

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER BİLİM DALI**

**WEB TABANLI AKRAN VE ÖZ DEĞERLENDİRMENİN 7.  
SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ İLETİŞİM VE İNSAN  
İLİŞKİLERİ KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA  
ETKİSİ**

**Adem ÇIRAK**

**Doktora Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Nureddin VAN**

**Kütahya, 2015**

## Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum “Web tabanlı akran ve öz değerlendirmenin iletişim ve İnsan ilişkileri konusunda öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

/ / 2015

---

Adem ÇIRAK

## Kabul ve Onay

Adem ÇIRAK'ın hazırladığı “Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirmenin İletişim ve İnsan İlişkileri Konusunda Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı Doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip, oybirliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

30.04.2015

### İmza

Yrd. Doç. Dr. Nurettin VAN (Danışman) .....

Doç. Dr. Sinan YÖRÜK .....

Yrd. Doç. Dr. Fatih ÖZBAY .....

Yrd. Doç. Dr. Mehmet UYGUN .....

Yrd. Doç. Dr. Yaşar ADIGÜZELLİ .....

Doç. Dr. Turan TEMUR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Eğitim, hayat boyu devam eden ve insanın gelişimine, ihtiyaçlarına bağlı olarak değişim gösteren bir süreçtir. İnsanı eğitmek için tarih boyunca çok farklı öğretim metotları kullanılmıştır. Nitekim gelişen teknolojiye paralel olarak günümüzde de eğitimin her aşamasında farklı metotlar kullanılmakta olup Sosyal Bilgiler dersi de bu değişimden nasibini almıştır. Diğer taraftan başlıca teknolojik gelişmelerden birisi olan internet kullanımı eğitim ve öğretimde öğrenciye kazandırılmak istenen amaçları gerçekleştirmek için cazip imkânlar sunmaktadır. Bu nedenle geleneksel yöntemlerle işlenen ders ile web tabanlı bir programın öğrenci başarısına etkisinin araştırılması da önem arz eden bir konudur. Nitekim bu çalışma sonucunda kullanılan web tabanlı bir programın öğrenci başarısını artırdığının görülmesi de bunun önemini ortaya koymaktadır. Bundan sonra bu çizgide araştırma yapacak araştırmalara farklı çalışmalarını sunması açısından önemli bir bakir alan olduğunu belirtmek isterim.

Bu araştırmada bana rehberlik yapan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nureddin VAN Bey'e, tezimin tamamlanması aşamasında yönlendirici görüşleri ile katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Mehmet UYGUN ve Yrd. Doç. Dr. Fatih ÖZBAY'a da teşekkür ederim.

## **Teşekkür**

Bu yaptığım çalışma boyunca her türlü desteğini esirgemeyen, uzun çalışma saatlerime sabır gösteren Sevgili Eşime; çaldığım vakitlerine karşın anlayışlı duruşlarından taviz vermeyen çocuklarıma sonsuz teşekkürü bir borç bilirim...

## İçindekiler

### Sayfa

Yemin Metni .....	i
Kabul ve Onay .....	ii
Önsöz .....	iii
Teşekkür .....	iv
İçindekiler .....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini .....	ix
Kısaltmalar .....	x
Özet.....	xi
Abstract.....	xii
<b>Birinci Bölüm.....</b>	<b>1</b>
<b>Giriş .....</b>	<b>1</b>
Kavramsal Çerçeve .....	3
Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemi.....	3
Geleneksel değerlendirme yöntemi.....	4
İletişim ve insan ilişkileri konusunda kazanılması gereken başarı .....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Problem Durumu .....	5
Alt problemler .....	5
Sınırlılıklar .....	6
Literatür.....	6
Eğitim ve bilgisayar .....	6
Eğitim .....	6
Teknoloji .....	6
Bilgisayar .....	7
Eğitimde teknolojinin kullanılması.....	8
Bilgisayar destekli eğitim.....	8
Öğretmene sağladığı yararlar .....	9
Eğitim sistemine sağladığı yararlar.....	9
Web tabanlı eğitim uygulamaları .....	10
Gelişen dünyada internetin eğitimde kullanılması.....	10
Eğitimde internet uygulamasının örnekleri.....	11
Eğitimde ölçme ve değerlendirme .....	13
Ölçme .....	13
Değerlendirme.....	14
Ölçme ve değerlendirme türleri .....	15
Yapılış amaçlarına göre ölçme ve değerlendirme.....	15
Tanımaya yönelik değerlendirme.....	15
Yetiştirmeye yönelik değerlendirme .....	16
Değer biçmeye yönelik değerlendirme .....	17
Ölçüte (norma) göre değerlendirme .....	17
Mutlak değerlendirme .....	17

Bağıl değerlendirme .....	17
Ölçme ve değerlendirmenin önemi .....	18
Geleneksel ölçme ve değerlendirme .....	19
Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri .....	20
Yazılı yoklamalar .....	21
Sözlü sınavlar .....	22
Kısa cevaplı testler .....	24
Doğru – yanlış testleri .....	25
Eşleştirme soruları .....	26
Çoktan seçmeli testler .....	27
Madde kökü .....	27
Madde şıkları .....	28
Doğru cevap .....	28
Çeldirici .....	28
Alternatif değerlendirme yaklaşımları .....	29
Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye yöneltilen eleştiriler ve alternatif ölçme değerlendirmeye geçme gerekçeleri .....	30
Anlatıma dayalı objektif sınavların temel ölçme değerlendirme aracı olarak fazlaca kullanılması ve ihtiyaca tam olarak cevap verememesi .....	31
Sınıflardaki öğrenci profilinin farklılığı ve sayının giderek artıyor olması .....	31
Oluşturmacı öğrenme yaklaşımının gün geçtikçe yaygınlaşması .....	31
Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması .....	32
Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri .....	34
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası) .....	35
Performans değerlendirme .....	36
Proje .....	38
Gözlem .....	39
Görüşme .....	39
Tanılayıcı dallanmış ağaç .....	40
Yapılandırılmış grid .....	40
Kavram haritası .....	41
Öz değerlendirme .....	41
Akran değerlendirme .....	42
Öz ve akran değerlendirme .....	42
Öz değerlendirme .....	42
Öz değerlendirmenin faydaları .....	42
Öz değerlendirme ile ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar ve çekinceler .....	44
Öz değerlendirme çeşitleri .....	48
Genel öz değerlendirme .....	48
Özel öz değerlendirme .....	48
İzleme öz değerlendirme .....	48
Öz değerlendirme gereçleri .....	49
Akran değerlendirme .....	49
Akran değerlendirmenin faydaları .....	52
Akran eğitimi .....	54

Akran eğitiminin faydaları .....	55
Öz ve akran değerlendirmenin bütünleştirilmesi .....	58
Öz ve akran değerlendirmenin birlikte uygulandığı çalışmalar .....	58
Web tabanlı öz ve akran değerlendirme çalışmaları .....	60
Sosyal bilgilerde iletişim ve insan ilişkileri kavramı .....	63
Sosyal bilgiler .....	63
Sosyal bilgilerin tarihi .....	64
Sosyal bilgilerin amaçları.....	65
İletişim ve insan ilişkileri .....	67
<b>İkinci Bölüm .....</b>	<b>68</b>
<b>Yöntem .....</b>	<b>68</b>
Araştırmanın Modeli .....	68
Evren ve Örneklem .....	68
Ölçüm Araçları.....	69
İletişim ve insan ilişkileri başarı testi.....	69
Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği .....	74
İletişim ve insan ilişkileri karma sınavı .....	75
İletişim ve insan ilişkileri karma sınav değerlendirme formu.....	75
Öğretmen anketi formu .....	76
Öğrenci anketi formu .....	77
Web tabanlı akran değerlendirme programı.....	78
Uygulama .....	78
Veri Analizi.....	79
<b>Üçüncü Bölüm .....</b>	<b>80</b>
<b>Bulgular.....</b>	<b>80</b>
Birinci Denence Bulgular.....	80
İkinci Denence Bulgular .....	82
Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular .....	82
One-Way Anova sonuçları.....	83
Üçüncü Denence Bulgular .....	84
Öğretmenlerden elde edilen nitel bulgular .....	84
Öğrencilerden elde edilen nitel bulgular .....	87
<b>Dördüncü Bölüm .....</b>	<b>90</b>
<b>Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler .....</b>	<b>90</b>
Sonuçlar.....	95
Öneriler .....	95
Yapılacak Başka Araştırmalar için Öneriler .....	96
<b>Kaynakça .....</b>	<b>98</b>
<b>Ekler .....</b>	<b>113</b>
<b>Özgeçmiş.....</b>	<b>145</b>



## Tablolar Dizini

	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 1 .....	69
Tablo 2 .....	72
Tablo 3 .....	73
Tablo 4 .....	80
Tablo 5 .....	83
Tablo 6 .....	83
Tablo 7 .....	84
Tablo 8 .....	85
Tablo 9 .....	86
Tablo 10 .....	87
Tablo 11 .....	88
Tablo 12 .....	89

## Şekiller Dizini

	<b><u>Sayfa</u></b>
<i>Şekil 1.</i> Akran eğitimi çeşitleri (Falchikov ve Blythman, 2002).....	57
<i>Şekil 2.</i> Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin üç geleneğin karşılaştırılması.....	66
<i>Şekil 3.</i> ÖTCV TOP ve STCV TOP değerlerinin histogramları .....	82

## **Kısaltmalar**

İİBT	: İletişim ve İnsan İlişkileri Başarı Testi
İİBT-ÖN	: İletişim ve İnsan İlişkileri Başarı Testi Ön Test
İİBT-SON	: İletişim ve İnsan İlişkileri Başarı Testi Son Test
BTS	: Bilgi Teknolojileri Sınıfı
ÖTCV TOP	: Ön Test Cevap Toplam
STCV TOP	: Son Test Cevap Toplam
K	: Katılımcı

## Özet

### **Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirmenin İletişim ve İnsan İlişkileri Konusunda Öğrenci Başarısına Etkisi**

Bu araştırmada, web tabanlı akran ve öz değerlendirme ile iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrencilerin başarısına etkisini incelenmiştir. Bu araştırma için İletişim ve İnsan ilişkileri Başarı Testi (İİBT), İletişim ve İnsan ilişkileri Karma Sınavı, İletişim ve İnsan ilişkileri Karma Sınav Değerlendirme Formu, Akran ve Öz Değerlendirme Yöntemi Programı, Akran ve Öz Değerlendirme Kullanım Kılavuzu hazırlanmıştır.

Bu araştırma, Ankara ili Sincan ilçesinde yer alan dört ortaokuldaki 355 yedinci sınıf öğrencisi ile 2013-2014 eğitim sezonu birinci döneminde yapılmıştır. Yedi öğretmen ve her bir öğretmene ait ikişer sınıf çalışmaya katılmıştır. İletişim ve insan ilişkileri konulu başarı testi, öğrencilerin ön başarı durumunu belirlemek amacıyla ön-test olarak kontrol ve deney gruplarına yapılmıştır. Tüm gruplardaki çalışma sekiz hafta sürmüştür. Nihayet İİBT kontrol ve deney gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

Betimsel istatistikler ön ve son testlerden elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar her bir değişkene ait verilerin dağılımının yaklaşık olarak normal olduğunu göstermiştir. Tek değişkenli ANOVA analizi çıkarımsal istatistik olarak kullanılmıştır. ANOVA sonuçları deney gruplarının başarısı lehine anlamlılık göstermiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler web tabanlı akran ve öz değerlendirme metodunun, öğrencilerin iletişim ve insan ilişkileri konusundaki başarısını artırmada etkin bir yöntem olduğunu desteklemiştir. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında sonuçlar deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney gruplarındaki öğrencilerin kontrol gruplarındaki öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Öğrenciler web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemini kolay, faydalı ve eğlenceli bulmuşlardır.

**Anahtar kelimeler:** Başarı, iletişim ve insan ilişkileri, web tabanlı akran-öz değerlendirme

## Abstract

### **Effect of Web Based Peer and Self Evaluation on Student Achievement in Communication and Human Relations**

In this research, the effect of web based peer and self evaluation on student achievement in communication and human relations has been studied. For this research, Communication and Human Relations Test, Communication and Human Relation Test Assessment Form, Peer and Self Evaluation Method Program, Peer and Self Evaluation User Manual were drafted.

This research was conducted in the first semester of the 2013-2014 academic year with 355 seventh grade students in four secondary schools in Sincan district of Ankara. Seven teachers and two classes per teacher were participated in the study. Achievement scale on communication and human relations was conducted on all groups as preliminary test to determine the initial level of achievement of students. The study took eight weeks for all groups. Finally, as final test, communication and human relations achievement scale was applied to all groups.

Descriptive statistics were done by using the data obtained from the preliminary and final tests. Results showed that the distribution of data of each variable was approximately normal. Single variable Anova analysis was used as inferential statistics. Anova results indicate significant achievement difference in favour of test groups.

The results of the study supported that the web based peer and self evaluation method is an effective methodology in order to increase students' achievement in the context communication and relations abilities. The results are significant in favour of test group compared to experimental groups. Female students were more successful than males. Students regarded web based peer and self evaluation method as easy, entertaining and useful.

**Keywords:** Communication and human relations, web based peer and self evaluation.

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Bu bölümde kuramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve literatür yer almaktadır.

Bilginin ürün olmaktan çıkıp süreç haline gelmesi eğitimde yöntem ve teknikte olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede de yeni yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla genellikle seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Ancak bu tür ölçme araçları ile yapılan değerlendirmeler istenilen davranış değişikliklerinin tespitinde yetersiz kalmaktadır. Klasik değerlendirme yöntemleri öğrencinin derse motivasyonunu, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini, kendini eleştirme erdemini sağlamadan çok, öğretmen merkezli bir süreç takip etmektedir. Öğretmen açısından zaman kaybı ve müesseseye getirdiği maliyet verimliliği açısından da olumsuz sonuçları olan bir süreçtir (Anderson, 1998).

Geleneksel öğretim programlarında yer alan ve sadece ürünü ölçen değerlendirmenin dışında süreci ölçen yeni yaklaşımlar da geliştirilmiştir (Marzano, Pickering ve Mc Tighe, 1993). Ölçme ve değerlendirme sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer almaktadır. Yeni yaklaşım sürece de ağırlık vermesi nedeniyle eski yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araç veya yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Geleneksel olarak kullanılan kâğıt-kalem testleri ile birlikte, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışları izlenerek, süreç içindeki performansı gözlenerek, ilgisi ve tutumu ölçülerek, ayrıca öğrenci de değerlendirme sürecine katılarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Günümüzde farklı değerlendirme yöntemleri hayata geçirilmektedir. Bu yaklaşımlardan biriside öz ve akran değerlendirmedir. Bu yaklaşım sadece

sonucun değil sürecin de değerlendirilmesini içeren işlevsel ve özgün bir uygulamadır. Bireyin süreci bizzat kendisinin yürüttüğü bu öğrenmede aktif olunması gereken ve öğreneni aksiyon almaya zorlayan bir yapısallık mevcuttur. Sadece ğretmenin penceresinden değil arkadaşlarının perspektifinden de bakabilen bir bireyin oluşmasına zemin hazırladığına dikkat çekilmektedir ( Sluijsmans, D., Dochy, F., Moerkerke, G., 1999).

z ve akran değerlendirmesi uygulanmak istendiğinde ilk akla gelen kâğit kalemin araç olarak kullanıldığı yöntemdir. Fakat zamanla bu yöntemin ğretmeni birçok açıdan kısıtladığı tespit edilmiştir. Kâğit kalem yöntemi uygulandığında, her şeyden önce süre olarak sıkıntı yaşanmaktadır. Sınıf ortamında yapılan öz ve akran değerlendirme işlemi ders saatiyle kısıtlı kalmaktadır (Tsai, Liu, Lin ve Yuan, 2001). Öğrencilerin sınıf ortalamasındaki yerlerini görmeleri ve öğretmenlerin bireysel değerlendirmeler yapabilmesi güçleşmektedir (Davies, 2000). Kullanılan değerlendirme araçları ve testleri davranışın oluşup oluşmadığını ölçebilecek nitelikte olması için alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması faydalı olacaktır. Bunlardan biriside web tabanlı uygulamalardır. Gehringer (2001)'in de belirttiği gibi, internetin hayatımıza bu ölçüde girdiği günümüzde web tabanlı uygulamaların bir an evvel hayata geçirilmesi zaruridir. Teknoloji kullanımı, tüm bu sorunların giderilmesi konusunda yardımcı olmuştur.

Gehringer (2001) değerlendirme sistemlerini web tabanlı olarak kullanmanın faydalarını daha farklı açılardan ele almıştır. Gehringer, Web'in kullanışlı bir arayüzünün olduğunu ve öğrencilerin günlük hayatta sürekli kullanmaları sebebiyle, çok az bir çaba sarfederek değerlendirme sürecini tamamladıklarını belirtmiştir. Ayrıca, web kullanımının iş hayatında da akademik hayatta da her geçen gün daha fazla önem kazandığını, web tabanlı değerlendirme sistemlerinin kullanımıyla öğrencilerin farklı programları kullanma deneyimi kazandığını vurgulamıştır.

Bu yeni lme ve değerlendirme yöntemini bilindik materyaller üzerinden değil, gelişen yeni teknolojiye uygun bir formatta uygulamanın daha yerinde olacağı değerlendirilmektedir. İnternet üzerinden yazılmış bir lme ve değerlendirme programı ( web tabanlı akran ve öz değerlendirme programı ) bu işlevi gerçekleştirmek adına yapılan bir araştırmadır. Buna ek olarak öz ve akran

değerlendirme çalışmalarının her türünün öğrenmeyi geliştirmeye katkıda bulunduğu; öz ve akran değerlendirmeyi birlikte uygulamanın özellikle daha genç bireylerde, paylaşımcı, eleştirel bakabilen ve güvenilir bir deney kültürü oluşmasına yardımcı olduğu tespitini yapılmıştır (Steele, 2009). Değerlendirme sürecine öğrencinin de katılımında bulunmasını en az değerlendirmenin sonucu kadar önemli bulunmuştur.

Web tabanlı akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin başarısını artırmada etkin bir yöntem olup olmadığı araştırmamızın en önemli noktasını oluşturmaktadır. Kuzey Carolina Devlet Üniversitesi'nde Peer Grader adı verilen web tabanlı akran değerlendirme sistemi ile yapılan uygulama neticesinde öğrencilerin ödevlerinin iyileştiğinin tespit edilmesi, deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu sonucuna ulaşılması (Gehring, 2001) bu alanda yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlardan belki de en önemlisidir. Belki bunun kadar önemli olan bir diğer husus ise değerlendirme uygulamalarının başarılı olması öğrencilerin niteliğinin yanı sıra öğretmenlere de bağlı olduğundan öğretmenlerin uygulamanın iyi sonuçlar doğuracağına olan inançları ve öğrenme sürecinde öğrencilere yapacakları yardımların hayati önem arz ettiğidir (Lewkowicz, J. ve J. Moon, 1985).

Web tabanlı akran- öz değerlendirme yönteminin ve öğretmen uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini anlamak araştırmanın can alıcı noktalarını oluşturduğundan her iki hususta da yaptığımız anket çalışmaları konuya ışık tutması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, web tabanlı öz ve akran değerlendirme ile yapılan ölçme ve değerlendirmenin 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrencilerin başarısına etkisini araştırmaktır.

## **Kavramsal Çerçeve**

### **Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemi**

Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri performans ve proje ödevlerinin, web ortamında öğrencinin kendisini ve sınıf arkadaşlarını değerlendirmesi ve varılan sonuçların öğrenciye geri bildirilerek ödevini düzeltmesinin sağlanması yöntemidir.



### **Geleneksel değerlendirme yöntemi**

Geleneksel ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin belli aşamalarında öğrencilerin kendileri için önceden hazırlanan ders kapsamındaki davranışlara (bilgi, beceri) sahip olup olmadığının çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru yanlış, kısa cevaplı ya da açık uçlu sorulardan oluşan testlerle ölçülmesi olarak tanımlanabilmektedir ( Bahar, M., 2006).

### **İletişim ve insan ilişkileri konusunda kazanılması gereken başarı**

İletişim kavramı, iletişimi olumlu-olumsuz etkileyen davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırma, insanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark etme, insanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışma, doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark etme, kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlama, Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterme kazanımlarını elde etmesinin bir ölçüsüdür. Bu çalışmada iletişim ve insan ilişkileri başarı testi ile ölçülen değerdir (MEB, 2010).

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim süreci içerisinde en önemli adımlardan birisi de ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme taraflara eğitim faaliyetinin nihai durumunu açıklamakta ve o faaliyet hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemi ölçme - değerlendirmeye önemli farklar katabilecek üzerinde durmaya değer bir araştırma alanıdır.

Web kullanımı sadece iş ve akademik hayatta değil, eğitim hayatında da her geçen gün önem kazanmaktadır. Web'i öğrencilerin günlük hayatta sürekli kullanmaları olgusundan hareketle, geleneksel yöntemlerden teknolojik alanlara geçilmesi kaçınılmazdır. Öğrenciler az bir çaba sarf ederek değerlendirme sürecini web tabanlı yöntemler ile öğrenebilirler. Ayrıca, web tabanlı değerlendirme sistemlerinin kullanımıyla öğrencilerin farklı programları kullanma deneyimi kazandığı araştırmalarla tespit edilmiştir ( Gehringer, 2001).

Öz ve akran değerlendirme uygulanmak istendiğinde ilk akla gelen kâğıt kalemin araç olarak kullanıldığı yöntemdir. Fakat zamanla bu yöntemin öğretmeni birçok açıdan kısıtladığı tespit edilmiştir. Kâğıt kalem yöntemi uygulandığında,

süre olarak sıkıntı yaşanmaktadır (Tsai, Liu, Lin ve Yuan, 2001). Dolayısıyla öğrencilerin sınıf ortalamasındaki yerlerini görmeleri ve öğretmenlerin bireysel değerlendirmeler yapabilmesi güçleşmektedir. Elektronik sistem sayesinde vakitten tasarruf edilmiş, öğrenciler bir yerine daha fazla değerlendirme yapabilmiş ve öğretmen etkisi azalmıştır. Teknoloji kullanımı, tüm bu sorunların giderilmesi konusunda yardımcı olmaktadır (Davies, 2000).

Uygulanan online akran değerlendirme yönteminin öğrenme sürecine pozitif katkı sunduğu (Sitthiworachart ve Joy, 2003), öğrencilerin akran değerlendirmeyle ilgili pozitif tutum sergiledikleri (Wen ve Tsai, 2006), yapılan bir çok araştırmada tespit edilmiş bulgulardır. Bu bulguları daha bir çok alan çalışmaları ile örneklemek mümkündür.

İşte bu araştırmada eğitim süreci içerisinde ölçme ve değerlendirmenin tarihsel gelişimini incelenmiştir. Bu süreç içerisinde kullanılan yöntemler kısaca özetlenmiş ve ölçme – değerlendirme yöntemlerinden olan akran ve öz değerlendirmenin sürece katkısı çeşitli araçlar yardımıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Problem Durumu**

Web tabanlı akran ve öz değerlendirme ile yapılan değerlendirme etkinliklerinin, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrencilerin başarısına etkisi nedir?

#### **Alt problemler**

- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme ile yapılan değerlendirme etkinliklerinin, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrencilerin başarısına etkisi var mıdır?
- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme ile yapılan değerlendirme etkinliklerinin, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda cinsiyetin başarıya etkisi var mıdır?
- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme ile yapılan değerlendirme etkinliklerinin, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre başarıya etkisi var mıdır?

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

- Bu araştırma 335 ortaokul 7. sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.
- Bu araştırmanın süresi sekiz haftayla sınırlanmıştır.
- Bu araştırma iletişim ve insan ilişkileri konusuyla sınırlıdır.
- Bu araştırma Bilgi Teknoloji (BT) sınıfı ve internet erişimi olan okullarla sınırlıdır.

## **Literatür**

### **Eğitim ve bilgisayar**

#### ***Eğitim***

Eğitim en özet ifadesiyle bireyin davranışlarının değiştirilmesi çabasıdır. Davranış değişikliği talebi ise, toplumda yer almak için gereken bilgi, beceri ve anlayışın oluşmasına dayanmaktadır. Ertürk (2013) eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Varış (1991), “insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip istenen özelliklerle yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak önemli bir araç” olarak görmektedir. Yani eğitim, bireyin kişiliğinin oluşması için insan sermayesine yapılan yatırımdır (Senemoğlu, 2012). Tosun da (2006) insanın, doğuştan gelen birkaç davranışı dışında tüm davranışları öğrenmek zorunda olduğunu vurgular.

Bu tanımlar dikkate alındığında, eğitimin gerçekleşmesi için bir zamana ihtiyaç duyulduğu yani bir süreç olduğu, eğitimle bireye davranış kazandırma amaçlandığı ve bireyde gelişme ve ilerleme yaratması gerektiği söylenebilir (Tosun, 2006).

#### ***Teknoloji***

Teknoloji kelimesi, Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde iki anlamı ile açıklanmaktadır. Bunlardan ilki, “bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi”; diğeri ise, “insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” tanımlarıdır. İlk

açıklamadan anlaşılacağı üzere, teknoloji deyince ilk akla “makina kullanmak” gibi bir eylem gelmektedir. Buna paralel olarak Earle de (2002), teknolojinin herkes tarafından ilk akla gelen tanımının “teknoloji eşittir makina kullanmak” olduğunu ama bunun sınırlı bir bakış açısından kaynaklandığını belirtmektedir.

