çok iyi”						
		0	1	2	3	4
ORGANİZASYON	Sunum iyi planlanmış ve etkili bir biçimde organize edilmiştir.					
MATERYAL KULLANIMI	Materyaller etkili bir şekilde kullanılmıştır. (bilgi notları, görseller, tepegöz, tahta)					
ETKİLEŞİM	Sunum yapan dinleyicilerle etkileşim içine girmiştir. (Göz teması, vücut dili, ellerin kullanımı..)					
DOĞRULUK	Sunum yapanın telaffuzu, vurgusu ve kullanmış olduğu dilbilgisi yapıları doğrudur.					
İBİLGİ AKTARIMI	Sunum ilginç ve yaratıcıdır.					
Alt toplam						
Toplam						

1- Sunumunuzun en çok hangi yönünü beğendiniz ?

.....

.....

2- İlk olarak hangi yönden kendinizi geliştirmelisiniz?

.....

.....

Ek 9: Öğrencilerin Akranlarına Vermiş Oldukları Puanlar

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	X	EYN	EDN	RANJ	
D1		15	16	18	15	16	17	11	16	13	18	11	16	18	13	14	17	13	16	11	12	14	15	14	14	D	15	13	16	13	14	17	14,70	11	18	-7	
D2	14		17	19	14	14	16	13	17	16	17	12	16	18	14	16	18	13	18	12	15	12	16	17	16	18	18	14	16	13	16	18	15,58	12	19	-7	
D3	15	16		20	15	15	14	13	16	15	17	11	17	19	13	18	18	16	18	12	12	14	17	15	14	19	15	15	17	15	15	16	15,55	11	20	-9	
D4	18	18	13		13	17	15	15	18	14	18	14	17	19	15	18	16	15	19	15	12	16	18	14	15	17	18	17	19	15	17	18	16,23	11	20	-9	
D5	13	16	17	19		15	17	15	D	16	19	14	17	18	14	17	19	14	19	12	15	14	18	14	15	18	18	14	17	13	18	20	16,17	13	20	-7	
D6	18	17	15	18	12		13	16	19	16	18	11	16	19	16	17	20	16	15	11	12	15	16	15	16	16	16	18	18	12	16	19	15,87	11	20	-9	
D7	17	14	19	18	15	16		13	19	16	19	12	17	18	17	19	19	14	18	13	11	14	16	17	13	18	17	D	18	17	14	18	15,68	12	19	-7	
D8	14	15	15	16	16	14	16		16	17	16	15	17	19	15	17	18	15	15	13	12	14	17	13	15	20	18	15	17	14	15	18	15,71	12	20	-8	
D9	15	17	19	19	18	17	15	12		16	17	16	18	19	16	19	20	18	18	11	11	14	15	14	16	17	18	15	17	13	16	17	16,23	11	19	-8	
D10	16	15	17	20	15	15	16	14	17		19	12	18	19	16	18	19	15	17	11	D	15	16	16	16	17	16	14	17	17	16	18	16,23	11	20	-9	
D11	17	16	18	19	14	14	17	13	18	17		14	19	10	16	17	20	13	16	14	11	13	16	15	17	17	16	15	17	12	14	17	15,55	11	20	-9	
D12	17	15	16	18	15	14	18	14	18	14	18		18	20	15	19	18	14	15	11	12	14	16	17	13	16	17	17	18	13	14	19	15,90	11	20	-9	
D13	18	14	14	20	16	15	14	14	16	16	20	13		19	16	18	20	15	16	12	12	15	18	18	16	17	17	14	16	13	17	17	16,00	12	20	-8	
D14	18	16	18	19	17	17	16	15	17	18	17	15	16		16	17	19	13	17	15	12	16	15	16	17	17	16	17	14	14	16	18	16,26	12	19	-7	
D15	17	17	16	20	16	13	16	13	20	18	18	12	17	18		17	20	14	18	12	12	15	16	14	16	18	18	18	18	13	18	18	16,32	12	20	-8	
D16	17	15	17	18	18	14	17	14	17	16	19	12	18	17	15		20	15	16	13	14	14	16	18	16	18	15	15	16	15	15	17	16,03	13	20	-7	
D17	16	18	16	20	16	16	15	15	19	16	19	15	19	18	15	16		13	17	14	13	16	14	16	14	17	18	18	17	12	18	17	16,23	12	20	-8	
D18	13	15	18	19	13	15	17	13	18	15	19	14	18	19	16	15	19		15	13	17	14	14	17	12	15	17	15	16	12	17	17	15,71	12	19	-7	