Günümüzdeki kullanımını en iyi karşılayan teknoloji tanımı, insanların günlük yaşamlarını kolaylaştırmak, hayat kalitesini arttırmak ve daha kalifiye iş çıkarmalarını sağlamak için kullandıkları malzeme ve yöntemlerin bütünü olduğudur. Yani teknoloji sadece malzeme ve techizat kullanımı değil, kullanılan bilgiyi de kapsayan bir süreçtir (Afshari, Luan, Samah, Fooi ve Bakar, 2009). Perrin de (2002) teknolojiyi, bir amaca ulaşmak için kullanılan yol ve yöntemlere ek olarak, bu süreçten en fazla verim elde etme çabası olarak tanımlamıştır.

Alan yazınındaki diğer teknoloji tanımları da incelendiğinde hepsinde ortak olan, teknolojinin çok yönlü bir kavram olduğudur. Bu sebeple de teknolojinin, ekonomik, sosyal, siyasal, endüstri ve eğitim gibi birbirinden bağımsız birçok alanda ciddi ve etkili değişiklikler sağlayan en önemli araç ve yöntem olduğunu söylemek mümkündür (Arıbaş ve Şad, 2010).

Eğitimde teknolojinin kullanımı ise insanlık tarihi kadar eskidir. Yalnızca yaşanan çağın olanaklarına göre sık kullanılan teknoloji araçları değişmektedir. Kara tahta da, harita, kalem veya televizyon birer teknolojidir. Günümüzde ise teknoloji deyince, etkileşimli uygulamaları, geliştirilebilir yazılımları vb sebeplerle bilgisayarlar ilk akla gelen araç olmuşlardır (Aksoy, 2005).

### ***Bilgisayar***

Bilgisayar, verileri çok hızlı ve hatasız bir şekilde işleyerek bilgiye dönüştürebilen elektronik aygıtlardır. Dış ortamlardan veri alan, onları matematiksel ve mantıksal işlemlerden geçirip yeni anlamlı değerlere dönüştüren, elde edilen bu bilgileri sıralayabilen ve sınıflayabilen, gerekirse verileri depolayabilen ya da dış ortama aktarabilen elektronik ve elektro-mekanik makinelerdir (Temur ve Yalçın, 2001). Bu işlevleri sayesinde astronomiden iletişime, ekonomiden tıpa, savunma sanayisinden eğlence sektörüne kadar her alanda etkin kullanılan bir araçtır (Kahraman, 2013).

### **Eğitimde teknolojinin kullanılması**

Her alanda hayatımızı kolaylaştıran teknoloji, bilgi çağı ilerledikçe çoğu iş yapma yöntemlerini kökten değiştirmiş ve bizi bu düzene ayak uydurmaya zorlamıştır. Eğitim de bu gelişme ve değişmelerden etkilenmektedir (Griffin, 2003). Donahoo ve Whitney (2006), okulların teknolojiyi yeterli kullanmamaları halinde, öğrencilerin akademik başarılarının kalitesini arttıramayacaklarını söylemişlerdir.

Teknolojinin eğitimdeki etkisini görmek için birçok araştırma yapılmıştır. Middleton ve Murray (1999), teknolojinin öğrencilerin matematik becerisine ve okuma alanındaki gelişimlerine pozitif etki ettiğini gözlemlemiştir. Sivin-Kachala ve Bialo (1996) tarafından, teknolojinin öğrenci başarısı üzerine etkisi her yaş grubunda yapılan toplam 219 çalışma incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, teknolojik yönden zengin ortamlarda eğitim alan öğrencilerin hayatlarının her alanında daha yüksek başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca teknolojik olanakları zengin okullarda, ders içeriklerinin daha kapsamlı, öğrenci başarısını yüksek ve öğrenime karşı merakın daha kuvvetli olduğu gözlenmiştir (Kadela, 2002).

Okullarda verilen eğitimin en önemli amaçlarında biri de nitelikli iş gücü yetiştirmektir. Elektronik tablolaama, bilgisayar destekli çizim, internet kullanımı gibi hayatlarının her alanında kullanacakları teknolojiyi okul hayatlarında kullanmaya başlama, yani teknoloji kullanma ve uygulama becerilerinin okulda gelişmesi onları istihdama hazır hale getirmektedir (Cradler, McNabb, Freeman, ve Burchett, 2002).

### **Bilgisayar destekli eğitim**

Bilgisayarlar her alanda olduğu gibi eğitim sistemini de etkilemiş, zamanla sistemin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Öyle ki ders içerikleri çoğu zaman kökten değişmiş ve bilgisayar temelli yeni müfredatlar oluşturulmuştur. Otto ve Albion (2004) da bu duruma, teknolojinin ortamda bulunmasının tek başına bir işe yaramayacağını, eğitim ortamına “entegre edilmesi” gerektiğini vurgulayarak değinmiştir.

Keser (1988), bilgisayarların eğitimde kullanılmasının öğrencilerin görsel, işitsel ve mantıki gelişimine katkı sağladığını savunmuştur. Ayrıca eğitimde

bilgisayar kullanımının faydalarını hem öğrenci, hem öğretmen hem de eğitim sistemi açısından değerlendirmiştir:

- Öğrencinin oyunlar aracılığıyla motivasyonunu artırır ve sürece etkin olarak katılımını sağlar.
- Ders konularına ilişkin sorunlarını bilgisayarla birebir ve serbest bir iletişim kurarak ortadan kaldırır, böylece problem çözme yeteneği gelişir.
- Dil yeteneği gelişir.
- Özgüveni artar.
- Zamandan tasarruf eder.

#### ***Öğretmene sağladığı yararlar***

- Tekdüze işlerden kurtularak yükünü hafifletir.
- Öğrenci başarısını değerlendirmede kolaylık sağlar.
- Öğretimde verimi artırır.
- Danışmanlık yapmasına olanak sağlar.

#### ***Eğitim sistemine sağladığı yararlar***

- Sistemi kontrol etme olanağı sağlar.
- Sistemin yeni durumlara adaptasyonunu kolaylaştırır.
- Geleneksel yöntemlere göre maliyeti düşürür.
- Eğitim programı değerlendirmesini kolaylaştırarak, program geliştirme faaliyetlerine hız kazandırır.

Bilgisayarlar ilk kez 1960'lı yıllarda gelişmiş ülkelerin üniversitelerinde kullanılmış; 70'lerde ise ilk ve orta öğretim düzeyine inmeye başlamıştır. Özellikle mikrobilgisayarların üretimi hız kazanmaya ve yaygınlaşmaya başladıktan sonra bilgisayar destekli eğitim müfredatlara yeni bir boyut kazandırmıştır (Keser ve Teker, 2011).

Türkiye'de ise bilgisayarın eğitim ve öğretimde kullanılması, 1964 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi'nde "Elektronik Hesap Bilimleri Enstitüsü'nün kurulmasıyla başlamıştır (Keser ve Teker, 2011). Daha sonra 1965'te ODTÜ'de

“Üniversite Bilgisayar Merkezi”, 1969’da da Hacettepe Üniversitesi’nde “Bilgi İşlem Merkezi” kurulmuştur.

Türk eğitim sisteminde bilgisayarların müfredata girmesi ise 1984 yılından itibaren gündeme gelmeye başlamıştır. 1984’te ortaöğretim kurumlarına 1100 adet bilgisayar alınmış, 1987’te ise, yabancı uzmanların da katılımıyla “Türkiye’de Bilgisayar Destekli Eğitim Konferansı” düzenlenerek görüş alışverişinde bulunulmuştur. Aynı toplantıda dönemin başbakanı tarafından belirtilen “Bilgisayar Destekli Eğitimde Bir Milyon Bilgisayar” hedefi bilgisayar destekli eğitime verilen önemin bir göstergesi olmuştur.

1986’da sadece lise son sınıf müfredatına “Bilgisayara Giriş” dersi eklenmiş, 1987’de ise ortaöğretimde düzenlenen bilgisayar eğitimi kurslarının konularına bilgisayar programcılığı, bilgisayar bakım onarımı gibi eklentiler yapılmıştır. 1990’larda geldiğimizde bilgisayar destekli eğitim konusunda devlet kurumlarında yaşanan değişim, özel kurumlara da yansımaya başlamıştır. 1992’de bilgisayar destekli eğitim faaliyetlerinin planlanıp uygulamaya konması için Milli Eğitim Bakanlığı’nın bünyesinde Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü (BİLGEM) kurulmuştur.

2000’lere gelindiğinde ise, her okula internet bağlanması, Bilgi Teknolojisi Sınıfı’nın ilköğretim okullarında kurulması ve eğitim portalı prototipinin oluşturulması gibi hedefleri içeren eylem planları hayata geçirilmiştir. Günümüzde de bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılması konusunda çalışmalar devam etmekte olup, bunlardan en önemlisi Eğitim’de Fatih Projesi’dir. Bu projeye, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda 570.000 dersliğe LCD panel etkileşimli tahta ve internet erişiminin sağlanması, hem öğrenciye hem de öğretmene tablet bilgisayarlar verilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2012).

### **Web tabanlı eğitim uygulamaları**

#### ***Gelişen dünyada internetin eğitimde kullanılması***

İnternet, İngilizce İnterconnected Networks’ün, Türkçesiyle “bağlantılı ağların kısaltılmasıdır. Adından da anlaşılacağı gibi dünyada kullanılan birçok bilgisayarı özel donanımlar sayesinde birbirine bağlayan ve sürekli büyüyen bir ağıdır.

Çağımızda, bilgisayarların yaygınlaşmasıyla bilişim teknolojisi devrine geçişi her alanda yapılması gereken araştırmaları hızla artırmış; dünyanın dört bir tarafı ile bağlantı kurma ihtiyacını katmerlenmiş, fakat bu durum tüm bunların insan gücüyle ve sınırlı imkânlarla yapılmasının olanaksızlığını da göz önüne sermiştir. Bu sorunlar bilgisayar ile kısmen çözülmüş, araştırmalar ve uygulamalar daha ekonomik hale dönüşmüş, daha az çaba ile ve daha kısa sürede halledilebilir olmuş; internetin ortaya çıkması ile de sonuçlar dünyanın dört bir tarafına anında gönderilebilmiş ve sorun giderilmiştir (Özen, Gülaçtı ve Yahya, 2004).

Tüm bu gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kullanılmış hatta bilgisayar ve internet, bir araç olmanın ötesinde sistemin bir parçası haline gelmiştir. Bilgisayarın ve internetin kullanılması eğitimin her aşamasına dâhil olmuştur. Eğitimde bilgisayar ve internetten yararlanma biçimlerini Alkan (1977) şu başlıklar altında toparlamıştır:

- Eğitim araştırmalarında
- Eğitim hizmetlerinin yönetiminde
- Ölçme ve değerlendirme, rehberlik hizmetlerinde
- Bilgisayar eğitiminde
- Öğretim sürecinde

#### ***Eğitimde internet uygulamasının örnekleri***

Eğitimde internet kullanımı dendiğinde ilk akla gelen derslerin online olarak verilmesi, yani “uzaktan eğitim” sistemidir. Çalışmalar genelde uzaktan eğitimin uygulamaları ve verimliliği üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak ders içeriklerinin oluşturulması, öğretim süreci ve ölçme ve değerlendirme alanlarında interneti yardımcı olarak uygulayan araştırmalar da literatürde yer almıştır.

Tüysüz ve Aydın (2007), web tabanlı öğrenmenin öğrencilere katkılarını ve öğrencilerin tutumunu incelemek için, İzmir’de üç farklı okulda iki yüz 7. sınıf ve iki yüz otuz iki 8. sınıf öğrencisi arasında bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere 2 gruba ayrılmışlardır. Fen Bilgisi müfredatındaki kimya konularının anlatımı için bir web sitesi tasarlanmış ve haftada 2 saat geleneksel, 1 saat de bu web sitesi kullanılarak



7. sınıflarda “Maddenin Sınıflandırılması” ve “Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge”, 8. sınıflarda ise “Kimyasal Bağlar”, “Kimyasal Tepkimeler” ve “Asitler, Bazlar ve Tuzlar” konuları anlatılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere yalnızca geleneksel eğitim, deney grubundakilere ise hem geleneksel eğitim hem de web tabanlı eğitim sunulmuştur. Araştırma sonucunda geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında Web Tabanlı Öğrenmenin öğrencilerin Fen Bilgisine ve internet kullanımına yönelik tutumlarına pozitif etkisi olduğu bulunmuştur.

Baki ve diğerleri (2008), web tabanlı eğitimin öğrenime etkisini ölçmek için Trabzon ilinin Akçaabat ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunda on yedi 8. sınıf öğrencisiyle bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, matematik müfredatına yeni dâhil edilen fraktallar konusu, “The Shodor Foundation” tarafından hazırlanmış bir web sitesi aracılığıyla anlatılmıştır. Elde ettikleri bulgulara göre öğretim amaçlı hazırlanmış web sitesini kullanarak gerçekleştirilen öğretime yönelik öğretmen ve öğrencilerin olumlu görüşe sahip olduklarını göstermiştir.

Callı ve diğerleri (2003), web erişimli veri tabanı yönetim sistemini kullanacak bir ölçme ve değerlendirme sisteminin tasarlanması için yapılması gerekenleri “İnternet Destekli Öğretimde Kullanılmak Üzere Web Erişimli Veri Tabanı Yönetim Sistemiyle Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Tasarımı” isimli çalışmalarında tartışmışlardır. Çalışma sonunda Tasarlanan sistemin başarılı olabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken bazı ölçütler önerilmiştir.

Karakuş ve diğerleri (2008), geleneksel eğitimle web destekli eğitimin, öğrenim sürecine farklı etkilerini araştırmak amacıyla, Trabzon ilinin Akçaabat ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunda kırk iki 5. sınıf öğrencisiyle bir araştırma yapmıştır. İngilizce müfredatında bulunan “What time is it?” konusunun anlatılması için öğrenciler 2 gruba ayrılmış; kontrol grubuna konu geleneksel yöntemlerle, deney grubuna ise hazırlanan öğretim amaçlı web sitesi kullanılarak web destekli yöntemle anlatılmıştır. Çalışmanın sonunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Baturay ve diğerleri (2009), orta düzeyde İngilizce öğrenen öğrencilerde, web tabanlı eğitimin öğrenilen kelimelerin kalıcılığına etkisini ölçmek için Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde İngilizce eğitimi

alan 69 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Okulda öğrendikleri konulara paralel olarak hazırlanan bir içerikle, WEBVOCLE web tabanlı sistemi kullanılmıştır. Bu sistemde, sınıfta öğrenilen kelimeler belli ve git gide artan aralıklarla, resim ve animasyonlarla zenginleştirilerek tekrar edilmiş ve sözcükler boşluk doldurma, çoktan seçmeli alıştırmalar, oyunlar, bulmacalar gibi yöntemlerle öğrencilere tekrar ettirilmiştir. 9 haftalık araştırmanın sonunda O öğrencilerin sistemdeki haftalık uygulamaları takip sayıları ile hatırladıkları kelime sayısının doğru orantılı olarak yükseldiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakılarak, WEBVOCLE'in sağladığı aralıklı tekrar imkânı ile öğrencilere daha önce sınıfta öğretilmiş sözcüklerin hatırdaki kalıcılığını sağlamada katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

### **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**

Eğitim sürecinin en önemli aşamalarından birisi elde edilen çıktılarının ölçülebilmesi ve bu ölçümlerin seçilmiş uygun kriterlere göre değerlendirmesinin yapılabilmesidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme eğitim faaliyetinin nihai durumunu açıklamakta ve o faaliyet hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme sürekli karıştırılan kavramlardır. Bu karışıklığın en önemli sebebi ise bu iki faaliyetin birlikte yapılmasıdır. Her ne kadar içiçe ve birbiri ile yakından alakalı olsalar da ölçme ve değerlendirme farklı kavramlardır (Turgut ve Baykul, 2012).

### **Ölçme**

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili çok çeşitli araştırmalar yapılmış ve bu kavramlara çeşitli tanımlamalar getirilmiştir. En genel tanımıyla ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009). Bu tanıma göre ölçme bir çeşit tanımlama ve saptama faaliyetidir. Bir diğer tanımda ölçme, güvenilir ve geçerli veri toplama işlemi ifade eder ve eğitim kararlarının verilmesinde güvenilir ve geçerli bilgi sağlama aracıdır (Baykul, 2000). Diğer bir tanımıyla ölçme belli bir özelliğin ortaya konulmasıdır. Bu anlamda ölçme için temel unsur farklılıktır. Birbiri ile aynı olan kişiler, canlılar, eşyalar, kavramlar arasında ölçme işi yapılamaz. Gerçekten de, bütün insanlar eşit derecede zeki olsalardı zekâ kavramı; aynı uzunlukta olsalardı boy kavramı, her yer her zaman aynı sıcaklıkta olsaydı ısı

kavramı olmazdı ve dolayısıyla bunların ölçülmesi diye bir şey de söz konusu olmazdı (Tuncel, 2013).

Ölçmenin en az üç aşaması bulunmaktadır (Karaca, 2008). Bu aşamalar; ölçülecek niteliğin belirlenmesi, amaca uygun sayı ve sembollerin belirlenmesi ve gözlem sonucunun amaca uygun sayı ve sembollerle ifade edilmesi şeklinde sıralanabilmektedir.

Ölçme işleminin kendisinden beklenen çıktıları ortaya koyabilmesi için sürece öncelikle ölçülecek özelliğin belirlenmesi ile başlanması gerekir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Niteliğin doğru ve amaca uygun belirlenmesi ölçüm sonuçları kullanılarak yapılacak değerlendirmenin de sağlıklı sonuçlar vermesinin ön koşuludur. Örneğin beslenme durumunu değerlendirmek isteyen okul yöneticilerinin öncelikle öğrencilerin boy-ağırlık durumlarını ölçümlemesi gerekir. Ölçülecek niteliğin belirlenmesinden sonra da bu özelliğin mevcut ise varlığını ve derecesini ortaya koymak için uygun olan gözlemler yapılır. Yapılan bu gözlemlerin değerlendirmeye konu olabilmesi için objektif kriterlere uygun şekilde sembolize edilmesi gerekir. Dolayısıyla elde edilen gözlem sonuçları, gözlenen özelliğin niteliğine uygun sayı veya sembollere indirgenir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Ölçme işlemine başlamadan önce belirlenmesi gereken bir diğer unsur ölçülmek istenen özelliğe uygun bir ölçme aracının (ölçeğin) tespit edilmesidir. Bu ölçeğin değerlendirmeye etkin biçimde katkı sağlayabilmesi için belirli niteliklere sahip olmalıdır. İyi bir ölçütün sahip olması gereken temel niteliklerin başında ise bir başlangıç noktası ve tanımlı birimi olması gerekmektedir. Ölçüm işleminin tamamlanabilmesi için belirlenen niteliğe uygun veriler, önceden saptanan bir başlangıç noktasından başlayacak şekilde amaca uygun bir ölçü çerçevesinde ifade edilir (Özçelik, 1981). Bu veriler kimi zaman bir sıralama şeklinde ifade edilirken kimi zaman da grüplama yöntemi ile bir büyüklük ifade eder.

### ***Değerlendirme***

Ölçme işlemine göre daha geniş kapsamlı bir kavram olan değerlendirme, bir ölçüt kullanılarak yargıya varma ve karar verme süreci olup ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır (Semerci, 2008). Değerlendirme, ölçümlerden bir

anlam çıkarmaktır ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir (Tuncel, 2013). Bir diğer bakış açısıyla, ölçme özelliğinin miktarını gösterirken, değerlendirme bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını belirleme işlemini ifade eder (Karaca, 2008).

Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklar sistematik olarak şu şekilde ortaya konulabilir (Turgut ve Baykul, 2012).

- Ölçme, değişkenin miktarını gösterirken, değerlendirme bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını belirtir,
- Değerlendirme, ölçmeyi de içine alan daha geniş kapsamlı bir kavramdır,
- Ölçme değerlendirmeden önce gelen bir işlemdir. Değerlendirme yapılabilmesi için ölçümlerin sağlıklı bir şekilde tamamlanmış olması gerekir,
- Ölçme, gözlemlere dayanırken, değerlendirme karşılaştırma, yorum ve yargıya dayanır,
- Ölçme, objektif bir kavram olup ölçülen varlıkların nitelik ve niceliklerine göre sıralanmasıdır, değerlendirme ise daha çok subjektif yani kişisel kanıtlara dayanır.

### **Ölçme ve değerlendirme türleri**

Ölçme ve değerlendirmeyi yapılış amaçlarına ve ölçütlerine göre sınıflandırmak mümkündür.

### **Yapılış amaçlarına göre ölçme ve değerlendirme**

Ölçme ve değerlendirme hizmet ettikleri amaçlar bakımından tanımaya yönelik, yetiştirmeye yönelik ve değer biçmeye yönelik ölçme ve değerlendirme şeklinde üçe ayrılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

### ***Tanımaya yönelik değerlendirme***

Yerleştirmeye yönelik değerlendirme diye de adlandırılabilen tanımaya yönelik değerlendirme kişilerin bir derse veya eğitim sürecine başlamadan önce sahip oldukları bilgi seviyelerini ya da bir başka ifade ile hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmedir. Bu belirleme sayesinde

eğitimnin başlangıç noktası saptanır ve öğretim etkinlikleri öğrenci düzeyine uygun olarak ayarlanır. Tanımaya yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmede amaç eğitim – öğretim yılının başında öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını, bilgi ve becerilerini hazır bulunuşluluk durumlarını tespit ederek, öğrenme – öğretme sürecini bu duruma uygun bir şekilde planlamak ve sürece yön vermektir. Bu değerlendirmenin tipik örneği kurs başlangıçlarında yapılan seviye belirleme sınavlarıdır. Bu sınavlar sayesinde öğrencilerin hazır bulunuşluk dereceleri tespit edilir ve seviyeleri birbirine yakın öğrenciler gruplanarak kendilerine uygun eğitim süreci uygulanır (Tuncel, 2013).

### ***Yetiştirmeye yönelik değerlendirme***

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme diye de adlandırılabilen yetiştirmeye yönelik değerlendirme öğretim süreci devam ederken her bir üniteadaki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirleyerek bu eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesi ve ünitenin daha iyi kavranabilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunan değerlendirme türüdür. Yetiştirmeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmedeki temel amaç eğitim – öğretim uygulamaları başladıktan sonra sürecin ilerleyen aşamalarında özellikle konu ve ünite sonlarında başlangıçta belirlenen hedef ve davranışlara ulaşılıp ulaşılmadığını veya ne denli ulaşıldığını tespit etmektir. Bu yolla tespit edilen eksikliklerin sebeplerinin iredelenerek mümkünse giderilmesi, gerekli ise ek öğretim uygulamaları yapılması veya yeni öğretim yöntemleri belirlemeye yardımcı olmak bu değerlendirme yönteminin temel çıktıları arasında sayılabilir. Bu değerlendirme türünün özellikleri arasında eğitim ve öğretim süreci devam ederken yapılması, öğrencilerin öğrenme eksiklik ve yanlışlıklarını gidermeyi amaçlaması ve başarı notu verme amacının güdülmemesi sayılabilir. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme amacıyla kullanılan testlere formatif testler ünite testleri ya da izleme testleri denilebilir. Bu testlerin temel özellikleri arasında yalnızca belli bir öğrenme ünitesi için düzenlenmesi, ilgili ünitenin bitiminde uygulanması ve ilgili ünitenin bütün önemli öğelerini kapsamaları sayılabilir. Bahse konu testler her ünite sonunda uygulanan ve öğrencilerde öğrenmede güçlük çekilen yerleri, öğrenme eksikliklerini, yanlış öğrenmeleri belirlemek amacı güderler. Dershanelerde uygulanan ek ders programları, küçük çalışma gruplarının oluşturulması, yapılan ünite ve konu

tarama testleri ile belirlenen eksikleri gidermeye yönelik ek kaynaklar verilmesi bu değerlendirme türüne örnek olarak verilebilir (Tuncel, 2013).

### ***Değer biçmeye yönelik değerlendirme***

Düzy belirlenmeye yönelik değerlendirme diye de adlandırılabilen değer biçmeye yönelik değerlendirme, genellikle öğretim devresi sonunda, eğitim türüne göre de öğretim devresi içinde programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşamadığına bakılarak yargılarda bulunulan değerlendirme türüdür. Değer biçmeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmede amaç özellikle istenilen hedef davranışa ne denli ulaşıldığını belirleyip öğrencilerin gösterdikleri davranışlar doğrultusunda onlar hakkında değer biçmeye yani başarılı veya başarısız diye nitelendirmektir. Yani bu değerlendirme türünde sürecin sonunda öğrencilere başarı notu verilmesi esastır. Üniversitelerde yapılan final sınavları bu tür değerlendirmenin tipik örneğini oluşturur. Final sınavı öğrencinin dönem boyunca aldığı eğitimin ne denli hedefe ulaştığının bir göstergesidir (Tuncel, 2013).

### ***Ölçüte (norma) göre değerlendirme***

Ölçe ve değerlendirmeyi kullanılan ölçütlere göre mutlak ve bağıl değerlendirme şeklinde sınıflandırmak da mümkündür.

### ***Mutlak değerlendirme***

Karar vericiler tarafından daha önceden belirlenmiş mutlak ölçütlerle yapılan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirme türünde bireyin sadece kendi performansıyla değerlendirilmesi esastır. Değerlendirme yapılırken bireyin içerisinde bulunduğu grubun performansı önemli değildir. Değerlendirmeye esas olacak ölçüt belirlenirken grup üyelerinin performansı dikkate alınmaz. Bu değerlendirme türünün tipik örneği elli bir geçme notunun kullanıldığı sınavlardır. Sınıf geçme notunun 50 olarak belirlendiği bir sistemde 50'yi geçen her öğrenci başarılı sayılır. Burada sınıfın veya grubun not ortalamasının bireyin değerlendirilmesinde önemi yoktur (Tuncel, 2013).

### ***Bağıl değerlendirme***

Bazı durumlarda bireyin performansı kadar içinde bulunduğu grup içerisindeki nispi performansı da önem kazanır. İşte bağıl ölçütlerle yapılan değerlendirme türüne bağıl değerlendirme denmektedir. Bu değerlendirme türünde bireyin belli bir seviyeye ulaşması yetmez; aynı zamanda grup

ortalamasının aşılması gibi daha önceden belirlenen bir kriteri sağlaması gereklidir. Başarı için dikkate alınacak ölçüt grup ortalaması gibi ölçme sonuçlarından çıkarılır. Bu değerlendirme türünde ortalamanın üstünde not alanlar başarılı addedilmektedir ya da koşu testinde ilk 10'a giren öğrenciler testi geçmiş sayılmaktadır (Tuncel, 2013).

### **Ölçme ve değerlendirmenin önemi**

Daha önce de ifade edildiği üzere ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin en önemli aşamalarından birisidir. Eğitimin kişiye kazandırdığı temel özelliklerinden biri bekli de en önemlisi, karşılaşılabilecek problemleri çözebilecek düzeyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklere sahip olmasını sağlamaktır (Tuncel, 2013). Böyle bir katkının düzenli ve sistematik bir süreç içerisinde ilerlemesi istenen sonuçları doğurması açısından hayati önemi haizdir. Bu katkının doğal getirisi, bireylerin karşılaşılabilecek problemleri çözerken belli bir plan ve program uygulamaya koyarak kendi kendilerine yeterli hale gelebilmeleri ve bu plan ve program çerçevesinde istenilen özelliklerin davranışsal olarak oluşturulmasıdır.

Eğitim sisteminde yapılan düzenli ve etkin değerlendirme hem öğrenciler hem de karar vericiler açısından başarıyı artırıcı bir faktördür. Ölçme ve değerlendirme bir taraftan öğrenci ve eğitime sürecin gidişatı hakkında fikir verir iyileştirilebilmesi için fırsatlar sunarken; diğer taraftan eğitim programının, hatta eğitim felsefesinin uygunluğunun tespit edilebilmesine de yardımcı olur (Balcı & Tekkaya, 2000). Ölçme ve değerlendirme eğitim felsefesinin karar vericilerine varsayımların sağlam ve amaca uygunluğu; hedeflerin makul ve ulaşılabilirliği; uygulanan yöntemin etkinliği; kullanılan araçların amaç ile tutarlılığı konusunda bilgi verir ve yol gösterir. Bu katkılar eğitim sürecinin sürekli iyileşmesine yardımcı olmaktadır.

Diğer taraftan ölçme ve değerlendirme, öğrenci açısından bakıldığında, öğrencilerin istenilen hedef davranışları gösterip göstermediği veya gösterme derecesinin yeterliliği konusunda yol gösterir. Eğitim sürecine karar verenler açısından bakıldığında ise öğretimin geliştirilmesi veya gerekli ise değiştirilmesi konusunda kararların alınabilmesine yardımcı olmaktadır. Öğretim sürecinde anlatılacak konuların öğrenci profiline uygun biçimde seçimi, bu konularla uyumlu kullanılacak araç ve gereçlerin belirlenmesi, öğretim sürecinde

meydana gelen aksaklıkların sebepleriyle birlikte tespit edilmesi, sistem içerisinde elden geliyorsa giderilebilmesi, eğer mevcut sistem ile giderilmesi mümkün değilse sistemin değiştirilmesi gibi birçok alanda yol göstericidir (Erkan & Gömleksiz, 2008). Bu çerçevede ölçme ve değerlendirmeyi eğitim sisteminin onarıcısı; girdi ve süreçteki yetersizlikler ile çıktıdaki eksikliklerin tespit edilip düzeltilmesinde hayati öneme sahip parça olarak tanımlamak da mümkündür (Baykul, 2000).

Öğretmenin ve öğrenmenin en temel parçası olan ölçme ve değerlendirme sürecini geleneksel ve alternatif değerlendirme şeklinde iki ana kategoride incelemek mümkündür. Geleneksel değerlendirme yöntemleri genelde öğrenciyi dolaylı olarak ölçen testlerin kullanıldığı sistemler iken; alternatif değerlendirme yöntemleri öğrencinin neyi nasıl bildiğini direk olarak ortaya koymaya odaklanan sistemlerdir (Dietel, Herman, Knuth, 1991). Diğer bir bakış açısıyla geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki fark şöyle ifade edilebilir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri öğrencinin neyi bildiğini ve nasıl hatırladığını belirlemek için kalem kâğıt temelli testlere başvurur (Brawley, 2009). Alternatif değerlendirme ise öğretmene öğrencinin bilgiyi nasıl algıladığı ve uyguladığıyla ilgili bilgi verir (Brualdi, 1998).

### **Geleneksel ölçme ve değerlendirme**

Eğitim sürecinin önemli adımlarından birisi olan ölçme ve değerlendirme yönetsel olarak tarih boyunca çeşitli evrimler geçirmiştir. Bu gelişim ve değişim sürecinin ilk adımını geleneksel ölçme ve değerlendirme oluşturur. Geleneksel ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin belli aşamalarında öğrencilerin kendileri için önceden hazırlanan ders kapsamındaki davranışlara (bilgi, beceri) sahip olup olmadığının çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru yanlış, kısa cevaplı ya da açık uçlu sorulardan oluşan testlerle ölçülmesi olarak tanımlanabilmektedir (Bahar, 2006). Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin birbiri ile ilişkili felsefi inanç ve teorik varsayım temelleri üzerine kurulmuş olduğunu söylemek mümkündür (Bintz, 1991). Bu kapsamda geleneksel ölçme ve değerlendirmenin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Anderson, 1998).

- Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre bilgi genel bir anlama sahiptir ve kişiden kişiye değişmez.



- Bu yöntemde öğrenme pasif bir süreç olarak düşünülmektedir. Buna göre öğretmenin görevi, hiçbir bilgisi olmayan öğrenciye bilgileri aktarmak, öğrencinin görevi ise öğretmeninden ve kitaplardan aldığı bilgiyi hatırlamaktır. Öğrenci pasif konumda öğrenimini tamamlar.
- Bu yönteme göre aslolan öğrenme sürecinin etkinliğinden ziyade üründür. Öğrenmenin göstergesi, bu sürecin nasıl işlediği değil, öğrencinin en son ortaya koyduğu çıktıdır.
- Bağımsız bilgi parçalarına odaklanır. Bu bilgi parçaları temelde hiyerarşik olduğu varsayılan alt düzey düşünme becerilerini temsil etmektedir. Bilgi parçalarının bağımsız olması mühim değildir.
- Ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrenme sürecinin başarılı olup olmadığını kanıtlamaktır. Son durumda öğrenenler ve öğrenemeyenler gibi kategorileştirilir. Dolayısıyla ortaya öğrencilerin sıralamaya tabi tutulduğu bir sistem çıkar.
- Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre hiyerarşik güç sistemin doğasında vardır. Öğrencilerin süreçle ilgili görüşleri, talepleri ve eleştirileri göz önünde bulundurulmaz. Kontrol tümüyle öğretmendedir.
- Geleneksel ölçme ve değerlendirme öğrenmeyi tümüyle bireysel bir süreç olarak görür. Öğrencinin herhangi bir yardım almasına lüzum yoktur. Buna göre öğrencinin yardım alması kopya çektiğine dair bir göstergedir. Dolayısıyla süreç öğrencileri birbiriyle yarışır konuma sokar.

Özelliklerinden de anlaşılacağı üzere geleneksel ölçme ve değerlendirme ilkel ve yüzeysel bir değerlendirme türüdür.

### **Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri**

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrenme sürecinin sonunda daha önceden belirlenen bir zamanda ve kriterler çerçevesinde, öğrenme düzeyini ölçmek için kullanılan tekniklerdir. Bu sistemde amaç sınavdaki sorulara (doğru veya yanlış) verilen cevaplara göre öğrenmenin sonucunu ve öğrencinin durumunu ölçmektir (Kılıç, 2006). Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru – yanlış testleri, eşleştirme soruları ve çoktan seçmeli testler şeklinde sıralamak

mümkündür.

### ***Yazılı yoklamalar***

Yazılı yoklamalar yapılan sınav esnasında öğrencinin veya adayın sorulan soruların cevabını düşünüp hatırladığı ve hatırladığı cevabı düzenleyerek yazılı biçimde aktardığı sınavlardır. Yazılı yoklamalar kompozisyon veya essey olarak da adlandırılabilir. Hazırlanmasının ve uygulamasının kolaylığından dolayı öğretmenlerin en çok tercih ettiği sınav türlerinden biridir. Yazılı yoklama uygulaması eğitimin her seviyesinde uygulanabilen yaygın bir sınav türüdür (Doğan, 2009). Yazılı yoklamalarda sınırlı yanıt soruları, uzun yanıt gerektiren sorular, zorunlu yanıtli sorular ve seçimlik sorular gibi soru tipleri kullanılabilir.

Yazılı yoklamaların özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Turgut, 1990).

- Yazılı yoklamalarda öğrenci kendi cevabını düşünüp bulmak zorundadır.
- Öğrenci yazılı yoklamalarda cevabını mutlaka yazılı olarak sunmak zorundadır. Değerlendirme kâğıda yazılanlar üzerinden yapılır.
- Yazılı yoklamalarda sorulan soruların cevapları tek düze değildir. Aynı sorulara farklı öğrenciler farklı cevap verebilir ya da aynı cevabı farklı yorumlarla ifade edebilirler. Bu durum öğrencilere kendilerini diledikleri gibi ifade etme imkanı verir. Ancak bu konu dışına çıkan, gereksiz biçimde uzatılan ve farklı yönler çekilen cevaplara sebep de olabilir.
- Yazılı yoklamalarda soruların farklı yorumlandığı cevapların varlığı o cevabın tamamen doğru veya tamamen yanlış diye ayrılmasını olanaksız kılmaktadır. Bu farklılık değerlendiricinin takdir hakkını ön plana çıkarmaktadır. Ancak takdir hakkının olduğu yerlerde alınan puanlardan memnuniyetsizlik ihtimali de doğmaktadır.
- Soruların objektif bir cevabı olmadığından ve cevaplamalar yorumlamaya ihtiyaç duyduğundan cevaplama işlemi cevaplayıcının çok zamanını alır.
- Yazılı yoklamalarda verilen cevapların uzun ve yoruma açık olmasından dolayı puanlanması oldukça güçtür.

Yazılı yoklamalar bazı özelliklerinden dolayı zayıf yönler taşımaktadır. Soruların hazırlanması, testin düzenlenmesi ve cevapların puanlanması sırasında önceden belirlenen kurallara uyulması ile bu sınav türünün bazı zayıf yönleri azaltılabilir. Yazılı yoklamaların eksikliklerini azaltabilecek bu kuralları şu şekilde sıralamak mümkündür (Tekin, 1996).

- Öncelikle değerlendirme kriterleri belirlenmeli ve test planı hazırlanmalıdır.
- Uzun cevap gerektiren sorular verilen cevapların fazlaca ayrıntılaşma ihtimalinden dolayı az sayıda tercih edilmeli; bunun yerine kısa cevap gerektiren çok soru sorulmalıdır.
- Soruların çok farklı yorumlara sebebiyet vermeyen açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiş olmalıdır.
- Yazılı yoklamaların önemli eksikliklerinden birisi soru sayısını çoğaltılamaması ve çeşitlendirilememesidir. Dolayısıyla sorular sınav öncesinde yeteri kadar çoğaltılmalıdır.
- Sınav yapılmazdan evvel cevapların nasıl değerlendirileceğine ilişkin hususları açıklayan bir yönerge bulunmalıdır.
- Cevapların nispeten daha objektif değerlendirilebilmesi için sınavdan evvel ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır.
- Puanlamada kişiye has uygulamaların önüne geçilebilmesi amacıyla cevap kâğıtlarındaki isimler gizlenmelidir.

### ***Sözlü sınavlar***

Sık kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden birisi de sözlü sınav yöntemidir. Sınav yapanın tek kişi olabileceği gibi birkaç kişiden oluşan bir jüri şeklinde de teşekkül edebilmektedir (Turgut, 1990). Birkaç üyeden oluşan jürinin bir cevaplayıcıya sorular sorması ve verilen cevaba göre bir değerlendirme yapması ile öğretmenin sınıftaki öğrencilerden birine sorular sorarak sözlü olarak verilen cevaplara not takdir etmesi sözlü sınavlara örnektir.

Sözlü sınavların özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Doğan, 2009b; Tekin, 1996; Turgut, 1990).

- Sözlü sınavlarda sorular yazılı veya sözlü olabilmekle birlikte cevaplar genellikle sözlü olarak verilir.
- Sözlü sınavlarda soru hazırlanması diğer sınav türlerine nispeten daha kolaydır ve daha az zaman alır.
- Sözlü sınavlarda sınavı yapan ile sınav olan kişi aynı ortamda bulunmakta ve aralarında daha çok etkileşim oluşmaktadır. Bu durum cevaplayıcıya sınav esnasında tutum, jest, mimik, ses tonu, güzel konuşma yeteneği gibi özelliklerini kullanarak değerlendirmeyi olumlu etkileme fırsatı sunar. Ancak değerlendirilen düşüncelerini yazılı olarak sunmanın kendisi için daha verimli olduğunu düşünüyorsa bu ortamdan rahatsızlık da duyabilir.
- Sözlü sınavlar sınavı yapana muhatap olduğu kişiye göre soru sorabilme esnekliği sağlar. Ancak bu esneklik beraberinde öğrencilerin bir kısmına basit diğer kısmına nispeten daha zor sorular sorulmasına da yol açabilir.
- Sözlü sınavlarda sınavı yapan ile sınav olan etkileşimde olduğundan sınavın gidişatına göre sorular yeni soruları doğurabilir. Bu özellik bir taraftan sınavın kalitesini ve değerlendirmenin etkinliğini artırırken, diğer taraftan sınavın fazla zaman almasına neden olabilir.

Sözlü sınavların hazırlanması ve uygulanması esnasında belirli kurallara dikkat edilmesi bu sınavların etkinliğini artırır ve zayıf yönlerinin azaltılmasına yardımcı olabilir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (Özçelik, 1990).

- Sözlü sınavlarda sorulacak sorular sınavdan önce belirlenmelidir.
- Önceden hazırlanan sorular açık, net ve anlaşılır olmalıdır.
- Cevapların değerlendirilmesi ve puanlaması için belirlenen kriterler sınavdan önce netleştirilmeli ve mümkünse bu çerçevede puanlama anahtarı hazırlanmalıdır.
- Sorular kısa cevaplar gerektirecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Değerlendirme yapılırken cevaplayıcının verdiği cevabın doğruluğuna odaklanılmalıdır.

### ***Kısa cevaplı testler***

Öğrencinin sorulan soruyu bir sözcük, kelime, rakam, tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği maddelerden oluşan test türüne kısa cevaplı test denir (Bahar, Nartgün ve Bıçak, 2009; Tekin, 1996). Bu test tipini uzun cevap gerektiren yazılı yoklamalardan ayıran özellik cevapların kısa olması; sınıflama veya seçme gerektiren testlerden ayıran özellik ise cevapların verilenler arasından seçilmeyip cevaplayıcı tarafından bulunmasıdır (Turgut, 1990).

Kısa cevaplı testlerin ayırt edici özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Turgut, 1990).

- Kısa cevaplı test yönteminde sorunun cevabı cevaplayıcı tarafından şıklar arasından seçilerek değil düşünüp bulunarak yazılır.
- Cevaplayıcı sorulara kısa olmak kaydıyla istediği cevabı verebilir.
- Bu test türü çok çeşitli bilgi ve yetenek alanlarını her türlü eğitim düzeyinde test etme imkanı sunmaktadır.
- Cevapların kısa olması puanlama işleminin kolay olmasını sağlar.
- Bu test türünde cevaplayıcılar aynı soruya farklı cevaplar verebileceğinden tamamen objektif değildir.
- Kısa cevaplı testlerin hazırlanması ve değerlendirilmesi diğer test türlerine göre daha kolaydır.

Diğer yöntemlerde olduğu gibi kısa cevaplı testlerin hazırlanmasında önceden belirli kurallara uyulması testin güvenilirlik ve etkinliğini artırabilir (Tekin, 1996). Bu kuralları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Turgut, 1990):

- Sorular kısa ve genel geçer cevap gerektirecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Test hazırlanırken sorulardan birinin içerisinde diğer sorunun cevabı olabilecek maddelerin bulunmamasına dikkat edilmelidir.
- Bir maddenin lafzında, o maddenin cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları vermekten kaçınılmalıdır.
- Cevaplayıcının kolayca tanıyabileceği bir kaynak veya ders kitabından aynen alınan ifadeden kelime veya söz grubu çıkararak boşluk doldurma tarzı soru hazırlanmamalıdır.

- Maddelerde cevapların yazılması için bırakılan boşlukların bütün maddelerde eşit olacak şekilde ayarlanmasına özen gösterilmelidir.
- Bir maddede birden fazla boşluk bırakılmamalıdır.

### ***Doğru – yanlış testleri***

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında objektif değerlendirmeye fırsat veren testlerden birisi de doğru – yanlış testleridir. Objektif madde türlerinden olan doğru – yanlış maddeleri bazıları doğru bazıları yanlış ifadelerden oluşmakta olup bu tür maddelerin puanlanması objektif olarak yapılabilmektedir. Doğru – yanlış testi öğrencinin önceden hazırlanan soruları okuyarak doğru ya da yanlış olduğuna karar verdikten sonra ifadenin doğru veya yanlış olduğunu belirttiği test türü olarak tanımlanabilmektedir (Çakan, 2004).

Doğru-yanlış testlerinin ayırt edici özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Turgut, 1990):

- Test maddeleri hazırlanırken maddelerden bir kısmı doğru bir kısmı yanlış ifadeler olacak şekilde tasarlanmıştır. Cevaplayıcıdan ifadenin doğru veya yanlış olduğunu belirtmesi beklenmektedir.
- Cevaplayıcı cevabını ifadenin doğru veya yanlış olduğunu simgeleyen bir harf yazarak veya işaret koyarak verebilir.
- Doğru – yanlış testlerindeki maddelerin puanlanması kolay ve objektiftir.

Diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde olduğu doğru – yanlış testlerinin de kuvvetli ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Test hazırlanırken daha önceden belirlenen kurallara uyulması zayıf yönlerin azaltılmasına yardımcı olabilmektedir. Bahse konu kurallar şu şekilde ifade edilebilir (Atılğan, 2009; Tekin, 1996; Turgut, 1990):

- Her madde kesinlikle doğru veya kesinlikle yanlış olmalıdır. Maddelerde tereddüde meydan verecek ifadeler bulunmamalıdır.
- Her madde kısa, açık, anlaşılır ve net olmalıdır.
- Maddeler oluşturulurken olumlu yapıda cümle kurulmaya özen gösterilmelidir.
- Maddelerin uzunlukları birbirine yakın veya aynı olmalıdır.

- Cevaplar oluşturulurken doğru veya yanlış seçeneklerinin belirli bir harmoni içerisinde olmamasına özen gösterilmelidir.
- Maddelerin doğru ya da yanlış olduğunu gösteren ipuçları madde içinde verilmemelidir.
- Doğru – yanlış maddeleri ders kitaplarından veya kaynaklardan olduğu gibi alınmamalıdır.

### ***Eşleştirme soruları***

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında objektif değerlendirmeye fırsat veren bir diğer test türü eşleştirme soruları yöntemidir. Bu yöntemde cevaplayıcıdan, iki grup halinde ve birbirine paralel sütunlarda verilen ve birbirleriyle ilişkili olan maddelerin belli bir yönergeye göre eşleştirilmesi istenir. Bu tür sorularda çeşitli konularda bilgi gerektiren sorular sorularak bu soruların net cevaplarının seçenekler arasından eşleştirilmesi istenebilir. Eşleştirilmesi istenen bilgiler arasında terimler ile tanımları, yazarlar ile eserleri veya akımları, icatlar ile mucitleri veya tarihleri, problemler ile çözümleri, olaylar ile oluş tarihleri, davranışlar ile ilkeler vb yer alabilir. Eşleştirme maddelerinde açıklayıcı ifadelerin bulunduğu ve cevaplar hakkında ön bilgi verilen sütuna öncüller, seçeneklerin ve çeldiricilerin bulunduğu sütuna cevaplar denilmektedir (Tekin, 1996).

Eşleştirme soruları hazırlanışı ve uygulaması açısından belli avantajlar sağlar. Örneğin, eşleştirme sorularında hazırlama, ölçme ve puanlama işlemi kolaydır, uygulanması fazla zaman almaz, seçenek sayısı fazla olduğundan şans faktörü azdır ve bu sınav türü öğrencilerin üst düzey bilgilerini yoklamaya uygundur. Diğer taraftan bu yöntemin sakıncaları da mevcuttur. Örneğin, deneyimsiz kişiler için soruların hazırlanması zordur ve zaman alır; ayrıca bu testi her konuya uyarlamak mümkün olmayabilir ve soruların güçlük düzeyini belirlemek de zor olabilir. Eşleştirme sorularının hazırlanmasında belli kurallara uyulması bir taraftan yöntemin zayıf yönlerini azaltabilir diğer taraftan yöntemin etkinliğini ve objektifliğini artırabilir. Bahse konu kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bahar, Bıçak ve Nartgün, 2009; Tekin, 1996):

- Soruların hazırlanması esnasında uyulması gereken kuralları içeren talimatname açık, net ve anlaşılır olmalıdır.

- Eşleştirme sorularında madde sayısı makul bir seviyede tutulmalıdır. Bu kapsamda madde sayısı en az altı en çok on beş olacak şekilde tasarlanabilir.
- Öncüller ile cevaplar arasında sayısal açıdan da tutarlılık olmalıdır. Yani cevap sayısı öncül sayısından en az bir fazla olmalıdır. Öğrencinin bildiği cevapları eşleştirerek kalanları bilgiye hâkim olmadan şans başarısı ile bulma ihtimali azaltılmalıdır.
- Öncül oluştururken mümkün olduğunca kısa ve sade cümleler seçilmelidir.
- Şekilsel olarak sayfanın sol tarafın öncüllere sağ tarafı cevaplara ayrılmalıdır.
- Cevaplar sütunundaki ifadeler belirli bir sıra ile ve başlarında sıralamayı gösteren semboller veya harfler olacak şekilde yazılmalıdır.
- Öncüller ile bunlar ile eşleşecek cevapların aynı sayfada bulunmasına özen gösterilmelidir.

### ***Çoktan seçmeli testler***

Sorulan bir sorunun cevabının oluşturulmuş cevaplar arasından seçilmesini gerektiren maddelerden oluşturulmuş testlere çoktan seçmeli testler denir (Yılmaz, 2009; 1990). Bir diğer tanıma göre çoktan seçmeli testler sınav süreçleri, ölçme aracı ve puanlanması hazırlayanlar tarafından standartlaştırılmış, bundan dolayı sınavı yapan kişilerce farklı zamanlarda sınava girenlerin tümünde karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılan, her zaman aynı şekilde uygulanan ve puanlanan özdeş testlerdir (Airasian ve Terrasi, 1989).

Bu test yöntemi ile ilgili temel kavramlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Turgut, 1990):

#### ***Madde kökü***

Soru gövdesi, madde gövdesi veya soru kökü diye de adlandırılabilen madde kökü, maddede nihai olarak ne sorulduğunu ifade eden sorunun çözümüne yardımcı olabilecek bilgileri içeren kısımdır. Madde kökü tam ya da eksik bir cümle formunda olabileceği gibi soru cümlesi şeklinde de olabilmektedir.



### *Madde şıkları*

Seçenekler veya cevap alternatifleri de denilen madde şıkları madde kökünden sonra gelen doğru ve yanlış cevapların hepsine denmektedir.

### *Doğru cevap*

Sınavı hazırlayanın bilgiyi ölçümlendiği nihai seçenektir. Doğru cevap şıklar arasındaki kesin bir cevap olabileceği gibi en doğru cevap da olabilir.

### *Çeldirici*

Bir madde kökünün doğru diye konumlandırılan seçeneğinin dışındaki bütün alternatiflerdir.

Çoktan seçmeli testlerin olumlu ve olumsuz birçok özelliği bulunmaktadır. Bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Doğan , 2009C; Tekin, 1996; Turgut, 1990):

Olumlu özellikler,

- Değerlendirilmesi en objektif sınav türüdür.
- Hazırlanmasının zaman almasına rağmen cevaplama ve puanlama süresi kısadır.
- Bu test türü yardımı ile her türlü bilgiyi ölçme olanağı bulunmaktadır.
- Çok sorudan oluştuğu için kapsamı geniş, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir sınav türüdür.
- Bu sınav türünde elde edilen veriler istatistiksel işlem yapmaya elverişlidir.
- Bütün öğretim kademelerinde kullanılabilir.

Olumsuz ve zayıf yönleri ise şunlardır;

- Çoktan seçmeli testlerin hazırlanması meşakkatlidir ve uzun zaman gerektirir.
- Soruları eşit güçlük derecesinde hazırlamak çoğu zaman mümkün değildir. Dolayısıyla hazırlıklar uzman çalışması gerektirir.

- Soruların farklı gruplar halinde hazırlanmaması durumunda kopya çekme ihtimali vardır.
- Öğrencilerin kendi yorumlarını katması için uygun değildir.
- Şans başarısı vardır.

Çoktan seçmeli test sorularının hazırlanmasında belli kurallara uyulması bir taraftan yöntemin zayıf yönlerini azaltabilir diğer taraftan yöntemin etkinliğini ve objektifliğini artırabilir. Bahse konu kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bahar, Bıçak ve Nartgün, 2009; Tekin, 1996):

- Soru kökünün ve muhtemel cevapların açık ve kesin bilgiler içermesi, dilbilgisi ve imlâ kurallarına uygun olması gerekir.
- Seçeneklerden sadece bir tanesinin doğru olması gerekir.
- Soru kökünün olumsuz olması anlama güçlüğü yaratacağından fazla kullanılmamalıdır. Mutlaka kullanılması gerekiyorsa altının çizilmesi gerekir.
- Cevap sorunun içinde ima edilmemelidir.
- Her sorunun seçenek sayısı eşit olmalıdır.
- Rakam kullanılan seçenekler belirli bir simetriye uygun şekilde verilmelidir.
- Soru kâğıtları A-B-C gibi gruplara ayrılarak öğrencilerin kopya çekmesi engellenmelidir.
- Soruların cevapları için ayrıca bir cevap formu hazırlanmalıdır ve cevaplar bu forma işaretlenmelidir.
- Düzeltme formülü uygulanarak şans faktörü azaltılmalıdır.

### **Alternatif değerlendirme yaklaşımları**

Ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim alanında yaşanan değişim ve sürekli yenilenmeler eğitim ve öğretim sürecinin değerlendirilmesinde yaşanan eksiklik ve yenilenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu durum öğrenme ve ölçme değerlendirme arasındaki ilişkinin yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Ölçme değerlendirmenin yeni süreçteki

fonksiyonlarını eğitimin entegrasyonunu artırmak, öğrenciyi kendi bakış açısı ile düşünen ve düşündüğünü çeşitli yollarla ifade edebilen, öğretmeni ile uyum içerisinde çalışan ve sürekli etkileşim içinde olmak şeklinde sıralamak mümkündür. Araştırmanın önceki bölümlerinde ayrıntısı ile ortaya konulan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri hedeflenen yeni fonksiyonları gerçekleştirmede yetersiz kaldığından alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımları tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri olarak tanımlamak da mümkündür.

Bu bölümde inceleneceği üzere alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri temel olarak geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine nazaran daha interaktif; sonuç ve süreci birlikte ele alan, öğrenci merkezli ve öğrencilerin yaratıcılıkları ile üst düzey becerilerini ön planda tutan yöntemlerdir.

Eğitim yazınında çok çeşitli şekillerde betimlenen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsayan yöntemlerdir şeklinde tanımlamak mümkündür (Bahar, 2006). Diğer bir tanımda alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel kâğıt ve kalem testleri ile objektif testlerin dışındaki yöntemleri kapsamakta olan değerlendirme türüdür (McMillan, 2007).

Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları sayesinde öğrenci performansı daha geçerli ve daha doğru sonuçlar verecek şekilde ölçülebilir hale gelmiş, öğrencilerin başarı motivasyonunun artırılmasına katkı sağlanmış, düşünme becerilerinin zenginleşmesine yardımcı olunmuş ve sonuçta akademik performans artırılmıştır (Bahar, 2006).

### **Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye yöneltilen eleştiriler ve alternatif ölçme değerlendirmeye geçme gerekçeleri**

Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin gelişen eğitim süreçlerini karşılama konusunda yetersiz kaldığı daha önce ifade edilmişti. Bu yetersizliğin özünde öğrenme sürecinin geçirdiği evrim yatmaktadır. Buna göre öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin yeniden kavramsallaşması, sonucu açıklamaya odaklanan geleneksel yöntemlerin yetersiz kalmasının asıl nedenidir (Anderson, 1998). Kavramsallaşma sürecinin adımlarını ve nedenlerini temelde üç başlık altında sıralamak mümkündür (Anderson, 1998):

***Anlatıma dayalı objektif sınavların temel ölçme değerlendirme aracı olarak fazlaca kullanılması ve ihtiyaca tam olarak cevap verememesi***

Öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak kalmasına sebep olan, motivasyon eksikliğini körükleyen ve öğrencileri ezber tekniğine yönlendiren anlatım tekniği eğitim ve öğretim kurumlarında geçmişten beri en fazla kullanılan yöntemdir. Bu teknik niteliğinin doğal sonucu olarak öğrenme gerçekleşikten sonra uygulanabilir ve öğrenci kazanımları objektif testler aracılığıyla kontrol edilir. Bu durumun en temel sebebi, anlatım tekniğinin gerçek bilgileri içermesi ve objektif testlerle ölçme değerlendirme yapılabilmesidir (Anderson, 1998). Aktif öğrenci katılımının ve yüksek bilişsel becerilerin gerektiği yazma, konuşma, sunum yapma ve proje hazırlama gibi durumlarda objektif testler yetersiz kalacaktır.

***Sınıflardaki öğrenci profiline farklılığı ve sayının giderek artıyor olması***

Geleneksel değerlendirme yöntemleri değerlendirmeye konu olan öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere sahip olabileceği durumunu göz ardı etmektedir. En azından öğrencileri belirli gruplara ve sınıflandırmaya tabi tutarak bir değerlendirme yapılsa bile; grubun üyelerinin de birbirinden farklı profillere, sosyo – ekonomik kültüre sahip, farklı bilgi ve becerilerle donanmış ve daha da önemlisi farklı zekâlara sahip öğrenciler olduğunun dikkate alınması büyük önem arz etmektedir. Bu sebeptendir ki yukarıda sıralanan farklılıkları da gözetebilecek ve ortaya koyabilecek daha farklı ve daha çeşitli ölçme değerlendirme teknikleri ve öğretim yöntemleri ihtiyaç haline gelmiştir.

***Oluşturmacı öğrenme yaklaşımının gün geçtikçe yaygınlaşması***

Eğitim sisteminde meydana gelen yeniliklerin getirilerinden birisi de oluşturmacılık yaklaşımıdır. Oluşturmacı yaklaşımının çıkış noktası eğitimin öğrencilere bilgi edinmede yardımcı olduğu kabulüdür.

Oluşturmacı öğrenme yaklaşımının temel prensiplerini şu şekilde özetlemek mümkündür (Brooks ve Brooks, 1993):

- 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

Oluşturmacı yaklaşım mantığı ile teşkil edilen sınıflarda, öğrenciler aktif katılım yoluyla öğrenme fırsatı bulabilirler ve kendi fikirlerini tartışma, sorgulama gibi interaktif yöntemlerle keşfetme fırsatını yakalayabilirler. Keza bu yaklaşıma göre eğitimin amacı davranış ve becerilerin ne olduğunun betimlenmesi değil; kavram geliştirme, öğrenmeyi derinleştirme ve aktif öğrenenin ortaya çıkarılmasıdır (Anderson, 1998).

### **Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması**

Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hem felsefi ve teorik olarak hem de uygulamada birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikleri aşağıdaki şekilde karşılaştırmak mümkündür (Anderson, 1998):

- Geleneksel ölçme değerlendirme, bilginin evrensel anlama sahip olduğunu varsayar ve bu doğrultuda aynı bilginin her yerde ve herkes için aynı anlama geleceğini ön kabul olarak alır. Buna karşılık alternatif ölçme ve değerlendirme, bilginin birden fazla anlamı olduğunu ve bu kapsamda herkesin bir bilgi üzerinde fikir birliğine varmasının olanaksız olduğunu ifade etmektedir. Bunun temel nedeninin de alternatif yöntemlerin daha önceden de ifade edildiği üzere bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması ve bilgiye kendi değişken yorumlarını kattığını öne sürmektedir.
- Geleneksel ölçme değerlendirmeye göre öğrenme öğrenci açısından pasif bir süreçtir. Öğrenme, öğretmenin önceden belirlediği ve/veya belirlenen bilgileri öğrencilerin zihinlerine doldurma sürecidir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının sağladığı bilginin öğrenciye belirli aralıklarla hatırlatılmasından ibarettir. Alternatif ölçme ve değerlendirmede ise öğrenmenin aktif bir süreç olduğu kabul edilir. Buna göre öğrenme yaşamın doğal, entegre ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrenciler mevcut durumlarında değişiklik yaratmak için aktif bir şekilde yeni anlamlar peşindedirler.

- Geleneksel ölçme değerlendirilmede uygulanan program, değerlendirmeyi yönlendirken; alternatif yaklaşımlarda değerlendirme programı yönlendirir.
- Geleneksel ölçme değerlendirme yarış odaklı iken; alternatif yaklaşım işbirliği odaklıdır.
- Geleneksel ölçme değerlendirme öğrenme sürecini üründen ayrı tutan bir yaklaşımdır ve öğrencilerin ürünleri değerlendirilir. Alternatif yaklaşıma göre öğrencilerin en son olarak ortaya koydukları öğrenmelerinin temel göstergesidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi aşamalardan geçtiği; öğrenmenin nedeni ve nasılı göz önüne alınmaz. Diğer taraftan alternatif yaklaşımlarda öğrenme süreci ve ürünler birbirini tamamlayan kavramlardır. Bu anlamda ürünün kalitesi ve miktarı kadar sürecin etkinliği de önemlidir. Yani alternatif yaklaşımın daha bütüncül bir sistem olduğunu söylemek mümkündür.
- Geleneksel ölçme değerlendirme bağımsız bilgi parçalarına odaklanmaktadır. Bu bilgi parçaları temelde hiyerarşik olduğu varsayılan alt düzey düşünme becerilerini temsil etmektedir. Alternatif yaklaşımlarda ise her bilginin kendi içerisinde kabullenilmesi kadar bilgilerden oluşan kompozisyonun da içselleştirilmesi önemlidir. Diğer bir ifade ile alternatif yaklaşımda resmin tamamının görülmesi ve anlaşılması da çok önemlidir.
- Geleneksel ölçme değerlendirme öğrenmeyi belgelemeye odaklanır. Öğrenenlerle öğrenmeyenler birbirinden ayrıştırılarak öğrenciler sınıflandırılır ve sıralanır. Araştırma ve sorgulamaya önem verir. Alternatif ölçme değerlendirme ise; öğrencileri gözleme, düşünme, sorgula ve fikirlerini test etmeye sevk edecek problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Diğer taraftan alternatif yaklaşıma göre ölçme değerlendirmenin amacı öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğrenciler öğrenmeleri ile ilgili dönüt aldıklarında, yeni yönelimler kazanırlar ve ilerleme kaydedebilirler. Ölçme değerlendirmenin temel amacı öğrencileri sınıflamak veya sıralamak değildir.

- Geleneksel ölçme değerlendirme duyuşsal beceriler ile bilişsel becerileri birbirinden ayrı değerlendirerek ağırlıklı olarak bilişsel becerilere önem vermektedir. Bu ayırmadan hareketle öğrencilerin, uygulanan aktivite ile ilgili değerleri, görüşleri ve ilgileri göz önünde bulundurulmaz. Alternatif yaklaşım ise 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.
- Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrencinin pasif öğrenen olduğu; hiyerarşik güç ve kontrolün yüksek olduğu bir sistemdir. Sisteme göre öğretmen neyin öğretileceği ve nasıl ölçüleceği konularında karar alma gücüne sahipken; öğrenciler bu süreçte sadece kabullenen konumdadır ve karar alma sürecine katılmazlar. Alternatif yaklaşıma göre ise güç ve kontrol paydaşlar arasında paylaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin neyi ne kadar öğreneceği gibi konularda karar alırken öğrencilerin görüş ve önerileri ciddi şekilde dikkate alınır. Dolayısıyla gücün paylaşıldığı daha demokratik bir karar alma süreci yaşanır. Neyin öğretileceği ve değerlendirileceği ile ilgili kararlar öznel ve öğrencilerin farklı durumlarına göre çeşitlendirilebilir.
- Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenmeyi bireysel bir girişim olarak kabul eder. Öğrencilerden değerlendirme sürecinde yardım alması beklenmez, öğrencilerin diğer öğrencilere karşı yarışma içinde olduğu kabul edilir. Hatta öğrencinin değerlendirme sürecinde yardım alması kopya çektiği şeklinde yorumlanır ve cezalandırılır. Alternatif yaklaşımda ise öğrenme ortaklaşa gerçekleşen bir süreçtir. Öğretmenler ve öğrenciler fikirleri özgürce açıklayabilen ve test edebilen ortak öğrenenlerdir.

### **Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri**

Genel olarak kullanılan ve bilinen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans değerlendirme, proje çalışması, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve kavram haritası şeklinde on başlık altında sıralamak mümkündür.

### ***Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)***

Öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonu (MEB, 2005b) şeklinde tanımlanabilecek olan portfolyo, ülkemizde çok çeşitli isimlerle bilinmektedir. Bu kullanımlardan bazıları; öğrenci ürün dosyası, ürün seçki dosyası, kişisel gelişim dosyası, eğitsel gelişim dosyasıdır. Portfolyoyu “gelişim dosyası” şeklinde kavramsallaştıran bir diğer tanım, öğrencinin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği çalışmaların ve ortaya çıkardığı ürünlerin, öğretmen ve velinin değerlendirmeleri ile öğrencinin bu çalışmalarla ilgili öz değerlendirmelerinin bulunduğu dosyalardır şeklindedir (Alıcı, 2010). Benzer kullanımda öğrenci gelişim dosyası “öğrencilerin önceden belirlenmiş öğretim hedefleri doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları, kazanımlarını yansıtan yaptıkları sistemli çalışmaların toplandığı bir bütündür” şeklinde tanımlanabilir (Atılğan, 2009).

Portfolyonun giriş, gelişme ve sonuç bölümü olmak üzere üç ana bölümden oluşması esastır. Giriş bölümünde portfolyoyu hazırlayan kişi ile portfolyonun içeriği hakkında bilgilere yer verilen bir kapak olmalıdır. Gelişme bölümünde portfolyoya seçilen ürünler, seçiliş nedenleri hakkında kısaca bilgi verecek şekilde, sıralanmalıdır. Sonuç bölümünde ise portfolyonun değerlendirilmesinde kıstas olabilecek hususlar ile öğrencinin bu süreçte neler kazandığının kendi ifadeleri ile anlatımı yer almalıdır.

Portfolyoların geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Atılğan, 2009; Bahar, Bıçak ve Durmuş, 2009; Çepni, Nartgün, 2009):

- Portfolyolar öğrencilere zayıf ve kuvvetli yönlerini daha net kavrayabilme yeteneği kazandırır.
- Öğrencilere, tüm paydaşlara ve kendisine gelişimi hakkında bilgiler sunar.
- Portfolyo öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme cesareti kazandırır.
- Portfolyo sayesinde öğrenci öğretmeni, velisi ve arkadaşları başta olmak üzere bütün paydaşlarla olan etkileşimini artırır.
- Portfolya değerlendirmeyi yapan kişiye çok yönlü bakış açısı kazandırır.



- Portfolyo hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine fırsat verdiğinden etkin bir değerlendime aracıdır.
- Öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmelerine olanak tanır.
- Bütün bunlara ek olarak portfolyo var olan becerilerin geliştirilmesini sağlayarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlayabilir.

Ancak bütün tekniklerde olduğu gibi portfolyoların kullanım konusunda bazı çekinceler ve zorluklar da mevcuttur. Bunları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Çepni, 2009):

- Portfolyolar nitelikleri itibariyle subjektif bir değerlendirme tekniğidir ve bu bağlamda güvenilirliği düşüktür.
- Portfolyoların hazırlanması çok zahmetli ve uzun zaman ve çalışma gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla biriken dosyalardaki verilerin bir bütünlük içerisinde değerlendirilmesi ise zordur.
- Portfolyolar büyüklüklerine göre fiziki mekân açısından saklanması zor olabilir.
- Portfolyoda öğrenciye güven esas olduğundan okul dışında üretilen ürünlerin öğrenci dışındaki kişiler tarafından yapılma riski vardır.

### ***Performans değerlendirme***

Performans değerlendirme çeşitli kaynaklarda alternatif ölçme ve değerlendirme ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak bu araştırmada performans değerlendirme alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden birisi olarak ele alınacaktır. Performans değerlendirme, öğrencilerin öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alınarak, bunları harekete geçirmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir (MEB, 2005b). Diğer bir tanımda performans değerlendirme genel anlamıyla, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları kullanılarak tespit etmektir (Çepni, 2009). İkinci tanıma benzemekle birlikte performans değerlendirmeyi öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtmalarına fırsat

verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalar şeklinde tanımlamak da mümkündür.

Performans değerlendirmenin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (MEB, 2005b):

- Performans değerlendirme, öğrencilerin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve bunları çözerken sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini isteyen bir değerlendirme yöntemidir.
- Performans değerlendirme belirli bir zaman gerektiren süreç şeklinde işleyen bir sistemattir.
- Performans değerlendirmenin gözlenebilen bir eylem veya ürünle sonuçlanması beklenmektedir.
- Performans değerlendirme sürecinde rubrikler kullanılmalıdır.
- Değerlendirme süreci başlamazdan evvel öğrencilerin değerlendirme kriterleri ile ilgili bilgilendirilmesi esastır.
- Performans değerlendirme tekniğinde niteliğinden dolayı tek bir doğru ve cevap yoktur.
- Performans değerlendirmesinde istenilen sonuçlara ulaşılması belirli kurallara uyulmasına bağlıdır.

Performans değerlendirmede uyulması gereken kuralları şu şekilde sıralamak mümkündür (Çepni, 2009):

- Performans değerlendirmede istenilen çıktılara ulaşmak için değerlendirmeye yetecek kadar uzun süre tanınmalıdır.
- Değerlendirme esnasında veri toplama araçları çeşitlendirilmelidir.
- Değerlendirmenin çalışmanın tamamını yansıtabilmesini temin için hem ürüne hem sürece dikkat edilmelidir.
- Değerlendirme hem birey bazında hem de grup bazında gerçekleştirilmelidir.
- Değerlendirme amacının temelde öğrencinin birçok alandaki becerilerinin ortaya çıkarılmasına yardım etmek olmalıdır.

Performans değerlendirmenin avantajlarından birisi öğrencilere doğru cevaba ulaşmada birden fazla yol olduğunu göstermesidir. Ayrıca performans değerlendirme gerçek yaşamla ilgili problemler dikkate alınarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama konusunda destek olmaktadır (Bahar, Durmuş ve Bıçak, Nartgün 2009).

### ***Proje***

Proje, öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak, istedikleri bir alanda veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalar şeklinde tanımlanabilir. Buradan hareketle projenin, öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemi olduğunu ve bireysel ya da grup olarak uygulanabildiği söylenebilir. Projeler ile bilimsel süreç ve düşünme becerilerinin, iletişimin, eleştirel düşünmenin ve motivasyonun artırılması amaçlanmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Projeler öğrencilere, dersler arası bağlantılar kurma, akademik amaçlara yönelme, kişisel ilgi ve ihtiyaçlarını keşfetme ve teknolojiyi kullanma gibi fırsatlar sunar. Öğretmenler sıklıkla öğrencilere konu hakkında perspektif kazandırmak amacıyla projeler hazırlar (Kan, 2009).

Diğer tekniklerde olduğu gibi projelerde de etkin sonuçların elde edilmesini teminen belirli ilkelere uyulması esastır. Projelerin planlanması, gerçekleştirilmesi, sunulması ve değerlendirilmesi esnasında uyulması gereken ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Alıcı, 2010):

- Proje kapsamı net bir biçimde belirlenmeli ve bu kapsamda bütün aşamalar için bir çalışma planı oluşturularak paydaşlara sunulmalıdır.
- Projeye konu olan bütün öğrencilerin projelerde yer alması sağlanmalı ve bütün üyelerden mümkün olduğu kadar fazla katkı talep edilmelidir.
- Projenin hangi kriterlere göre değerlendirileceği önceden belirlenmeli ve öğrenciler ile diğer paydaşlar bu hususlarda bilgilendirilmelidir.
- Öğrencilerin gerçekleştirdikleri projelerle ilgili öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlanmalıdır.

- Tamamlanan projelerin sergilenmesi sağlanmalı, öğrencilerin heyecanlarını, tecrübelerini paylaşmaları için gerekli ortamlar oluşturulmalı ve başarılı projeler ödül sistemi ile teşvik edilmelidir.

### ***Gözlem***

Alternatif değerlendirme türlerinden birisi olarak gözlem, bireysel ya da grup çalışmalarında öğrencilerin ortaya koyduğu her türlü gözlenebilir davranışı izlemek, kayıt altına almak ve değerlendirmek amacıyla, tek başına kullanılabilmesi gibi diğer teknikleri tamamlayıcı olarak da kullanılabilen yöntemdir şeklinde tanımlanabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Değerlendirmenin etkinliğini artırmak için gözleme başlamadan evvel gözlemin amacının ve gözlenecek olan davranışların belirlenmesi gereklidir. Ayrıca gözlenecek davranışların yer aldığı bir gözlem formunun hazırlanması gözlemcinin işini kolaylaştırabilir.

### ***Görüşme***

Görüşme, öğretmen ve öğrenci arasında, öğrencinin bir kavram, durum veya olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme, istenilen konu alanındaki bilgisini açığa çıkarma amacıyla sözlü iletişimi kullanarak yapılan bir değerlendirme yöntemidir. Görüşmeler çoğunlukla yüz yüze olmakla birlikte telefonla veya anında görüntü ve ses iletimini sağlayan teknolojik araçlarla gerçekleştirilebilir (Karasar, 2005). Görüşme tekniğinin amacına ulaşması, öğrencinin rahat olmasına ve sorulan sorulara samimi cevap vermesine bağlıdır (Bahar, Durmuş ve Bıçak, Nartgün, 2009). Dolayısıyla görüşmenin istenilen sonuçları doğurması için gerekli koşulların hazırlanmış olması şarttır.

Görüşme tekniğinin başarılı olabilmesi için aşağıdaki önerilere uyulmalıdır (Rowe, 1974; akt. (Alicı, Bahar, Durmuş ve Bıçak, 2009; Nartgün 2010):

- Görüşme öğrenciden öğrenmesi istenen konu içeriğine odaklı sorular çerçevesinde süregitmelidir. Görüşmede öğrenciden spesifik veriler ve net bir tanım yapması istenmemelidir.
- Öğrenciye sorulan sorularda cevap özgürlüğü sağlanmalı; yanlış cevap verildiğinde müdahale yapılmamalıdır.

- Soru sorulduktan sonra öğrenciye düşünmesi ve cevaplama işlemini gerçekleştirmesi için yeteri kadar zaman verilmelidir.
- Görüşmeden evvel öğrenciye içerik, süre, beklentiler gibi bilgiler verilmelidir. Mümkün olduğunca görüşme esnasında yaşanabilecek sürprizler engellenmelidir.

### ***Tanılayıcı dallanmış ağaç***

Tanılayıcı dallanmış ağacı öğrencinin, belli bir konuda neyi öğrendiğini ve neyi öğrenemediğini belirlemek amacıyla kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri olarak tanımlamak mümkündür. Bu teknikte ifadelerin genelden özele doğru giden bir sistematik içerisinde yazılması esastır. Öğrenciler kendilerine sunulmuş ifadeleri doğru veya yanlış şeklinde cevaplandırarak seçimlerinin yönlendirdiği diğer soruya geçerler. Amaç en sonunda doğru çıkışın bulunmasıdır (Çepni, 2009).

Tekniğe uygun birbiri ile ilgili Doğru – Yanlış tipindeki ifadelerin hazırlanması zahmetli ve zaman gerektiren çalışmalar olabilir. Uygulamanın çekincelerinden birisi budur. Diğer seçme tiplerinde olduğu gibi bu yöntemde de şans başarısı yüksektir. Ancak doğru tahmin yüzdesi diğer testlere göre daha düşüktür. Bu yöntemin üst düzey becerilerin ölçülmesinde tek başına yeterli olmadığı söylenebilir (Bahar, Durmuş ve Bıçak, Nartgün 2009).

### ***Yapılandırılmış grid***

Amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmek olan bu teknikte öğrencinin seviyesine uygun olarak dokuz ya da on iki kutucuk hazırlanır. Tabloya konu ile ilgili kavramlar, şekiller, sayılar veya formüller gelişigüzel kutucuklara yerleştirilir. Öğrencilere konuyla ilgili farklı sorular sorularak sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları veya bir kurala göre sıraya koymaları istenir (Çepni, 2009).

Yapılandırılmış grid geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine nazaran oldukça avantajlı bir tekniktir. Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine resimler, sayılar, tanımlar veya formüller koyulabilir. Tahmin veya şansa bağlı doğru cevabı bulma oldukça zordur. Çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgi sorulmaz. Kısmi bilginde değerlendirilmesi söz konusudur. Bu tekniğin dezavantajı ise hazırlanmasının başlangıçta

öğretmenlere zor gelmesidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

### ***Kavram haritası***

Kavram haritalarını bir konu ile ilgili kavramları ya da kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren, öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını ve sentezlediğini anlamada, ön kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede ve değerlendirmede kullanılan iki boyutlu bir şemadır şeklinde tanımlamak mümkündür (Kaya, 2003).

Bu değerlendirme tekniği doğru yapılmaları halinde öğretimin her basamağında kullanılabilir. Haritalar tüm sınıf etkinliğinde kullanılabilir gibi küçük grup etkinliklerinde de öğrencilerin katılımlarıyla geliştirilebilir.

Değerlendirmenin etkinliğini artırabilmek için kavram haritasının aşağıdaki niteliklere sahip olması beklenmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009):

- Bir konuda öğrenilmesi gerekli olan kavramların bir sistematik çerçevesinde tespit edilmesi gerekir.
- Seçilen kavramlar genelden özele sıralanmak suretiyle istenilen hiyerarşiye uyulması gereklidir.
- Hiyerarşiyi gösteren ara bağlantıların (kavramlar arası ilişkilerin) açık ve anlaşılır olacak şekilde işaret ve imlerle gösterilmesi gereklidir.
- Aynı veya farklı hiyerarşiye ait olan kavramlar arası ilişkilerin çapraz bağlantılarla gösterilmesi ve bu ilişkilerin de adlandırılması gereklidir.

### ***Öz değerlendirme***

Belli bir konuda öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme bireyin kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır (MEB, 2005b). Öz değerlendirme yapılmasının amacı; öğrencilerin neleri öğrendiğini, hangi alanlarda problem yaşadığını tespit etmesi ve gözden geçirmesi, yaptıklarının sorumluluğunun kendinde olduğunun farkına varmasının sağlanmasıdır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Öz ve akran değerlendirme sonraki bölümlerde ayrıntısıyla ele alınacağından bu bölümde kısa tutulmuştur.

### ***Akran değerlendirme***

Akran değerlendirme öz değerlendirmeden esas itibariyle farklılık göstermektedir. Buradaki amaç öğrencinin arkadaşının yaptığı çalışmayı değerlendirmesidir. Akran değerlendirmeleri öğrencilerin yaptıkları her türlü çalışmalar (proje, performans görevleri, kompozisyon vs.) için kullanılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş,& Bıçak, 2009).

### **Öz ve akran değerlendirme**

#### ***Öz değerlendirme***

Öz değerlendirmeye ilişkin literatürde çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Bu tanımlardan bazılarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür.

Öz değerlendirme öğrencilerin öğretim süreci içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaları ve bu çalışmalar sonucunda ulaştıkları öğrenme durumlarını ölçmek amacıyla kendilerini değerlendirmeleridir (Nartgün, 2006). Bu kapsamda öz değerlendirme, öğrencilerin elde ettikleri başarılarını ve kendi öğrenme süreçlerini yargulamalarını içerir (Sebba, Deakin Crick, Yu, Lawson ve Harlen, 2008).

Bir diğer tanımla öz değerlendirme, öğrencilerin kendi yaptıkları çalışmalara uygulayacakları standart ve kriterleri belirleme sürecine aktif katılmasını ve bunları sağlama dereceleri konusunda yargıda bulunmaları olarak tanımlanabilir (Boud, 1986). Dolayısıyla öz değerlendirme öğrencileri ne bildikleri, nasıl hissettikleri ve ne yapabildiklerini keşfetme sürecinde aktif hale getirmektedir (Cram, 1995).

Diğer taraftan öz değerlendirme, öğrencilerin kendi başarı durumlarını kendileri veya başkaları tarafından daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda değerlendirmeye fırsat veren bir süreç olarak tanımlanabilir (Lewkowicz ve J. Moon, 1985).

#### ***Öz değerlendirmenin faydaları***

Öz değerlendirme öğrenmenin temel amaçlarından biri kabul edilen öğrenenin özerkliği kavramı ile birlikte incelenmektedir. Bu anlamda öz değerlendirme bağımsız öğrenmeyi geliştirmede vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmektedir (Boud, 1989). Öz değerlendirmenin eğitim ve öğretim sürecindeki faydalarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öz değerlendirme öğrencilerin özeleştiri yapabilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Dochy ve McDowell, 1997).
- Öz değerlendirme beceri odaklı yapıldığında öğrencilerin bahse konu becerilerinin gelişimine katkı sağlar ve deneyim kazanmalarına yardımcı olur. Bu sayede deneyimli öğrenciler etkili öğrenme metodunu kullanarak kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini algılama kabiliyeti kazanırlar (Boud, 1989).
- Öz değerlendirme öğrencilere kendisiyle ilgili çıkarımlar yapma konusunda dışarıdan bir gözlemciden daha fazla bilgiyi edinme yeteneği kazandırabilir. Çünkü öz değerlendirme kişideki değişimin daha gerçekçi biçimde tanımlanmasına yardımcı olur (Shrauger ve Osberg, 1981).
- Öz değerlendirme bir taraftan öğrencilerin kendi öğrenmelerinin bilişüstü boyutlarına odaklanmalarını sağlar diğer taraftan öğrencileri edinimlerini izlemeleri konusunda eğitir. Bu sayede öğrenciler öğrenme kabiliyetlerini geliştirebilirler.
- Öz değerlendirme, diğer taraftan öğrenenlerin öğrenme için izlemiş oldukları stratejilerinin etkililiğini, öğrenme derecelerini ve ileriki sınıflarda kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini geliştirir (Dochy, Segers ve Sluijmans, 1999).
- Öz değerlendirme öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi davranışlarını izleyebilme olanağı sağladığından performans değerlendirmesi için faydalı bir araçtır. Aynı zamanda öğrencilerin becerilerinin farkına varmalarını ve bu becerileri geliştirmelerini sağlayarak öğrenmeye de yardımcıdır (Uysal, 2008).

Öz değerlendirme, yukarıda sıralanan faydalarından hareketle, öğrencilerin okuldan ayrıldıklarında beraberlerinde götürecekleri ve daha sonra uygulayacakları yaşam boyu öğrenme için kullanacakları ve geliştirilmesi gereken önemli becerilerden bir tanesi olarak yorumlanabilir (Puhl, 1997). Öğrencinin bağımsız bir öğrenen olabilmesinin yolunun kendi ürününü değerlendirmekten geçtiğini söylemek mümkündür (Oscarsson, 1981). Yani öğrencinin bağımsız öğrenme becerisine sahip olabilmesi için kendi kabiliyet düzeyinin farkında olması gerekmektedir ve dolayısıyla bağımsız öğrenme becerisine sahip olmak



için de öz değerlendirme önemli bir unsurdur.

Öz değerlendirme öğrenciler açısından öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin de öğrencileri hakkında daha detaylı bilgiler edinmelerini sağlamaktadır. Düzenli yapılan öz değerlendirme çalışmaları öğretmenlere öğrencilerden öğrendiklerini ortaya koyma ve kendi düşüncelerini açığa vurma yetenekleri hakkında bilgi vermektedir. Bu sayede öğretmenler öğrencilerinden beklentileri ve ihtiyaçları hakkında daha net bilgiler elde edilebilecektir (Huerta-Macias, 1995). Bu sayede öğretmenler öğrencilerin algılarını daha sağlıklı değerlendirebilecek ve farklı öğrenciler için bireysel eğitim sağlama fırsatını yakalayacaklardır. Bu fırsat beraberinde öğretmene sürecin gidişatına göre öğrenmeyi kolaylaştıracak tedbirleri zamanında alabilme olanağı getirecektir (Mc Namara ve Deane, 1995). Öz değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçları her bir öğrencinin öğrenme yollarını gösteren hikâyesi şeklinde betimlemek de mümkündür.

#### ***Öz değerlendirme ile ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar ve çekinceler***

Öz değerlendirme temelde kişisel bir değerlendirme yöntemi (Harris, 1997) olup subjektif faktörler öz değerlendirmenin etkililiğinde önemli rol üstlenmektedir (Blanche ve Merino, 1989). Kişisel faktörleri genel olarak akademik geçmiş, kariyer beklentileri, akran grubu, aile beklentisi, akademik olgunluk, hedef dildeki yeterlik düzeyi, kültürel faktörler, sosyal ve kişisel değişkenler olarak özetlemek mümkündür. Her bir öğrencinin diğerlerinden farklı özelliklere sahip olması, öğretmenlerin öz değerlendirme sürecinde her bir öğrenciyi ayrı kriterler çerçevesinde anlamaya çalışmasını gerektirecektir. Bu durumda şüphesiz öz değerlendirme sürecini güçleştirmektedir (Blanche ve Merino, 1989).

Bireyin kendisine olduğundan veya hakettiğinden yüksek puan vereceği kaygısı öz değerlendirme süreci ile ilgili çekincelerden birisini oluşturmaktadır. Boud ve Falchikov (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının bir ölçütle karşılaştırılmasını içeren çalışmalar sonucu ortaya konulan analize göre,

- İyi öğrencilerin kendilerini az, zayıf öğrencilerin ise çok puanlandırmaya eğilimli oldukları,

- Üst sınıflardaki öğrencilerin kendi başarılarını alt sınıftakilere oranla daha iyi tahmin edebildikleri,
- Yetenekli öğrencilerin daha düşük yeteneklilere oranla gerçekçi öz-değerlendirme yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaufman, Felder ve Fuller (1999) tarafından yapılan ve yukarıdaki çıktılarının analiz edildiği bir başka araştırmada öz değerlendirme konusunda iyi yetiştirilen öğrencilerde sıralanan eğilimlere rastlanmadığı; hatta akran değerlendirmesiyle öz değerlendirme arasında yüksek uyumun olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan literatürde bu konuda savunulan bir diğer düşünce de ölçümlenen yeteneğin öz değerlendirme üzerinde etki yaratacağıdır. Buna göre, ölçümü zor bir yetenek için öz değerlendirmenin isabetliliği azalacak, ölçümü kolay bir yetenek için ise isabetlilik derecesi artacaktır (Ackerman, Beier ve Bowen, 2002).

Öz değerlendirme sonucunun cinsiyetle ilişkisini ortaya koymaya yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Bu araştırmalara göre erkeklerin kendi yeteneklerini olduğundan daha yüksek gösterme eğiliminde, kızların ise daha düşük gösterme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir (Shen ve Pedulla, 2000).

Öğrencilerin öz değerlendirme aktiviteleri konusunda eğitim almadan değerlendirmelerde bulunma ihtimali önemli çekincelerden birisidir. Öz değerlendirmenin kalitesi ve etkinliği açısından hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öz değerlendirme kavramı ve uygulamaları hakkında eğitim eksikliğinin giderilmesi gerektiği belirtilmektedir (Lewkowicz ve J. Moon, 1985). Bu kapsamda öğrencilere, özellikle yeterli tecrübeye sahip olmayanlara, öz değerlendirme yapmanın gerekçesi sürecin başlamasından evvel etkin biçimde anlatılmalıdır. Eğitim sürecinin tamamlanamamasının öz değerlendirmenin etkisini ortaya koymasında önemli bir engel olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konulan bir durumdur (Boud, 1986). Dolayısıyla bu konuda atılması gerekli olan ilk adım, öğrencileri öz değerlendirmeye hazırlarken sistematik bir öğretim programı hazırlamaktır (Cram, 1995).

Bu kapsamda öğrencilerin bağımsız ve anlamlı yargılarda bulunmaları için belli seviyede öz değerlendirme uygulamasına katılmış olmaları gerekmektedir. Ancak bu konuda dikkat edilmesi gereken bir başka husus, uygulamada

öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirmeyi öğrenmeleri ve bu yeteneklerini geliştirmelerinin zaman almasıdır. Bunun en temel sebebi, öğrencinin bu olgunluğa erişmesi eleştirel analiz ve değerlendirme gerektiren yüksek düşünme becerilerini edinmelerine bağlı olmasıdır. Bu yüzden öz değerlendirme kabiliyetinin edinilmesi küçük yaştaki öğrenciler için çok daha zahmetli ve ihtimali zayıf olan bir durumdur (Harris, 1997).

Öz değerlendirme konusunda dile getirilebilecek bir diğer çekince, öğrencilerin iyi bir ürünü değerlendirmeye fırsat verecek ölçütün çerçevesini çizebilecek kabiliyete sahip olma konusundaki belirsizliktir. Herşeyden önce öğrencinin ölçüte tam anlamıyla hâkim olabilmesi için ölçütün niteliğini belirlemiş olması gerekir ki pratikte öğrenciler bu konuda ciddi sıkıntılar yaşamaktadır (Boud, 1986).

Öz değerlendirme öğrencilerin performanslarıyla ilgili yargılarda buldukları süreci de içerisinde barındıran geniş kapsamlı bir kavram ve faaliyettir. Bu yargılama faaliyeti öğrenciye kendi ürünlerini değerlendirme yoluyla aldığı geribildirimlerle kendilerini geliştirme imkanı sunmaktadır. Bunun yanı sıra öz değerlendirme sonucu alınan geribildirimlerin doğru yorumlanması ve bu yorum sonucu yapılması gerekenlerin tespit becerisi geliştirilmesi gereken önemli unsurlardan birisidir (Lewkowicz ve J. Moon, 1985). Dolayısıyla bu aşamada öğretmenlerin niteliği ve kendilerini öz değerlendirme konusunda geliştirmiş olmaları önem kazanmaktadır. Öz değerlendirme uygulamalarının başarılı olması öğrencilerin niteliğinin yanı sıra öğretmenlere de bağlı olduğundan öğretmenlerin uygulamanın iyi sonuçlar doğuracağına olan inançları ve öğrenme sürecinde öğrencilere yapacakları yardımlar hayati önem arz etmektedir (Lewkowicz ve J. Moon, 1985). Doğaldır ki öğretmenlerin süreçte öğrencilerine yardımcı olabilmeleri için öncelikle öğrencilerin başaracağına inanmaları gerekir. Ancak uygulamada bazı öğretmenlerin, öğrencilerinin öz değerlendirme uygulamalarında zorlanacağını düşündükleri; dolayısıyla da öz değerlendirme fikrine sıcak bakmadıkları görülmektedir (Cram, 1995). İşte bu ihtimal de öz değerlendirme konusunda dile getirilen çekincelerden birisidir. Dolayısıyla öz değerlendirme sürecinin başarısı öğretmenlerin öz değerlendirmeye bakış açılarına, önemimin farkında olmalarına ve uygulama için hazır bulunmalarına bağlıdır.

Öz değerlendirmenin etkinliğini etkileyen önemli faktörlerden birisi de öğrenme ortamıdır. Öz değerlendirmenin özellikle öğrenen merkezli öğrenme ortamlarında daha etkili olduğunu söylemek mümkündür (Lewkowicz ve J. Moon, 1985). Dolayısıyla öz değerlendirmenin uygulanacağı ortamların öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmeli; öğrencilerin ihtiyaçları ve algıları hep ön planda tutulmalıdır.

Ayrıca uygun ölçme araçlarının kullanımı da öz değerlendirmeyi kolaylaştıran ve sonuçların başarısını artıran bir başka faktördür. Öz değerlendirme araçları uygulanan yöntem ve amaçlanan çıktılara göre farklılık arz etmektedir.

Yukarıda bahsedilen ve öz değerlendirme uygulamalarının kullanımında dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde özetlemek mümkündür (McAleer, 2001):

- Öz değerlendirme uygulamalarının temel amacı, öğrenme sürecini iyileştirmek olmalıdır.
- Öz değerlendirme uygulamalarında kullanılan ölçütler belirlenirken öğrencilerin doğrudan tercihleri ve düşünceleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilere öz değerlendirmenin neden yapıldığı sebep – sonuç ilişkisi içinde açıklanmalıdır. Bu kapsam da öz değerlendirmenin gerekliliği ve kabulü öğrenci odaklı kararlaştırılmalıdır.
- Öz değerlendirmenin etkinliğini artırmak amacıyla uygulama sonralarında nitelikli geribildirimde bulunma yöntemi kullanılmalıdır.
- Öz değerlendirme uygulamaları diğer değerlendirme yöntemlerinin yerini almamalıdır.
- Öğrenciler gerek öğrenme sürecinin içerisinde gerekse de öz değerlendirme sürecinde etkin olarak yer almalıdır.
- Öğrenciler ve eğitimciler arasında ilişkiler dostluk temelli, iyi niyete dayalı ve karşılıklı anlayış çerçevesinde olmalıdır.

### ***Öz değerlendirme çeşitleri***

Çağdaş eğitim programlarında, öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmenin önemi giderek artmaktadır. Öğrencilerin bilgi ve becerilerindeki eksiklerini değerlendirebilme yeteneklerini geliştirmeleri, nasıl öğreneceklerini öğrenebilmelerinin yollarından birisidir. Olgun ve içsel güdüsü yüksek olan yetişkinler için öğrenme konusunda özdeğerlendirmenin diğer yöntemlerden daha uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Öz değerlendirme temel olarak genel, özel ve izleme olarak üç çeşit altında incelenebilir (Sinclair, 1991).

*Genel öz değerlendirme*, gelişmeyi izleme ve ileriki değerlendirmeler için bir başlangıç oluşturmak, sonraki karşılaştırmalar için veri sağlamak ve öğrencilerin kendilerine olan bakış açılarını netleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla eğitim sürecinin başında, ortasında veya sonunda uygulanabilen öz değerlendirme türüdür.

*Özel öz değerlendirme*, kısa vadeli hedefler belirleyebilmek, öğrenmeyi iyileştirmek ve bağımsızlığı teşvik etmek amacıyla eğitim süresi boyunca uygulanabilen öz değerlendirme türüdür.

*İzleme öz değerlendirme* ise; tamamlanan çalışmaların kaydını tutmak, ilerlemeyi gözlemek ve motivasyonu sağlayabilmek amacıyla düzenli aralıklarla uygulanan öz değerlendirme türü olarak tanımlanabilir.

Öz değerlendirmenin biçimlendirici amaçlı kullanımının, düzey belirleyici değerlendirme amaçlı kullanımına göre daha yararlı olduğu söylenebilir. Bazı uzmanlar öz değerlendirmenin sınırlı kullanımını savunmaktadır. Örneğin Fuhrmann ve Weissburg'e göre öz değerlendirme sadece, öğrencinin öğrenme gereksinimini değerlendirmeye yardımcı olmak amacıyla kullanılması durumunda uygundur. Bilişsel olmayan yetenekler, profesyonel gelişim ve öğrenme için uyaran olarak kullanıldığında eğitimsel olarak değerli katkıları bulunmaktadır. (Arthur ve MacFadyen, 1995).

### ***Öz değerlendirme gereçleri***

Öz değerlendirme amacı ile kullanılmakta olan farklı değerlendirme gereçleri bulunmaktadır. Harrington temelde üç öz değerlendirme gereci olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki, yeteneklerin tanımlandığı, “kendinizi en iyi ya da en güçlü hissettiğinizi işaretleyin” şeklinde bir yönlendirmenin yapıldığı basit bir listedir. İkincisi Likert Ölçeği şeklinde bir formdur. Üçüncüsü ise, her bir yeteneğin uygulanışıyla ilgili olarak farklı örnekleri veren, böylece bireylerin kendi performanslarını yüksekte alçağa doğru puanladığı ve sonuçta bütün örneklerden toplam bir puanın elde edildiği formdur (Sluijsmans, Dochy ve Moerkerke, 1999).

### **Akran değerlendirme**

Akran değerlendirme, öğrencilerin diğer arkadaşlarının performanslarını, başarılarını ve öğrenme durumlarını değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki ve Kotkas, 2006). Topping (1998), akran değerlendirmeyi, akranların, diğer arkadaşlarının öğrenme derecelerini, değerini veya kalitesini dikkate alması ve değerlendirmesi için yapılan bir düzenleme olarak tanımlamıştır.

Somervell (1993) ise akran değerlendirmenin, yalnızca öğrencilerin birbirlerini notlandırdığı bir prosedür değil, aynı zamanda becerilerin ve yeteneklerin gelişimine katkı sağlayan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca akranlarını gözlemleme fırsatı bulurlar ve genellikle akranlarının çalışmaları ile ilgili ve öğretmenlerinden daha fazla daha detaylı bilgiye sahiptirler.

Keaten ve Richardson (1993) akran değerlendirmenin, öğrenciler arasında değerlendirmelerin adil ve tutarlı olunması koşuluyla daha fazla sorumluluk almayı tetiklediği görüşünü savunmaktadır.

Kane ve Lawler (1978) akran değerlendirmeyi belli gruplara ayırmışlardır. Bunlar;

Akran sıralama: Her grup üyesi diğerini belli gerekçelerle iyiden kötüye doğru sıralar.

Akran aday gösterme: Her grup üyesi, bir performansı değerlendirirken belli özelliklere göre içlerinden birini en iyi seçip onu 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 değerlendirme: Sınıfın üyelerinin belli bir performans için diğer arkadaşlarını ilgili kriterlere göre değerlendirme sürecidir. Değerlendirme sonuçları resmi notlandırmada kullanılmak zorunda değildir. Genellikle öğrenme sürecini iyileştirmek için kullanılır.

Akran Dönütü: Sınıf üyelerinin diğer arkadaşlarının performanslarını belli kriterlere göre eleştirip, onlara dönüt vermesidir. Akran dönütü, akran değerlendirmenin bir aşamasıdır.

Akran Öğrenimi: Öğrencilerin bir konuyu hem arkadaşlarıyla hem de arkadaşlarından öğrenmesidir.

Akran Eğitimi: Öğrencilerin vekil öğretmenmiş gibi davranıp bilgi aktarmaya yardımcı olmasıdır. Değerlendirme sürecinde hem akran değerlendirmede, hem akran dönütünde hem de akran öğreniminde kullanılan 'akran' kelimesi aynı manadadır. Fakat akran eğitimindeki 'akran' kelimesi tam olarak böyle değildir. Akran eğitiminin ne olduğunu anlatmak için ne olmadığı konusunu ifade etmek daha açıklayıcı olacaktır. Akran eğitimindeki eğitmenler, öğretmen değildir, profesyonel nitelikleri olan kişiler değildir. Not verme yetkileri ve genellikle müfredata ya da kullanılacak materyallere karışma hakları yoktur.

Dochy ve arkadaşları (1999) akran değerlendirmeyi sadece bir notlandırma işlemi olarak görmemektedirler. Çalışmalarında, akran değerlendirmeyi öğrenme deneyiminin bir parçası olarak nitelemişlerdir. Strijbos ve Sluijsmans (2010) ise akran değerlendirmeyi, öğrencilerin başka bir arkadaşlarının performanslarını nitel ve nicel olarak değerlendirdikleri ve öğrencilerin işbirliği yapmalarının ve tartışmalarının teşvik edildiği eğitimsel bir düzenek olarak tanımlamaktadırlar.

Yapılan çalışmalarda akran değerlendirmenin eğitici olduğu anlaşılmaktadır fakat etkili olabilmesi için dikkatli bir planlama, uygulama ve izleme gerektirmektedir. Ellington'a göre (1997) öğrenciler objektif değerlendirmeler yapabilme yeteneğinden yoksun oldukları için, özellikle başlangıçta, öğrenci görüşleri fazla öznel olabilmektedir. Coffman ile De Groot da akran değerlendirmelerinde, değerlendirmeyi yapanlar arasında öncelikler ve dereceleme stilleri açısından bireysel farklılıklar olabildiğini bildirmektedirler (Sluijsmans, 2002). Bu nedenle puanlamalarda farklılıklar olabilmektedir. Ayrıca bu değerlendirmeler sırasında ortaya çıkan bazı puanlama hataları da gözlemlenmiştir. Bu hataların akran değerlendirmeleri sonuçlarına yansımaları farklı olmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir (Pond ve Ul-Haq, 1997; Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999):

**Kanka Puanlaması:** Öğrencilerin arkadaşlarına daha yüksek puan verme eğiliminde olmasıdır.

**Hileli Puanlama:** Grup içinde farklı puanlama yapmamak için verilen puana denmektedir.

**Şiddet Puanlaması:** Bazı öğrencilerin buldukları grubu domine edip en yüksek puanı almalarına denmektedir.

**Parazit Puanlama:** Öğrencilerin sürece yeterince katkı sağlamayıp gruptaki puanlardan faydalanmasını ifade etmektedir.

Falchikov ve Goldfinch (2000) ile Topping (1998) de akran değerlendirmede tutarlı ve verimli sonuçlara ulaşmak için uygulamanın iyi yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu yapılandırma sürecinde önerilen tedbirleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Değerlendirilecek olan öğrenme çıktısının niteliğinin belirlenmesi, diğer öğrencilere anlatılması ve onların da fikirleri sorularak önerilerinin alınması gereklidir.
- Değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesinde ve açıklanmasında öğrencilerin de katılımının sağlanması faydalı olacaktır.
- Öğrencilerin eşleştirilmesi ve aralarındaki ilişkinin düzenlenmesi sonucun başarısını artıracaktır.



- Öğrencilerden beklentilerin onlara açıklanması, değerlendirenler ve değerlendirilenler olarak nasıl davranmaları gerektiğinin izah edilmesi rol paylaşımı açısından önemlidir.
- Akran değerlendirme sürecinin izlenip bu sürece rehberlik edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde izleme yeteri kadar sağlanamazsa uygulama kişisel çatışmalar, önyargı ve akranlar arasında aşırı derecede yarış ortamı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir (Ellington, 1997).
- Akran dönütünün niteliğinin incelenmesi, öğretmen değerlendirmeleriyle her düzeyden seçilen öğrenci değerlendirmelerinin karşılaştırılması; arada çok fark varsa eşleşen öğrencilerle bu durumun tartışılması faydalı olacaktır.
- Akran dönütünün istenilen düzeyde geçerli ve güvenilir olmasının sağlanması önemlidir.
- Akran değerlendirmenin değerlendirilmesi ve öğrencilere tekrar dönüt verilmesi sonraki adımlar için alt yapı oluşturacaktır.

Akran değerlendirmenin kullanımı yeni değildir ve özdeğerlendirme uygulamalarında olduğu gibi giderek daha yaygın kullanılmaya başlanmıştır (Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki ve Kotkas, 2006). Literatüre bakıldığında, akran değerlendirmenin mühendislik eğitiminden (Willey ve Gardner, 2010), öğretmen eğitimine (Sluijsmans ve Prins, 2006) kadar yükseköğretimin çeşitli alanlarında veya tüm profesyonel yeterlilik alanlarında kullanılabildiği görülmektedir (Norcini, 2003). Akran değerlendirmenin bu denli yaygınlaşmasında, akran değerlendirmenin öğrenmeyi artırmada yararlı olduğunu rapor eden Falchikov ve Boud gibi araştırmacıların çalışmalarının etkili olduğu belirtilmektedir (Smith, Cooper, ve Lancaster, 2002).

### ***Akran değerlendirme nin faydaları***

Akran değerlendirme nin önemine ve avantajlarına ilişkin şu vurgular yapılmaktadır:

- Akran değerlendirme, öğrencileri daha adil, dikkatli ve titiz davranmaya yönlendirir, bu sayede sorumluluk duygularını geliştirir (Dochy, Segers, ve Sluijsmans, 1999). Weaver ve Cotrell de akran değerlendirme nin

öğrencilerde becerilerin gelişimini sağladığını ve sorumlulukları öğrettiğini vurgulamıştır (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999).

- Öğrencilerde kaliteli bir işin nasıl ortaya çıkarılacağıyla ilgili fikir oluşmasını sağlar, öğretmenlere ise öğrencilerin grup çalışması içindeki performanslarını daha yakından takip edebilme fırsatı verir (Zundert, Sluijsmans ve Merrienboer, 2010). Grup çalışması için eşit çaba ve katılımın sağlanmasında ve takım sorumluluklarını yerine getiremeyen öğrencilerin kontrol edilmesinde (Kaufman, Felder ve Fuller, 1999; Akt: Yurdabakan, 2011) etkili olan bir yöntemdir.
- Ellis (2001), akran değerlendirmenin, meslek yaşamında bağımsız öğrenme becerilerini kullanan bireyler olmayı ve öğrenilen bilgileri farklı ortamlarda transfer ederek kullanabilme becerisini geliştirdiğini belirtmektedir.
- Akran değerlendirme, öğrenim sürecindeki bazı yanlışlıkları veya eksiklikleri erken farketme ve çözme imkanı sağlar, özdeğerlendirmeyi geliştirir (Topping, Peer assessment, 2009).
- Öğrencilerin ekip çalışması becerilerini, iletişim ve müzakere yeteneklerini geliştirerek sosyal becerileri artırır (Riley, 1995).
- Öğrenme süreci boyunca öğrenciye kendini yönetme becerisi verir (Papinczak, Young ve Groves, 2007).
- Akran değerlendirme, sadece bir derecelendirme işlemi değil, aynı zamanda becerilerin de gelişimini sağlayan bir süreçtir (Somervell, 1993). Bu sebeple de bir öğrenme aracı olarak değerlendirilebilir (Lindblom-Ylänne, Pihlajamaki ve Kotkas, 2006).
- Alternatif değerlendirme, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme kültürü almasını sağlar. Öğrencinin bu süreçte yer alması, öğretmenin zihninin nasıl çalıştığını ve bu işi nasıl yaptığını anlamasına olanak verir (Race, 2001).
- Aynı zamanda öğrencilerin ölçme değerlendirme kültürünü almasına fırsat tanımaktadır. Öğrencinin değerlendirme sürecinin içinde yer alması

öğretmenin bu işi nasıl yaptığını ve öğretmenin zihninin nasıl çalıştığını daha iyi anlamasını sağlar (Race, 2001).

- Topping (2009), akran değerlendirmenin ilk, orta ve yüksek öğretimdeki öğrencilere ve özel eğitimsel gereksinimleri olan ya da öğrenme güçlükleri olan küçük öğrencilere çeşitli alanlarda yarar sağladığını belirtmektedir.

### **Akran eğitimi**

Akran eğitimi, bir öğrencinin belli bir konuyla ilgili eğitim aldıktan sonra gözetim altında diğer öğrencilere destek olması, rehberlik etmesi anlamına gelir (Tindall, 1995).

Akran eğitimi, öğrenciler arası etkileşimi geliştirmek ve başarıyı arttırmak amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntem 21. Yüzyılda Amerikan eğitimcileri tarafından keşfedilmiş bir yöntem değildir. Antik Roma’da Quantilian adlı filozof güçlü bir rol model olarak akran – öğretmen uygulamasını önermiş, öğrencilerin bu rol modeli önce taklit edip sonra içselleştireceklerini söylemiştir. 1920’lerden önce Amerika’da farklı seviye ve yaştaki öğrenciler tek sınıflı okullarda eğitim görüyorlardı. Öğretmenin tüm öğrencilere yeterli olması çok zordu. Bu sebeple, daha büyük yaştaki öğrencileri daha küçük yaştaki öğrencilere yardımcı olması için, eğitmen olması için görevlendirmiştir. 1960’lara geldiğimizde, her ne kadar okullar büyümüş, fiziki sızlıklar ortadan kalkmış ise de, akran öğretimi yeniden revaç bulmuştur, gönüllü akran eğitmenler sayesinde sınıfı öğretimin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Gordon, 2005).

Akran eğitimi, öğrenme ortamında öğrenciyi sürecin merkezine alır ve öğrenmeyi şekillendirmede öğrenciyi daha aktif hale getirir (Imel, Kerka ve Pritz, 1994). Comenius 1632 yılında, “her kim birine bir şey öğretiyorsa, kendi de öğreniyordur” der. Vygotsky de “öğrenme sürecinin sosyal kavramına göre öğrenme, sosyal ortamda gerçekleşir” der (Vygotsky, 1978). Buna paralel olarak, Bargh ve Schul (1980) birilerine bir şeyler öğretmek için hazırlanmanın veya ayrıntılı açıklama yapmanın kavramsal yapılandırmayı teşvik ettiğini söyler. Akran eğitimine katılan bir öğrenci, eğitmenlik yaptığı diğer öğrenciyle etkileşime girecek, ondan geri dönüt alacak, kendi bakış açısından farklı bakış açıları kazanacak veya farklı anlayışlar göreyerek onlardan da bir şeyler öğrenecektir. Bu

farklı anlayışlar ya da bakış açıları, öğrencinin bilgisini tekrar düzenlemesini ve yapılandırmasını sağlayacaktır. Bu yolla kavramsal yapılanma çeşitlenmiş olacak, yeni bilgilerin kalıcılığı artacak, kavramsal gelişme hızlanacaktır (Dimant ve Bearison, 1991).

### *Akran eğitiminin faydaları*

Akran eğitiminin faydaları bilişsel ve davranışsal açıdan iki grupta incelenebilir. Bilişsel açıdan faydaları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrencilerin eğitime ayırdıkları süre ve derslerle etkileşimleri artar; bu sayede okul notları yükselir ve akademik başarıları artar (Greenwood, 1991).
- Yukarıda da detayıyla anlatıldığı üzere, öğrenci öğretirken öğrenir. Ayrıca eğitmen konumundaki öğrenci açıklama yapma cesareti kazanır ve cevap verme, bilgi aktarma kabiliyeti gelişir (Topping, Campbell, Douglas, ve Smith, 2003; Mynard ve Almarzouqi, 2006).
- Öğrenciler, akran eğitimi sayesinde bir problemi farklı açılardan ele alır. Hem öğreten hem de öğrenen öğrenci farklı yöntem ve teknikler tecrübe eder bu sayede problem çözme becerileri gelişir.

Akran eğitiminin davranışsal açıdan faydaları ise şu şekilde sıralanabilir:

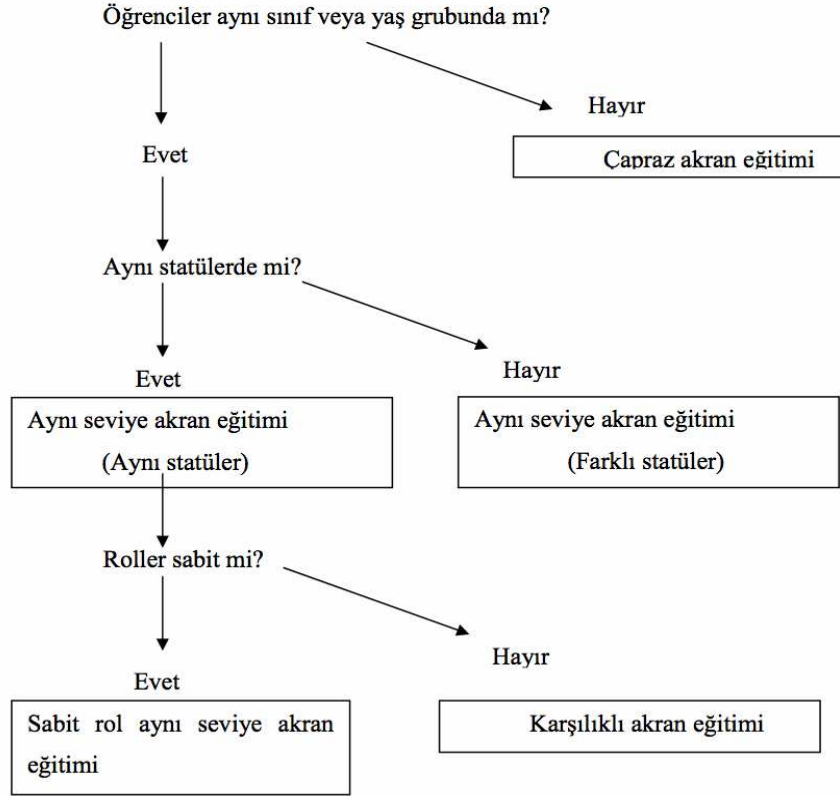
- Öğrenciler grup çalışması disiplini kazanır, arkadaşlık ilişkileri gelişir, özgüven ve saygıları artar, liderlik vasıfları gelişir (Mynard ve Almarzouqi, 2006).
- Eğitimi veren öğrenci, bir öğretmen gibi davrandığında statü, otorite, özsevgi gibi değerlerin farkına varır (Puchner, 2003).
- Akran eğitimi, arkadaş ortamında eğitimi sağladığı için daha rahat bir hava oluşur, kaygı azalır ve öğrenme kolaylaşır (Cohen, 1986; Nevi, 1983).

Joyce ve Hairul (2005), akran eğitiminin faydaları üzerine yaptıkları araştırmada benzer sonuçları bulmuşlardır. Buna göre akran eğitimi; katılımcılar arasında kavramsal yetenekleri arttırdığı, öğrenen ve öğretenin akademik ve sosyal gelişimini ilerlettiği, öğretenein kişisel becerilerini arttırdığı, öğrencilerin görev devamlılığını ve kişisel kontrol düşüncelerini geliştirdiği sonuçlarına varmışlardır.

Akran eğitimi programı oluştururken karşılaşılabilecek en büyük sorun, öğrencilerin eşleştirilmesidir. Bu eşleştirmenin birçok çeşidi vardır. Topping (1996) dokuz farklı akran eğitimi biçimi tanımlamıştır ve bunlar;

- Farklı yaşlarda küçük grup eğitimi,
- Kişiselleştirilmiş öğretim sistemi,
- Tamamlayıcı öğretim,
- Aynı yaş sabit rol eğitimi,
- Aynı yaş karşılıklı akran eğitimi,
- Farklı yaşlar arası sabit rol eğitimi,
- Aynı yaş grup eğitimi,
- Akran yardımıyla yazma,
- Akran yardımıyla uzaktan öğrenme şeklinde sıralanmıştır.

Falchikov ve Blythman (2002), akran eğitimi çeşitlerini aşağıdaki gibi özetlemişlerdir.



Şekil 1. Akran eğitimi çeşitleri (Falchikov ve Blythman, 2002).

Burada betimlenen her biçim farklı ihtiyaçlara cevap vermektedir. Fakat hangisi olurs olsun uygulanması gereken bazı temel kuralları vardır. Bu kuralları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Goodlad, 1999):

- “Kim, kime, ne öğretiyor?” soruları tahtaya yazılarak ve cevapları üzerinde konuşularak öğrencilerin zihninde sürecin amaçları belirginleştirilmelidir.
- Öğrenciler cinsiyet, yakınlık veya becerilerine göre eşleştirilip, süreçteki sorumlulukları ve rolleri anlatılmalıdır.
- Eğitimci öğrenci, içeriğin ihtiyaçlarına uygun eğitim süreçlerinde kullanılan “ödüllendirme, zamanlama” gibi tekniklerle eğitilmelidir.
- İçerik yapılandırılmalı, böylece maksimum katılım ve destek içeren bir ortam oluşturulmalıdır.
- Eğitimci öğrenciyle materyal desteği ve brifinglerle iletişim halinde olunmalıdır.

- Koşullarla ilgili herkes için uygun ortam ve zaman bulma gibi kolaylaştırıcı bir tutum sergilenmelidir.
- Süreç sonucunda program değerlendirilerek öğrencilere dönüt verilmelidir.

### **Öz ve akran değerlendirmenin bütünleştirilmesi**

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin ayrı ayrı uygulanması durumunda belli sorunlarla karşılaşmaktadır. Öz değerlendirme subjektif bir değerlendirme yöntemi olduğu için (Harris, 1997), öznel faktörler bu değerlendirme yönteminin gerçekçiliğinde önemli bir rol oynar. Akran değerlendirme yöntemini kullanan daha az başarılı öğrenciler, diğer öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeleri kabul etmek istemeyebilirler (Falchikov, 1995). Veya yukarıda da bahsedildiği gibi, arkadaşlarına fazla puan verme gibi puanlama hataları yapabilirler (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999).

Bu tür problemlerin akran değerlendirmesinin, öz değerlendirme ile bir arada kullanılarak önlenebileceği belirtilmektedir (Sluijsmans, 2002). Birlikte kullanımlarının olumlu etkileri ise aşağıda özetlenmiştir (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999):

- Öğrencinin güveni artar.
- Öğrencinin yaptığı işle ilgili farkındalığı artar.
- Kendi performansıyla ilgili düşüncesini yansıtma becerisi artar.
- Öğrenmenin kalitesi ve niteliği artar.
- Öğrenmeyle ilgili fikirleri pozitif şekilde değişir.
- Öğrenme sorumluluğunu alır.
- Öğrencinin süreçten memnuniyeti artar.

Boud (1991) da, öz değerlendirme ve akran değerlendirme birlikte uygulandığında öğrencilerin daha sorgulayıcı, özgüveni olan bireylere dönüştüğünü belirtmiştir.

### **Öz ve akran değerlendirmenin birlikte uygulandığı çalışmalar**

Lagendyk (2006), 2006 yılında üçüncü sınıf tıp öğrencileri ile bir çalışma yapmıştır. 175 üçüncü sınıf öğrencisine kısa ve öyküye dayalı sorular sorulmuştur.

Sonrasında, soruların yanıtları ve değerlendirme ölçütleri öğrencilere verilerek onlardan hem kendilerini hem de akranlarını; öğretim üyelerinden de öğrencileri değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece her öğrenci için bir öz değerlendirme, bir akran değerlendirmesi bir de eğitmen değerlendirmesi edinilmiştir. Bu değerlendirme sonuçları karşılaştırıldığında, başarısı düşük olan öğrencilerin kendilerini ve akranlarını yüksek, başarılı öğrencilerin ise kendilerini düşük akranlarını hak ettikleri şekilde değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Sluijsmans, Dochy ve Moerkerke (1999), Cutler ve Price'in coğrafya programına devam eden birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden sunum ve seminerlerin yer aldığı bir derslerinde öz ve akran değerlendirme yapmalarını istediklerini aktarmıştır. Sürecin sonunda öğrencilerin çoğunun akranları tarafından değerlendirilmekten mutlu olduklarını saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerin yarısının, akranlarının yaptığı bu değerlendirmenin gerçekçi ve doğru olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Yine Sluijsmans, Dochy ve Moerkerke'nin (1999) bahsettiği üzere, Burnett ve Cavaye, beşinci sınıf tıp öğrencileri ile bir çalışma yapmış ve bu çalışmada öğrencilerden sınavlarının bir parçası olarak akranlarını ve kendi performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Sürecin sonunda, öğrencilerin final puanları ile öz değerlendirme ve akran değerlendirme sonuçları büyük oranda paralellik göstermiştir.

Strachan ve Wilcox (1996), öz ve akran değerlendirme stratejisi geliştirmek için 30 kişilik iklim bilimi 3. Sınıf öğrencilerini üç kişilik gruplara ayırmıştır. Her gruptan bir sunum yapması, herkesin kendi sunumunu değerlendirmesi ve diğer gruplardan da kendi belirledikleri ölçütlere göre bu performansları yazılı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bazıları, notlandırarak değerlendirme yapmaktansa, yazılı görüş bildirmeyi tercih etmişler; bazıları ise bu yolun çok da gerekli olmadığını çünkü zaten grup içinde herkesin belirli bir sorumluluğunun olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, Strachan ve Wilcox, değerlendirme sürecine öğrencinin de katılımında bulunmasını en az değerlendirmenin sonucu kadar önemli bulmuştur.

Steele (2009), öz ve akran değerlendirmenin öğrenmeye etkisini ve iki değerlendirme yöntemini birlikte kullanmanın faydalarını ölçmek amacıyla,



bölgesel bir üniversitede dil ve iletişim dersini alan son sınıf öğrencileri arasından 3-5 kişilik 16 grup oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, değerlendirme çalışmalarının her türünün öğrenmeyi geliştirmeye katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öz ve akran değerlendirmeyi birlikte uygulamanın özellikle daha genç bireylerde, paylaşımcı, eleştirel bakabilen ve güvenilir bir deney kültürü oluşmasına yardımcı olduğunu eklemiştir.

Boud, New South Wales Üniversitesi'nde, Yasal Sistem dersini alan birinci sınıf öğrencileri ile onların öz ve akran değerlendirme becerilerini ölçmek için bir araştırma yapmıştır. Değerlendirme kriterlerini kendileri belirleyebilmeleri için öğrencilere bir eğitim verilmiş, daha sonra değerlendirme yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenciler değerlendirme ölçütlerini kendilerinin belirlemesini çok yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirme sonuçları, eğitmen değerlendirmesiyle kıyaslandığında büyük ölçüde tutarlılık kaydedilmiştir (Sluijsmans, Dochy ve Moerkerke, 1999).

#### **Web tabanlı öz ve akran değerlendirme çalışmaları**

Öz ve akran değerlendirmesi uygulanmak istendiğinde ilk akla gelen kâğıt kalemin araç olarak kullanıldığı yöntemdir. Fakat zamanla bu yöntemin öğretmeni birçok açıdan kısıtladığı tespit edilmiştir. Kâğıt kalem yöntemi uygulandığında, her şeyden önce süre olarak sıkıntı yaşanmaktadır. Sınıf ortamında yapılan öz değerlendirme ve akran değerlendirme işlemi ders saatiyle kısıtlı kalmaktadır. Ayrıca öğrencilerin birbirlerine derecelendirme işlemi sırasında kimlik gizli olmadığı için kendilerini baskı altında hissedip gerçekçi bir değerlendirmeden uzaklaşma ihtimalleri artmaktadır (Tsai, Liu, Lin ve Yuan, 2001). Dolayısıyla öğrencilerin sınıf ortalamasındaki yerlerini görmeleri ve öğretmenlerin bireysel değerlendirmeler yapabilmesi güçleşmektedir (Davies, 2000). Teknoloji kullanımı, tüm bu sorunların giderilmesi konusunda yardımcı olmuştur. Gentle (1994) öğrencilerin kendilerini başlarında bir gözetmen olmaksızın ne kadar doğru değerlendireceklerini görmek için, elektronik bir sistem geliştirmiştir. Sonuçlar; öğrencilerin yaptıkları işlerin kalitesini daha fazla fark ettiğini, bunu tavırlarına daha fazla aksettirdiklerini göstermiştir. Çünkü bu elektronik sistem sayesinde vakitten tasarruf edilmiş, öğrenciler bir yerine daha fazla değerlendirme yapabilmiş ve öğretmen etkisi azalmıştır.

Davies (2000) de sınıf yoğunluğu ve öğretmenlerin iş çokluğu nedeniyle geciken ve ertelenen değerlendirme sonuçlarının bilgisayar ortamında kolaylıkla açıklanabileceğini vurgulamıştır. Bir grup ön lisans öğrencisiyle uyguladığı bilgisayar destekli değerlendirme yönteminde, puanlanan kimliğin bilinmesinin öğrencilerde olumsuz bir izlenim bıraktığını, notlandırma işleminin objektiviteden uzaklaştığını ve öğrencilerin bu sırada zorlandığını tespit etmiştir. Daha gerçekçi bir sonuç çıkması için puanlayanın kimliğinin gizlenmesi gerektiği başka araştırmacılar tarafından da sık sık vurgulanmıştır (Ballantyne, Hughes ve Mylonas, 2002) (Lejk ve Wyvill, 2001).

McGourty de bilgisayar destekli ve online değerlendirmenin hem puanlama sürecini hızlandırdığını hem de puanlayanın adının gizli tutulmasını sağladığını belirtmiştir (McGourty, 2000).

Gehringer (2001) değerlendirme sistemlerini web tabanlı olarak kullanmanın faydalarını daha farklı açılardan ele almıştır. Gehringer, Web'in kullanışlı bir arayüzünün olduğunu ve öğrencilerin günlük hayatta sürekli kullanmaları sebebiyle, çok az bir çaba sarfederek değerlendirme sürecini tamamladıklarını belirtmiştir. Ayrıca, web kullanımının iş hayatında da akademik hayatta da her geçen gün daha fazla önem kazandığını, web tabanlı değerlendirme sistemlerinin kullanımıyla öğrencilerin farklı programları kullanma deneyimi kazandığını vurgulamıştır. Ayrıca Kuzey Carolina Devlet Üniversitesi'nde Peer Grader adını verdikleri web tabanlı bir akran değerlendirme sistemi hazırlamışlardır. Bu sistemle, öğrencilerden akranlarının ödevlerini değerlendirmeleri, daha sonra kendi ödevine geri dönmeleri ve ödevleri tekrar yorumlamaları istenmiştir. 3 farklı derste uygulanan bu sistemle öğrencilerin ödevlerinin iyileştiği tespit edilmiştir.

Hansen (2005), çevrimiçi ve geleneksel yani kâğıt kalem kullanarak yapılan akran değerlendirmelerin, öğrenci katılımı, yorumu ve tutumu açısından karşılaştırıldığında bazı farklılıklar ortaya çıktığını söylemiş; Huang (1998) ise, yüz yüze yapılan değerlendirmelerde daha fazla yorum yapıldığını ve daha çok katılım olduğunu belirtmiştir.

Bauer ve Figl (2006) bilgisayar bilimi master öğrencilerinin Proje Yönetimi dersinde yaptıkları araştırmada, sınıf içinde yapılan çalışmalarla çevrimiçi

gerçekleştirilen çalışmaları karşılaştırmışlardır. Öğrenciler, ödevlerin bilgisayarda depo edilmesi, istenildiğinde tekrar ulaşılması gibi gerekçelerle çevrimiçi çalışma ortamının avantaj sağladığını ifade etmişlerdir.

Sitthiworachart ve Joy (2003) bilgisayar programcılığı öğreniminde akran değerlendirmenin etkisini, farklı ve yeni bir değerlendirme programı yazarak ölçmeye çalışmışlardır. 3'er kişilik grupların oluşturulduğu süreçte, önce her öğrenciye uygulaması için bir ödev verilmiş, daha sonra hazırlanan online sistemde diğer grup arkadaşlarından bu ödevi gerekçelerini de belirterek değerlendirmesi istenmiş; daha sonra ise ödevi yapan öğrenciden değerlendirme sonuçlarını değerlendirmesi istenmiştir. Ödevin doğruluğunu test ederken, önceden hazırlanan otomatik testler de kullanılmıştır. Son olarak, 10 adet otomatik test uygulamasından çıkan sonucun %50'si, öğrenci değerlendirmesinin %30'u ve öğrenci değerlendirmesinin ise %20'si alınarak bir sonuç hesaplanmıştır. Uygulanan online akran değerlendirme sisteminin bu öğrenme sürecine pozitif katkı sunduğu belirtilmiştir.

Wen ve Tsai (2006), üniversite öğrencilerinin web tabanlı akran değerlendirmeye karşı yaklaşımlarını ve tutumlarını incelemek amacıyla Tayvan'da bir araştırma yapmıştır. 280 üniversite öğrencisinin katıldığı bu çalışmada, öğrencilerin akran değerlendirmeyle ilgili pozitif tutum sergilediklerini belirtmiş; ancak web tabanlı değerlendirmeyi öğrenmeye yardımcı bir etmen olarak değil, akran değerlendirmeyi kolaylaştırıcı bir araç olarak gördüklerini eklemiştir.

Lu ve Law (2012), iLap adını verdikleri online bir sistem kurarak, akran değerlendirmenin öğrenme sürecindeki etkisini ölçmeye çalışmışlardır. 181 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada online akran değerlendirmenin öğrenme sürecine faydalı olduğunu tasdiklemiş; bu süreçten değerlendirmeyi yapan öğrencilerin, değerlendirilen öğrenciye kıyasla daha fazla faydalandığını eklemiştir.

Yavuz (2014) çalışmasında web tabanlı akran ve öz değerlendirme ile zenginleştirilmiş akran öğretimi yöntemini matematik dersinde uygulamıştır. Bu çalışmada yöntemin öğrencilerin rasyonel sayılar konusunda başarı ve tutumları üzerindeki değişimi incelemiştir. 472 öğrenciye uyguladığı bu çalışmasında,

yöntem öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu sonuç verirken konuya yönelik tutumlarının gelişiminde etkili olmamıştır.

## **Sosyal bilgilerde iletişim ve insan ilişkileri kavramı**

### ***Sosyal bilgiler***

Sosyal Bilgiler Sosyal Bilimlerin eğitim kurumlarında öğrencilere aktarılma aracıdır. Yani Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin elde ettiği bulguları veya ürettiği bilgileri, vatandaş yetiştirmek için kullanan bir eğitim programıdır (Dönmez, 2003).

Sunal ve Haas (2005) Sosyal Bilgilerin bu multidisipliner yapısını bir orkestraya benzetmiştir. İter (2013) ise, bu benzetmeye bir metaforla birlikte yer vermiştir. Bir müzik orkestrasında, parçaları icra eden orkestrayı Sosyal Bilgilere, enstrümanları Sosyal Bilgilerin yararlandığı bilim dallarına, bestecinin yazdığı müziği Sosyal Bilgiler müfredatına, akustik ayarları da müfredat planlayıcı ya da öğretmenler gibi eğitim kaynaklarına benzetelim. Nasıl ki parça çalınırken her enstrümana ihtiyaç vardır, Sosyal Bilgiler de Sosyal Bilimlerin diğer disiplinlerine ihtiyaç duyar. Nasıl ki kaliteli bir performans tüm etmenlerin birlikte uyum içinde çalışmasına bağlıdır, iyi bir Sosyal Bilgiler eğitimi de, tüm etmenlerden etkilenir. Sosyal Bilgilerle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Sönmez'e (1999) göre Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin, felsefenin ve diğer bazı bilim dallarının kesiştiği, toplumsal gerçeklerle bir bağ kurma sürecidir.

Garcia ve Michaelis'e (2001) göre Sosyal Bilgiler, sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla insan ilişkilerini inceleyen ve ülkenin kültürel mirasının temellerini aktaran bir programdır. Doğanay'a (2004) göre Sosyal Bilgiler, insanla ilgili tüm bilim dallarının içeriklerinden yararlanarak, insanların fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alır. Amacı, küreselleşen dünyada temel demokratik değerlere bağlı, düşünen ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmektir. Welton ve Mallan'a (1999) göre Sosyal Bilgiler, sosyal şeylerin öğretimi, yani kültürel mirasın, düşünmenin ve karar vermenin ayrıca sosyal bilimlerin öğretimi amaçlarında birleşmiş bir disiplindir. Barr, Barth ve Shermis (1978) ise Sosyal Bilgileri şöyle tanımlamaktadırlar: Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesi olarak ifade edilmiştir.

ABD’de 1992 yılında Sosyal Bilgilerin doktrindeki birbirinden farklı tanımları ışığında, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından kapsamlı bir tanım getirilmiştir: “Sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır.”

Ülkemizde ise Sosyal Bilgiler’in en kapsamlı tanımı Sosyal Bilgiler Komisyonu tarafından yapılmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler, bireyin varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziksel çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

### ***Sosyal bilgilerin tarihi***

Sosyal Bilgiler adı ilk kez ABD’de 1916 yılında kullanılmıştır. Ancak bu dersin okutulmasının gündeme gelmesi daha eskilere dayanmaktadır. Fransız düşünür Condorcet (1743 – 1794), Sosyal Bilgiler dersinin ilk ve ortaokullarda okutulmasını savunan ilk kişidir. Amerika’da 18. Yüzyılın sonları ve 20. Yüzyılın başlarında yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik dönüşümün doğurduğu sorunlara çözüm aramak ve ulusal toplum anlayışını yerleştirmek için eğitim kurumlarında ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Buna bağlı olarak 1892’de Wisconsin’de Madison’da toplanan idare ekonomi ve tarih öğretimi konferansı bütün bu konuları Sosyal Bilgiler adı altında toplamıştır (Dilaver ve Tay, 2008).

Sosyal Bilgiler, Türk Eğitim Tarihi’nde ise ilk kez Tanzimat Dönemi’nde okutulmuştur. Tanzimat Dönemi’nde 1869 tarihli Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi’nde, erkek rüştiyesinin programında Tarih-i Umûmi, Tarih-i Osmanî ve Coğrafya; kız rüştiyesinin programında Muhtasar Tarih ve Coğrafya;

idadiyelerin programlarında Coğrafya ve Tarih-i Umûmî, Darülfünunların programlarında ise İlm-i Tarih, Tarih-i Umumi ve Tarih-i Ulûm-ı Tabiliye derslerinde yer almıştır (Akyüz, 2005).

Sosyal Bilgiler kapsamına giren Tarih ve Coğrafya dersleri ilk kez II. Abdülhamit zamanında Maarif Nezareti'ne bağlı Usul-i Cedide uygun eğitim-öğretim yapan birer ilköğretim kurumu olan İptidailerin programında yer almıştır. 1904'te tüm ilkokullar için yayınlanan yeni programda Muhtasar Tarih-i Osmanî dersi yer almaktadır. 1913'de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Programı) çıkarılmış, Tarih ve Coğrafya yanında Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye dersleri ilköğretim programına konulmuştur (Safran, 2008).

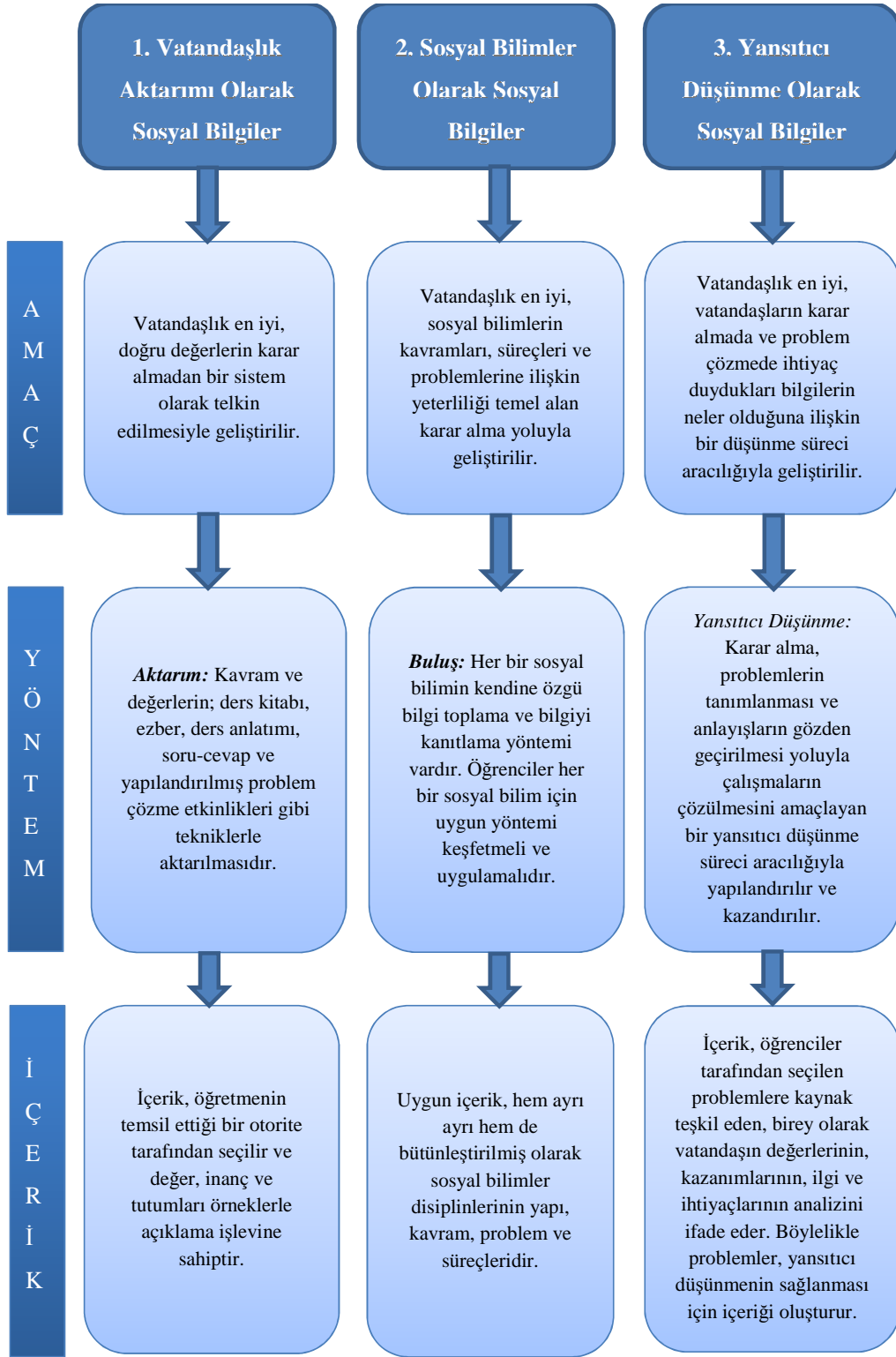
### ***Sosyal bilgilerin amaçları***

Sosyal Bilgilerin açıkça belirtilen amacı, “çok kültürlü bir ulus ve dünyanın bilinçli ve aktif vatandaşları olmak için gençleri eğitmek olduğu”dur (Wade, 2007). Nelson, her devletin, Sosyal Bilgiler dersi ile hem insan hakları, demokrasi, medeniyet, barış gibi evrensel değerleri aktarmayı, hem de vatan, millet, devlet, ordu gibi milli değerleri benimsetmeyi de hedeflediğini söyler (Öztürk ve Baysal, 1999). Ayrıca bu dersin, Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında hem öğrenciyi sosyalleştirme, hem de iyi bir vatandaş yetiştirme vardır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin üç farklı yaklaşım vardır (Barr, Barth ve Shermis, 1978):

- Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler,
- Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler,
- Yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler.

Bu üç yaklaşımın detayları aşağıdaki Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin üç geleneğin karşılaştırılması

Kaynak: Barr, Barth ve Shermis, 1977; Akt: Naylor ve Diem, 1987: 37.

### *İletişim ve insan ilişkileri*

Yedinci sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinin ilk ünitesi olan iletişim ve insan ilişkileri konusu ile ilgili akademik bir çalışma olmadığından literatüre eklenecek kaynak bulunamamıştır. Bu konu sosyal bir varlık olan insanın çevresi ile sağlıklı etkileşim kurmak ve devam ettirebilmek için neler yapması gerektiğini kavratmak amacındadır. Bu amaçta ulaşabilmek için elde edilmesi gereken kazanımlar yukarıda zikredilmişti. Ünitenin sonunda değerlendirme araçları olarak öz değerlendirme, performans değerlendirme nin kullanılması önerilmiş. Ayrıca alternatif olarak doğru- cevap, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi değerlendirme araçlarının kullanılması tavsiye edilmiş (MEB, 2010). Kullanılan değerlendirme araçları ve testleri davranışın oluşup oluşmadığını ölçebilecek nitelikte olması için alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması faydalı olacaktır. Bunlardan biriside web tabanlı uygulamalardır. Gehringer (2001)'in de belirttiği gibi, internetin hayatımıza bu ölçüde girdiği günümüzde web tabanlı uygulamaların bir an evvel hayata geçirilmesi zaruridir.



## İkinci Bölüm

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçüm araçlarının geliştirilmesi, ölçüm araçlarının iç ve dış geçerliliği, uygulama ve verilerin analizinde izlenecek yol ile ilgili bilgiler yer alacaktır.

#### Araştırmanın Modeli

Çalışma, yarı deneysel yöntem kullanılarak nicel verilerin, öğretmen ve öğrenci anketi kullanılarak nitel verilerin elde edildiği mix bir araştırma desenine sahiptir. Yarı deneysel yöntemin ön plana çıkan özelliklerinden birisi deney ve kontrol gruplarının belli kriterler gözetilerek oluşturulması yani rastgele seçilmemesidir (Çepni, 2005). Belirlenen grupların her ikisine de ön test uygulanır, sadece deney grubu deneysel müdahaleye uğrar, sonrasında her iki gruba da son test uygulanır (Karasar, 2005). Nitel verilerde içerik analizi yöntemi verilerin kodlanması, kodların kategorilere göre düzenlenmesi ve kategorilerin anlamlarına göre temaların oluşturulması yöntemidir (McMillan ve Schumacher, 2010). Deney ve kontrol grupları random yöntemiyle, yani öğretmenlerin girdikleri iki sınıftan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı kura çekilerek belirlenmiştir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırma Ankara ili Sincan merkez ilçesinde yapıldı. Öncelikle Sincan ilçesindeki ortaokullar tespit edildi. Okul sayısının 38 olduğu görüldü. Araştırmamızın uygulanacağı okullarda Bilgi Teknoloji Sınıfları (BTS) olması gerekmekte olup BTS sınıfı olan okulların sayısının 18 olduğu görüldü. Sınıf öğrenci ortalamasının 30 olduğu bilgisinden hareketle uygulama için en az 20 bilgisayar olması gerektiğine karar verildi. 7 okulun bu şartları taşımadığı saptandı. Şartları taşıyan 11 okul içinden rastgele 4 okul seçildi. BTS'nin olduğu 11 okuldaki bilgisayar sayısının 376 (Ek-1) olduğu tespit edildi. Sincan ilçesinde 5683 ortaokul öğrencisi varken, çalışmamızda BTS'nin olduğu okullardaki öğrenci sayısının 1484 olduğu tespit edildi (Ek-2). Çalışma yapılan okullardaki öğrenci sayısının çalışmaya katılan öğrenci sayısına oranı evrenin % 25'ine

karşılık gelmektedir. Gerekli izinler alındıktan sonra seçilen okul yöneticileriyle görüşülerek istekli olan öğretmenlerden 7' si belirlendi.

Tablo 1

*Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu*

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	87	52,7	78	47,2	165	49,2
Kontrol	76	44,7	94	55,2	170	50,7
Toplam	163	48,6	172	51,3	335	100

Tablo 1’de çalışmaya konu olan deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımları yüzde olarak verilmektedir. Buna göre 163 tanesi kız ve 172 tanesi erkek olmak üzere toplamda 335 kişiyi kapsayan bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada 165 kişilik deney grubunun %52,7’sini kızlar oluştururken %47,3’ünü erkekler oluşturmaktadır. Diğer taraftan 170 kişilik kontrol grubunun %44,7’sinin kızlar oluştururken %55,3’ünü erkekler oluşturmaktadır. Buna göre, kontrol ve deney gruplarının cinsiyete göre dağılımı dengeli görülmektedir.

### **Ölçüm Araçları**

Araştırmada ölçüm aracı olarak, iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrencilerin başarılarını ölçecek İİBT kullanılmıştır. Öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeyi uygulayabilmeleri için iletişim ve insan ilişkileri karma sınavı ve iletişim ve insan ilişkileri karma sınav değerlendirme formu hazırlanmıştır.

### **İletişim ve insan ilişkileri başarı testi**

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında 7. sınıf iletişim ve insan ilişkileri konusuna toplam on iki ders saati ayrıldığı görüldü. Sekiz haftalık bir sürenin uygulama için yeterli bir zaman olduğu tespit edildi. İletişim ve insan ilişkileri konusuyla ilgili öğretim programında yer alan kazanımlar incelendi. Toplamda altı kazanım olduğu görüldü. Bunlar:

- İletişimi olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışları ile karşılaştırır.
- İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.
- İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.
- Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.
- Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.
- Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.

Elde edilmesi gereken bu kazanımlarla ilgili öğretim programında verilen alt öğrenme alanları ve etkinlik örnekleri incelendi. Deneyimli Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle görüşülerek, başarı testinde yer alması gereken soru tipleri ile ilgili bilgi alındı. Bu görüşlere ek olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tavsiye ettiği 7.sınıf Sosyal Bilgiler yardımcı kitapları ve soru bankaları incelenmiştir. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere verilen “Öğretmen Kılavuz Kitabındaki iletişim ve insan ilişkileri konusu incelendi. Altı kazanımın her birinden yedişer soru olmak üzere toplam 42 sorudan oluşan başarı testi taslağı hazırlandı. Başarı testi bu haliyle uzman görüşü alınmak için alanında yetkin üç Sosyal Bilgiler öğretmenine gösterildi (Ek-3). Uzmanlardan alınan geri dönütlerle başarı testinde değişiklikler yapıldı. Uzman görüşü gereğince kazanımı ölçmediği tespit edilen sekiz soru başarı testinden çıkarıldı (Ek-4).

Yapılan düzenlemelerle 7.sınıf iletişim ve insan ilişkileri konusu başarı testi 34 soru ile ön pilot uygulama için hazır hale getirilerek yapıldı. Amaç öğrencilere ne kadar süre verileceğinin belirlemektir. Başarı testi ön pilot uygulamasında iletişim ve insan ilişkileri konusunu görmüş dört öğrenci seçildi. Bu öğrencilerin seçimi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yapıldı. Buna göre okuldaki Sosyal Bilgiler başarı düzeyi orta seviyenin üzerinde olan bir öğrenci, okuldaki Sosyal Bilgiler başarı düzeyi orta seviyede olan iki öğrenci, okuldaki Sosyal Bilgiler başarı düzeyi orta seviyenin altında olan bir öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler araştırmacı tarafından uygulamaya alındı. Test uygulanırken her öğrenci için ayrı ayrı süre tutuldu. Bu uygulamada:

- Sosyal Bilgiler başarı düzeyi orta seviyenin üzerinde olan bir öğrenci, testi 14 dakikada ve 1 yanlış, 33 doğru cevap vererek bitirmiştir.
- Başarı düzeyi orta seviyede olan iki öğrenciden biri, testi 16 dakikada ve 0 boş, 4 yanlış, 30 doğru cevap vererek bitirmiştir.
- Başarı düzeyi orta seviyede olan iki öğrenciden diğeri ise, testi 16 dakikada ve 0 boş, 13 yanlış, 21 doğru cevap vererek bitirmiştir.
- Başarı düzeyi orta seviyenin altında olan bir öğrenci ise, testi 20 dakikada ve 0 boş, 13 yanlış, 21 doğru cevap vererek bitirmiştir.

Bu veriler üzerine testin süresinin 35 dakika arasında olmasına karar verildi.

7. sınıf iletişim ve insan ilişkileri konusu başarı testi, ön pilot uygulama sonucunda yapılan düzeltmelerle pilot uygulamaya hazır hale getirildi.

7.sınıf iletişim ve insan ilişkileri konusu başarı testi pilot uygulamasının Ankara ili Sincan ilçesine bağlı iki okuldan 160 öğrenciye yapılması kararlaştırıldı. İki farklı ilköğretim okulundan iletişim ve insan ilişkileri konusunu işlemiş 150 yedinci sınıf öğrencisine öğretmenler gözetiminde test uygulandı. 4 öğrencinin testi ciddiye almadığı tespit edildi. Sonuçta 146 öğrenciye başarı testi uygulandı. Pilot çalışmanın istatistik verileri için test üzerinde taslak bir tanımlama yapıldı. Buna göre, yapılan tanımlamalar çerçevesinde pilot uygulamaya katılan 146 öğrencinin değerleri ITEMAN (TM) VERSION 3.00 programına kodlanarak girildi. Tablo 2’de maddelerin madde güçlüğü ve madde ayırım gücü verilmiştir. Veriler betimsel istatistikler ve madde analizi yapılarak sonuçlandırılmıştır.

Tablo 2

*İletişim ve İnsan İlişkileri Testinin Pilot Uygulama Analiz Sonuçları*

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayrım Gücü
1	0,973	0,187
2	0,952	0,489
3	0,959	0,587
4	0,959	0,255
5	0,986	0,313
6	0,932	0,373
7	0,952	0,459
8	0,877	0,400
9	0,918	0,404
10	0,959	0,440
11	0,966	0,529
12	0,726	0,442
13	0,781	0,389
14	0,705	0,358
15	0,623	0,457
16	0,904	0,673
17	0,849	0,586
18	0,740	0,475
19	0,767	0,684
20	0,856	0,585
21	0,856	0,696
22	0,705	0,604
23	0,822	0,692
24	0,630	0,423
25	0,863	0,642
26	0,863	0,579
27	0,767	0,623
28	0,849	0,758
29	0,760	0,606
30	0,575	0,460
31	0,623	0,537
32	0,685	0,715
33	0,719	0,530
34	0,712	0,600
Ortalama	0,818	0,804

Pilot uygulamada elde edilen sonuca göre: Madde ayırım güçlüğü sayısı 0.19 den düşük olan sorular ya tamamen değiştirilmeli ya da başarı testinden çıkarılmalıydı. Değer 0.20 ile 0.29 arasında ise sorunun kontrol edilmesi ve uzman görüşleriyle değerlendirilmesi gerektirmekteydi (Çaycı, 2007). Buna göre, birinci sorunun madde ayırım gücü 0,187 olduğu için bu sorunun başarı testinden çıkarılmasına; dördüncü sorunun madde ayırım gücü 0, 255 olduğu için kontrol edilerek ve başarı testinden çıkarılmasına karar verildi.

Madde ayırım gücü sayısı 0.30 ile 0.39 arasında ise oldukça iyi bir soru olduğu söylenebilir. Madde ayırım gücü 0,40 veya daha büyük ise soru çok iyi bir ayırım gücüne sahiptir kuralından hareketle, başarı testindeki 32 sorunun çok iyi olduğu tespit edildiğinden kalmasına karar verilmiştir.

Başarı testinde madde zorluk değeri, soruya doğru cevap veren sayısının, toplam cevap veren sayısına oranıdır. Madde zorluk değeri 0,2 ile 0,8 arasında olması yeterli olmaktadır. Bu nedenle başarı testindeki soruların istenen değerlerin çok üstünde olduğu görülmektedir.

Başarı testindeki soruların incelenmesinde madde güçlüğü ve madde ayırım gücü beraber değerlendirildiğinde iki sorunun haricinde bir uygunsuzluk görülmemektedir.

Tablo 3

*Başarı Testinde Betimsel İstatistikleriyle İlgili Analiz*

Madde sayısı	34
Pilot uygulamaya katılım	146
Ortalama	27,815
Varyans	40,205
Standart sapma	6,341
Çarpıklık	-1,552
Basıklık	1,805
En düşük başarı	4
En yüksek başarı	34
Ortanca	30
KR-20	0,913
Ortalama doğru cevap	0,818
Ortalama ayırım gücü	0,804

Başarı testinde 34 sorudan oluştuğu ve pilot uygulamaya 146 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Ortalama (Mean) başarı ise 30 üzerinden 27.815'tir. Pilot uygulamada minimum doğru cevap 4, maksimum doğru cevap ise 34 olup testin medyanı 30 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca ölçek istatistiklerinde güvenilirlik katsayısı (Alpha) 0.913'tür. Elde edilen bu Alpha katsayısı da testten elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanında başarı testinde madde güçlük ortalaması 0.516 olarak gerçekleşmiştir. Ortalama madde ayırım gücü ise 0.804' tür.

Yapılan bu son değişikliklerle İİBT' nin 32 sorudan oluşan bir test olmasına karar verilmiştir (Ek-5).

### **Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği**

Deneyel araştırmalarda iç geçerliliğe yönelik katılımcıların seçimi, olgunlaşma, regresyon seçim yöntemi, katılımcı kaybı, deneyel işlemin yaygınlaşması, deneyel işleme tepki, rekabet, ölçme durumları ve ölçme aracı; dış geçerliliğe yönelik ise deneyel işlemler arasında etkileşim, deney ortamı ve katılımcı geçmişi gibi tehditler vardır ( Creswell, 2012 ). Bu araştırmada iç geçerliliğe yönelik tehditlerin ortadan kaldırılabilmesi için önlemler alınmıştır.

Katılımcıların seçiminde deney ve kontrol gruplarının yöntem dışında dış olaylardan eşit düzeyde karşılaşmaları sağlanmıştır. 4 farklı okulda uygulama yapılırken her okul içinde hem deney hem kontrol grupları vardı. Yani deney ve kontrol gruplarında dış olaylardan etkilenme, raslantısal olaylar eşit düzeyde gerçekleşmiştir. Katılımcı kaybı tehdidine yönelik örneklem geniş tutulmuştur. Son teste katılmayan öğrencilerin öntest değerlendirme sonuçları testten çıkarılmıştır. Aynı zamanda katılımcı kaybı çok az düzeyde (3 kişi) gerçekleşmiştir. Seçim yöntemi ve regresyon tehdidine yönelik araştırmamızda amaçlı örneklem kapsamında BT sınıfı olan okullardan 4 tanesi, bu okullardaki deney ve kontrol sınıfları da rastgele seçilmiştir. Bundan dolayı deney ve kontrol gruplarında çok iyi veya çok zayıf öğrencilerin olduğu sınıfların seçilmesi söz konusu olmamıştır. Olgunlaşma tehdidi ise bu araştırma için geçerli değildir. Çünkü uygulama ön testten son test sonuçları alınana kadar toplam 8 hafta sürmüştür.

Deneyisel işlemlerin yaygınlaşması ve tepki verme tehdidine yönelik deney ve kontrol grupları arasındaki iletişim en alt düzeye indirgenmiştir. Bunun yanında kontrol grubundaki öğrencilere yöntemin çalışma bittikten sonra uygulaması adına öğretmenlere yardımcı olunmuştur. Rekabet tehdidine yönelik kontrol grubundaki öğrenciler ile görüşülmüş yöntemin onlara da uygulanacağı söylenmiştir. Ölçme durumu tehdidine yönelik başarı testi soruları öğrencilere tanıdık gelmemesi için ön test ile son test arasında 8 haftalık bir sürenin geçmesi öngörülmüştür. Ölçme aracı tehdidi zaten bu çalışma için geçerli değildir. Çünkü ön test ve son test için aynı başarı testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada katılımcı geçmişi, deney ortamı ve deneysel işlemler arasında etkileşim yönünden dış geçerlilik tehditleri göz önüne alınarak araştırmanın sonuçlarında benzer öğrenciler, benzer ortamlar ve benzer zaman dilimleri açısından genelleştirmeye gidilmiştir.

#### **İletişim ve insan ilişkileri karma sınavı**

Web tabanlı akran ve öz değerlendirme programında öğrencilere kavratılması hedeflenen kavramları içeren bir test oluşturulmuştur. Bu testin oluşturulması başarı testinin nitelik ve hazırlanma sürecine paralel olarak takip edilmiştir. Sorular MEB'in tanımladığı kazanımlara bakılarak iletişim ve insan ilişkileri konusundan hazırlanmıştır. Sorular açık uçlu, doğru- yanlış ve doldurma kategorilerinden oluşmuştur. Bu testle öğrencilerin iletişim ve insan ilişkileri konusunu anlama ve kavrama düzeyinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu test öğrencilere bilgisayar laboratuvarında yapılmıştır ( Ek- 6).

#### **İletişim ve insan ilişkileri karma sınav değerlendirme formu**

Web tabanlı akran ve öz değerlendirme programında öğrencilere öğretilmesi istenen konu içeriği ile ilgili yapılan karma sınavın değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu değerlendirme formunda iletişim ve insan ilişkileri konusu ile ilgili on beş adet soru yer almıştır. Sorular farklı kategorilerden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Bir ile beşinci sorular arası boşluk doldurma, altı ile onuncu sorular doğru - yanlış on bir, on iki, on üçü sorular açık uçlu sorular yorum, on dördüncü soru karşılaştırma ve on beşinci soru genel değerlendirme içeriğine göre hazırlanmıştır (Ek -7).



## Öğretmen anketi formu

Öğrencilere yapılan uygulamadan sonra çalışmalarını yakından takip eden öğretmenlerin uygulanan süreç ve program ile ilgili görüşlerini almak için bir anket uygulandı (Ek-8). Anket yedi öğretmen ile yapıldı. Ankette öğretmenlere şu sorular yöneltildi:

- Akran ve öz değerlendirme programının öğrencinin konuyu öğrenmesine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
- Öğrencinin kendisini ve arkadaşını değerlendirmesi sistemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Öğrencilerin akran ve öz değerlendirme programını kolay yapabildiklerini düşünüyor musunuz? Bu konudaki teklifleriniz nelerdir?

Öğretmenler sorulan sorulara içtenlikle cevaplar verdiler. Öğretmenler anketi yazılı ve mail yolu ile cevapladılar. Sürece ve programa ilişkin verdikleri cevaplar yapıcı, eleştirel ve tavsiyeler içerikli olup araştırmacıya ufuk açıcı olmuştur.

Öğretmenlerin özellikle ikinci soruya verdikleri cevaplar :

“Kendini değerlendirmesi neticesinde yanlışları varsa bunları görüp bunları gidermeye yönelik tedbirler alabilir. Akran değerlendirme sürecinde ise kendi başarısı ile akran başarısını veya kendi hataları ile akranının hatalarını değerlendirip muhakeme yeteneğini geliştirebilir. Bir karşılaştırma yaparak kendi başarı düzeyini değerlendirebilir.”

“Yapılandırıcı eğitimin gereklerinden biridir. Bu şekilde öğrenci merkezli bir eğitim yapılıyor ve bu daha sağlıklı ve daha doğru ölçmenin yapılmasını sağlıyor eski sistemlerden daha yararlı olduğu kesin.”

“ Kendini değerlendirme sürecinde doğru bilgiye ulaşmada aktif bir çaba gerçekleştirdiğinden bu bilgilerin kazanımı daha kalıcı hale gelecektir. Akran değerlendirmesi ile birlikte kendi yanlışlarıyla akranının yanlışlarını kıyaslama imkânı elde edecek ve bu sayede bilgi düzeyinin farkında olacaktır” şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

## Öğrenci anketi formu

Araştırmanın yürütüldüğü dört okuldaki yedi deney grubu öğrencilerinden 157 kişiye bir anket yapılmıştır (Ek-9). Ankete verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin evet-hayır şeklinde cevap vermişlerdir. Sadece 40 öğrencinin düşüncelerini ayrıntılı yazdığı görülmüştür. Bu kırk öğrenci üzerinde yoğunlaşan araştırma ilginç tespit ve eleştirileri irdelemiştir. Ankette öğrencilere web tabanlı program ile ilgili üç soru sorulmuştur. Bunlar:

- Akran ve öz değerlendirme programını kolay kullanabildiniz mi?
- Akran değerlendirme programı ile arkadaşlarınızı değerlendirmenin size faydası olduğunu düşünüyor musunuz?
- Bu program sayesinde kendi eksikliklerinizi görebildiğinizi düşünüyor musunuz?

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan dikkat çeken yorumlardan bazıları şöyledir:

“Çok yararlı olduğunu zannetmiyorum ama yine de karşılaştırma yapmamı sağladı.”

“Evet, çünkü arkadaşlarımla beni diğerleriyle yorumlaması iyi bir şey.”

“Evet, hiç olmazsa arkadaşlarımla yanlışlarını görerek o hataları yapmamaya çalışırım.”

“Tabi ki, yanlışlarım olabilir fakat bu yanlışları düzeltmek benim görevimdir.”

“Evet, arkadaşımızı değerlendirdik ve onlara notlar verdik, güzeldi.”

“Evet, çok kolay geçti ve çok eğlendim. Bu sayede eksikğim olan konuları öğrenip bu konu üzerinde daha fazla soru çözümü ve tekrar yaparım.”

“Eksikğim olmadığı için sorun olmadı ama yine de bilgi tazeledim iyi oldu.”

“Hayır. Bu programda sadece test gibi şeyler var değerlendirme yapıyoruz. Herkesin bu programa katılması zor oluyor.”

## **Web tabanlı akran değerlendirme programı**

Araştırmada Kortak (2014), tarafından geliştirilen Web tabanlı akran ve öz değerlendirme programı gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır.

### **Uygulama**

Çalışmanın yapılacağı Sincan ilçesindeki okulları tespit edip resmi izinleri İlçe Milli Eğitimden aldıktan (Ek-10) sonra deneyimli Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle görüşülerek, başarı testinde yer alması gereken soru tipleri ile ilgili bilgi alınmıştır. Araştırmada elde edilen görüşlere ek olarak, elde ettiği bu görüşlere ek olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerimizin tavsiye ettiği 7.sınıf Sosyal Bilgiler yardımcı kitapları ve soru bankalarını incelenmiştir. Kazanımlar içeriğine bakılarak başarı testi taslağı hazırlanmıştır. Başarı testi bu haliyle uzman görüşü alınmak alanında yetkin üç Sosyal Bilgiler öğretmenine gösterilmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütlerle başarı testi değişiklikleri yapılarak ön pilot, pilot uygulamaları yapıp madde analizi sonuçlarına göre yapılan değişikliklerle teste son hali verilmiştir.

Örneklem olarak belirlenen sınıfların Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çalışmanın içeriği, süreci ve program ile ilgili bilgilendirme yapılmış; deney ve kontrol gruplarına araştırma konusu işlenmeye başlanmadan önce ön testler uygulanmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra konu öğretmenler tarafından işlenmiştir.

Deney grubu olarak her okuldan random yöntemi ile sınıflar belirlenmiştir. Bu sınıflardaki öğrencilerin bilgileri akran değerlendirme sistemine girilmiştir. Böylece belirlenen okullarda çalışmalar uygulanmaya başlanmıştır. Konu bitiminde deney grubu öğrencilerine program üzerinde yapacakları test tanımlanmıştır. Deney grubunda olan öğrencilerin bu testleri "Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme" programında yapmaları sağlanmıştır. "Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme" programı Kılavuzu (Ek- 11) rehberliğinde deney grubundaki her öğrenciye bir kullanıcı adı ve şifresi verilmiştir. Her öğrenciden kendi yaptığı testi ve iki arkadaşının testini programda değerlendirilmesi ve puan vermesi istenmiştir. İkinci kısımda ise açık uçlu, doğru yanlış ve doldurulmalı sorulara program üzerinde yanıt vermesi istenmiştir. Konu işlendikten ve deney

grubuna programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına son testler yapılmıştır. Elde edilen veriler çok değişkenli varyans analizi ile analiz edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Nicel veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin betimsel istatistikleri incelenmiştir. Burada verilerin normal dağılıp dağılmadığı ve başarı testi ortalamaları karşılaştırılmıştır. Çıkarımsal istatistiklerde cinsiyetin etkisini incelemek için t-testi, yöntemin farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA analizi kullanılmıştır.

Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Öğretmenlerin her soru için verdikleri cevaplar kodlanmış, kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerden 3 adet temaya ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin cevapları da kodlanıp kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerden 3 adet tema çıkarılmıştır. Ayrıca her temanın altında öğretmen ve öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir.

## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde bulgular, betimsel istatistik, çıkarımsal istatistik, One-Way Anova sonuçları, nitel verilerden elde edilen bulgular ( öğretmen ve öğrenci anket sonuçları ) başlıkları altında yapılan analizlere yer verilecektir.

#### Birinci Denence Bulgular

Bu kısımda betimsel istatistik ile yapılan ölçümlerle elde edilen verilerin normal dağılımı ve ortalamaları incelenecektir.

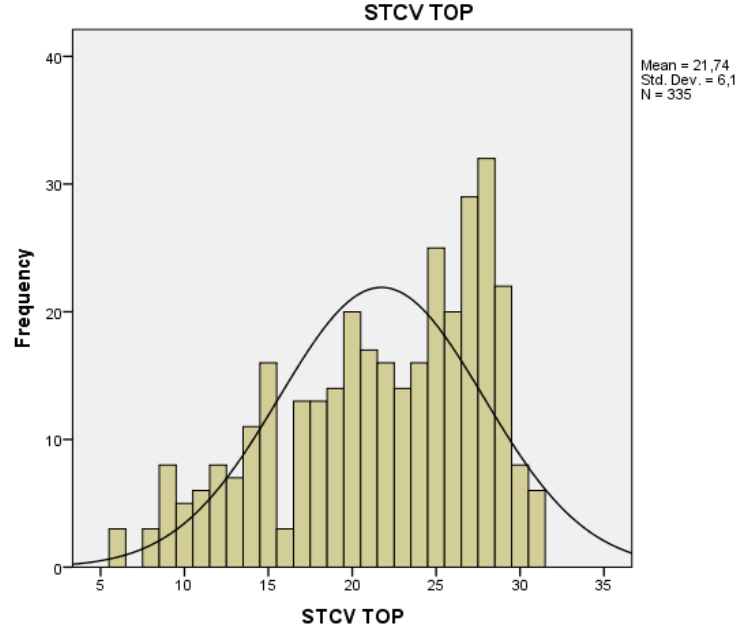
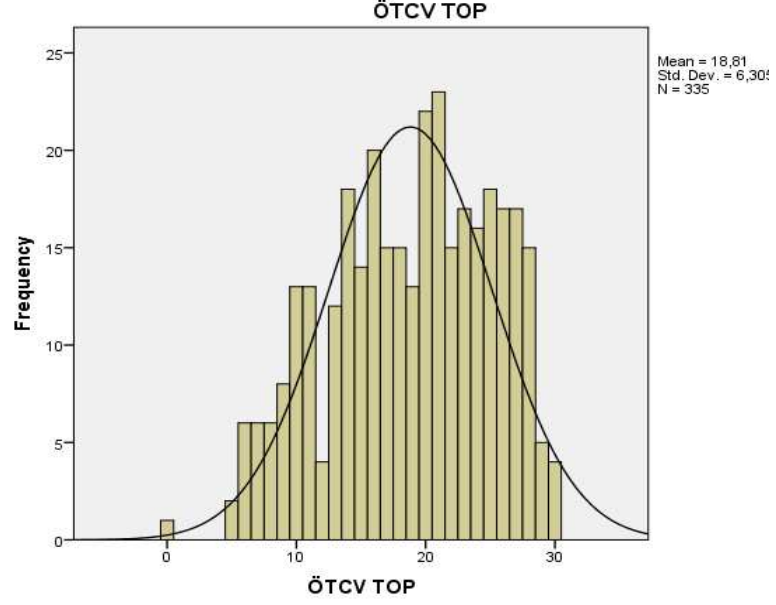
Tablo 4

#### *ÖTCV TOP ve STCV TOP Değerleriyle İlgili Betimsel İstatistikler*

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	
ÖTCV TOP	335	0	30	18,81	6,305	-,301	-,738	
STCV TOP	335	6	31	21,74	6,100	-,588	-,607	
Deney Grubu	ÖTCV TOP	165	5	30	18,20	6,350	-,319	-,827
	STCV TOP	165	8	31	22,82	5,873	-,679	-,526
Kontrol Grubu	ÖTCV TOP	169	0	30	19,41	6,221	-,282	-,683
	STCV TOP	170	6	30	20,69	6,148	-,521	-,685

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test sorularına verdikleri doğru cevaplar toplamının (ÖTCV TOP) ortalaması 18,81 iken son test sorularına verdikleri doğru cevap toplamının (STCV TOP) ortalaması 21,74 olarak gerçekleşmiştir. Deney gruplarında ön test doğru cevap ortalaması 18,20 iken, son test doğru cevap ortalaması 22,82 olmuştur. Görüldüğü gibi deney grubunda ortalama 4,62 net artış olmuştur. Kontrol gruplarında ön test doğru cevap ortalaması 19,41 iken, son test doğru cevap ortalaması 20,64 olmuştur. Görüldüğü gibi kontrol grubunda ise ortalama 1,28 net artış olmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalamaları deney grubu lehine yükselmiştir. Tüm gruplarda çarpıklık ve basıklık sifıra yakın değerler almıştır. Bu nedenle dağılımın çarpıklığının ve

basıklığının normal olduğu söylenebilir. Şöyleki; Deney grubu ÖTCV TOP çarpıklık ortalaması -0,319, basıklık ortalaması -0,827 iken; STCB TOP çarpıklık ortalaması -0,679, basıklık ortalaması -0,526 olmuştur. Kontrol gruplarında ÖTCV TOP çarpıklık ortalaması -0,282, basıklık ortalaması -0,683 iken; STCB TOP çarpıklık -0,521, basıklık ortalaması -0,685 olmuştur. Bir başka deyişle ÖTCV TOP ile STCV TOP sonuçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılımı göstermektedir. Sürekli değişkenlerden elde edilen değerlerin normal dağılımını incelemek için kullanılan bir yöntem de çarpıklık katsayısıdır (ÇK). ÇK'nın 0 (sıfır) olduğu değerler tam normal dağılımı, -1 ile +1 arasındaki değerler de normal dağılımdan önemli bir sapma olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2007 s. 40). ÖTCV TOP ile STCV TOP değerlerinin ÇK'ları hesaplandığında ÖTCV TOP ÇK= -,566 ve STCV TOP ÇK= -,619 olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere iki değerde -1 ile +1 arasında yer almıştır. Bu da ÖTCV TOP ve STCV TOP değerlerinin normal dağıldığını göstermektedir. Ayrıca ÖTCV TOP ve STCV TOP değerlerinin histogramları şekil 1'de verilmiştir. Histogramlara bakıldığında değerlerin önemli bir sapma olmadan normal dağıldığı görülmektedir.



Şekil 3. ÖTCV TOP ve STCV TOP değerlerinin histogramları

### İkinci Denence Bulgular

Bu bölümde çıkarımsal istatistik ile yapılan ölçümlerle elde edilen veriler incelenecektir.

#### Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular

STCV TOP değerlerinden elde edilen verilerde öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için t testi yapılmıştır. Tablo 5' de t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

*Cinsiyet Değişkenine Göre STCV TOP Puanları t Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Sd	t	P
STCV TOP puan	Kız	163	22,59	5,948	2,498	0,013 *
	Erkek	172	20,94	6,149		

\*p&lt;,05

Tablo 5 incelendiğinde STCV TOP puanlarında cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturduğu ( $p=0,013<0,05$ ) görülmektedir. Kız öğrencilerin son test sonuçları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin doğru cevap ortalaması 22,59 iken erkek öğrencilerin doğru cevap ortalaması 20,94 olarak gerçekleşmiştir. Her ne kadar aradaki fark az olsa da kız öğrenciler lehine farklılık oluşmuştur.

**One-Way Anova sonuçları**

Web tabanlı akran ve öz değerlendirmenin başarı üzerine etkisini inceleyen bu araştırmada tek bağımlı değişken (STCV TOP) vardır. Tek bağımlı değişkenlerde değerler normal dağılım gösteriyorsa Anova analizi yapılır (Creswell, 2012).

STCV TOP sonuçlarının Anova analizi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*STCV TOP Değerlerine Ait Anova Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar Arası	382,026	1	382,026	10,562	,001*
Grup İçi	12044,380	333	36,169		
Toplam	12426,406	334			

\*p&lt;,05

Tablo 6 incelendiğinde STCV TOP değerlerine ait Anova testi sonuçları anlamlı ( $f=10,562$ ,  $p<0,01$ ) bulunmuştur. Web tabanlı akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin başarıları üzerine olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Yani web tabanlı akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin başarısını arttırdığı söylenebilir. Betimsel istatistik sonuçlarının yer aldığı Tablo 5



incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin doğru cevap ortalaması (22,82 - 18,20=4,62), kontrol grubundaki öğrencilerin doğru cevap ortalamasından (20,69 - 19,41=1,28) daha fazla artmıştır.

### Üçüncü Denence Bulgular

#### Öğretmenlerden elde edilen nitel bulgular

Elde edilen nicel verileri desteklemek adına çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına açık uçlu üç soruluk bir anket düzenlenmiştir. Ankete verilen cevaplar kodlanarak kategorileştirilmiştir. ‘Akran ve öz değerlendirme programının öğrencinin konuyu öğrenmesine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?’ sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların kategorileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

#### *Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirmenin Konuyu Öğrenmeye Katkısı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*

Kategoriler	f	Yüzde
Öğrencilerin konuyu öğrenmesine katkı sağlıyor.	3	42,85
Öğrenciler için geri dönüt alma ve özdeleştiri olanağı sağlıyor.	3	42,85
Öğrencilerin konuya yönelik farkındalığı gelişiyor.	1	14,28
Toplam	7	100

Öğretmenlerin 3 (% 42,85)’ü, web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin konuyu öğrenmeye katkı sağladığını; 3 (% 42,85)’ü öğrencilerin yöntem sayesinde akran değerlendirme yaparak geri dönüt aldıklarını ve öz değerlendirmeyle de özleştiri yaparak konuyu pekiştirdiğini ve 1 (% 14,28)’i ise konuya yönelik farkındalık oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşleriyle ilgili bazı örnekler aşağıdadır:

K-1: “Evet düşünüyorum. Öğrencilerin konuyu işledikten sonra akran ve öz değerlendirme yapmalarının eğitim- öğretim sürecinde neler öğrendikleri konusunda farkındalık sağladığı kanaatindeyim.”

K-2: “Evet, öğrencinin kendisinin konuyu ne kadar öğrendiğini nerelerde eksikliğini olduğunu kendi görmesi açısından yararlıdır. Ayrıca öğrencinin öz eleştiri yaparak kendini düzenlemesini de sağlar.”

K-3: “Evet, konuların öğrenilmesinde geri dönüt sağlıyor. Öğrenci nerede olduğunu ve ne yapabildiğini görüyor. Beraber çalışmanın kurallarını öğreniyor.”

K-6: “Öğrencinin kendisini ve arkadaşını değerlendirmesi sistemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların kategorileri Tablo 8’da verilmiştir.

Tablo 8

*Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Programı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*

Kategoriler	f	Yüzde
Öğrencilere yanlışlarını kıyaslama fırsatını sağlar	6	85,71
Bilgi düzeyinde farkındalık başarıda kalıcılık sağlar	1	14,28
Toplam	7	100

Öğretmenlerden 6 (% 85,71)’sı web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin öğrencilere yanlışlarını kıyaslama fırsatını sağladığını ve 1 (% 14,28)’i ise bilgi düzeyinde farkındalık başarıda kalıcılık sağladığını belirtmiştir. Öğretmen görüşleriyle ilgili bazı örnekler aşağıdadır:

K-3: “Kendini değerlendirme sürecinde doğru bilgiye ulaşmada aktif bir çaba gerçekleştirdiğinden bu bilgilerin kazanımı daha kalıcı hale gelecektir. Akran değerlendirmesi ile birlikte kendi yanlışlarıyla akranın yanlışlarını kıyaslama imkânı elde edecek ve bu sayede bilgi düzeyinin farkında olmasını sağlayacaktır.”

K-4: “Öğrencilerin kendi hatalarını veya yapabildiklerini görmesini sağlayarak öğrencilerin kıyaslama yapabilmesini kolaylaştırıyor.”

K-5: “Öğrencilerin neler öğrendiğini ve hangi alanlarda probleminin olduğunu ortaya çıkarır. Öğrendiklerinin farkına varır. Kendini geliştirme imkânı bulur, yeteneklerini keşfedebilir, kendini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı bulur, eleştirmeye ve eleştirilmeye açık olmayı başarabilir.”

K-6: “Yapılandırıcı eğitimin gereklerinden biridir. Bu şekilde öğrenci merkezli bir eğitim yapılıyor ve bu daha sağlıklı ve daha doğru ölçme yapmasını sağlıyor, eski sistemlerden daha yararlı olduğu kesin.”

K-7: ‘Öğrencinin akran ve öz değerlendirme programını kolay yapabildiklerini düşünüyor musunuz? Bu konudaki teklifleriniz nelerdir?’ sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların kategorileri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Programının Kullanım Kolaylığı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*

Kategoriler	f	Yüzde
Öğrencilerin bilgisayar kullanma yeterliliği artmalı	3	42,85
Öğrencilerin kolay yaptıklarını düşünüyorum	3	42,85
Öğretmenler hazır değil, hizmetiçi eğitim almalı	1	14,28
Toplam	7	100

Öğretmenlerden 3 (% 42,85)’ü web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin öğrencilerin bilgisayar kullanma yeterliliği artmalı görüşünü; 3 (% 42,85)’ü öğrencilerin kolay yaptıkları görüşünü; 1 (% 14,28)’i ise öğretmenler hazır değil, hizmet içi eğitim almalı görüşünü belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşleriyle ilgili bazı örnekler aşağıdadır:

K-1: “Bilgisayar kullanma becerisine sahip öğrencilerin kolay yapabildiğini düşünüyorum. Ancak bir demo gösterimi, kısa bir uygulama sayesinde tüm öğrencilerin kolayca yapabileceği kanaatindeyim.”

K-3: “Öğrenciler bu ölçme sistemiyle yeni karşılaştıkları için zorlanıyorlar ama yeni eğitim sistemimiz bunu gerektirdiği için bundan sonraki ölçmelerin akran ve öz değerlendirme ağırlıklı yapılması öğrencilerin de bu sisteme alışmasını sağlar.”

K-5: “İlk uygulamada elbette zorlanma olacaktır ancak uygulamanın sürekliliği pratikliği de beraberinde getirecektir. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar kullanma yeterliliği de önemli bir etken, bu yeterliliğe sahip öğrenciler bu süreci

daha rahat atlatmışlardır. Demo gösterimi ve örnek uygulamalarla birlikte rahatlıkla yapılabileceği kanaatindeyim.”

K-6: “Hayır, bunun için sınıf ortamının hazırlanmamış olması bunu zorlaştırıyor. Konular yoğun olduğu için programa yeteri kadar zaman ayrılmıyor. Akran değerlendirme programı daha ilgi çekici hele getirilebilir. Öğretmenler bu konulara açık değil hizmet içi eğitim almaları gerekir. Çoğu zaman bu değerlendirmeler gereksiz görülüyor.”

Öğretmenlere uygulanan anket verilerine göre, web tabanlı akran ve öz değerlendirme programının öğretmenler tarafından beğenildiği sonucu çıkarılabilir.

### **Öğrencilerden elde edilen nitel bulgular**

Elde edilen nicel verileri desteklemek adına çalışmaya katılan öğrencilerin tamamına açık uçlu üç soruluk bir anket düzenlenmiştir. Ankete verilen cevaplar kodlanarak kategorileştirilmiştir. ‘Akran ve öz değerlendirme programını kolay kullanabildiniz mi?’ sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların kategorileri Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10

#### *Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Programının Kullanım Kolaylığı Hakkındaki Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	f	Yüzde
Kolay kullandım	37	92,50
Çok eğlendim	2	5
Çok eğiticiydi	1	2,5
Toplam	40	100

Öğrencilerimizden 37 (% 92,5)’si web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemini kolay kullandım görüşünü, 2 (% 5)’si çok eğlendim görüşünü, 1 (% 2,5)’i ise çok eğiticiydi görüşünü belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleriyle ilgili bazı örnekler ise şöyledir:

K-8: “Evet, çok kolaydı ve çok eğlendim.”

K-13: “Evet, gayet kolay basitti ve aynı zamanda eğlenceliydi.”

K-17: “Evet, kolay anlayabildiğim bir program. Aynı zamanda çok eğitici. Ben şahsen çok iyi buldum ve sorular da çok basitti.”

K-28: “Biraz zorlandım çünkü karışıklıklar vardı.”

K-33: “Akran ve öz değerlendirme programı ile arkadaşınızı değerlendirmenin size faydası olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların kategorileri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Programı İle Arkadaş Değerlendirmenin Faydası Hakkındaki Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	f	Yüzde
Evet, faydası oldu	38	95
Karşılaştırma yapmamı sağladı	2	5
Toplam	40	100

Öğrencilerden 38 (% 95)’i web tabanlı akran ve öz değerlendirme programı evet faydalı oldu görüşünü, 2 (% 5)’si karşılaştırma yapmamı sağladı görüşünü belirtmiştir. Öğrenci görüşleriyle ilgili bazı örnekler