D19	18	16	15	20	15	17	16	12	17	19	20	11	17	17	17	17	20	17		14	12	15	17	16	16	18	16	15	18	15	16	20	16,42	11	20	-9	
D20	17	14	18	20	14	16	16	17	17	18	18	13	16	18	13	18	20	14	18		13	18	16	18	14	15	15	17	15	12	15	19	16,19	12	20	-8	
D21	D	D	17	16	14	16	17	14	17	17	17	13	15	16	16	17	19	16	16	12		15	15	15	15	16	16	16	18	18	11	16	18	15,79	11	19	-8
D22	17	16	18	19	15	16	16	13	13	16	18	12	15	18	17	17	18	14	17	14	14		15	18	18	18	17	17	18	14	17	17	16,19	12	19	-7	
D23	19	18	19	20	18	18	18	17	16	17	20	15	18	20	17	18	20	18	19	15	15	15		17	15	18	17	16	17	15	15	19	17,39	15	20	-5	
D24	18	15	15	20	15	15	15	12	18	19	19	12	16	19	16	18	20	14	18	15	15	15	16		13	17	19	17	18	15	14	17	16,29	12	20	-8	
D25	17	16	19	19	16	16	16	12	18	18	18	13	16	18	14	15	20	16	17	13	12	14	19	19		14	17	17	19	12	16	18	16,26	12	20	-8	
D26	15	18	15	18	14	13	15	14	17	17	17	12	17	18	14	18	20	14	17	12	12	14	18	15	15		19	14	17	13	14	19	15,65	12	20	-8	
D27	14	17	17	20	13	14	14	14	16	18	19	13	16	17	14	17	20	15	19	13	13	15	17	18	13	15		15	16	12	15	18	15,71	12	20	-8	
D28	18	15	14	20	14	14	15	13	18	19	17	12	15	18	14	18	20	15	16	14	13	18	15	16	14	18	17		17	12	15	20	15,94	12	20	-8	
D29	19	18	16	20	17	14	17	13	18	19	18	11	15	19	14	19	20	14	18	11	14	15	19	14	17	15	17	16		13	16	19	16,29	11	20	-9	
D30	17	16	14	20	14	15	17	12	19	16	19	12	18	18	13	16	19	13	20	12	13	16	15	15	14	18	17	14	18		13	20	15,90	12	20	-8	
D31	16	16	16	20	15	15	18	14	19	16	19	16	17	18	14	18	20	15	19	11	12	14	17	16	15	18	18	14	18	14	18	14	18	16,32	11	20	-9
D32	17	16	17	19	12	15	18	12	17	18	19	16	15	18	13	17	20	16	18	12	14	13	18	18	12	16	18	14	17	13	15		15,90	12	20	-8	
ÖĞND	16,50	16,00	16,48	19,06	14,97	15,19	16,03	13,61	17,37	16,65	18,26	13,03	16,77	18,03	14,97	17,26	19,23	14,74	17,26	12,68	12,90	14,71	16,32	15,97	14,90	17,03	16,97	15,60	17,10	13,45	15,58	18,10	16,02	ORT			
ÖĞTD	17	15	16	18	16	14	17	15	16	17	16	11	17	17	14	18	17	16	17	14	13	15	18	14	15	16	18	14	16	13	17	17	15,75	ORT			
FARK	-0,50	1,00	0,48	1,06	-1,03	1,19	-0,97	-1,39	1,37	-0,35	2,26	2,03	-0,23	1,03	0,97	-0,74	2,23	-1,26	0,26	-1,32	-0,10	-0,29	-1,68	1,97	-0,10	1,03	-1,03	1,60	1,10	0,45	-1,42	1,10					

D1:DEĞERLENDİRME YAPAN ÖĞRENCİ

S1: SUNUM YAPAN ÖĞRENCİ

D:DEVAMSIZ

ENY: EN YÜKSEK PUAN

END: EN DÜŞÜK PUAN

ÖĞND:ÖĞRENCİ PUANLARININ ORTALAMASI

ÖĞTD :ÖĞRETMEN PUANLARI

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Kazım UYSAL

Sürekli Adresi: A.İ.B.Ü Dilmer Müdürlüğü Oda No: 121 Gölköy/BOLU

Doğum yeri ve yılı: Merzifon / 1979

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Gümüş İlköğretim Okulu- 1992

Ortaöğretim: Amasya Anadolu Öğretmen Lisesi- 1996

Lisans: Orta Doğu Teknik Üniversitesi – Eğitim Fakültesi -Yabancı Diller
Eğitimi Bölümü–2001

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Bilim Dalı: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme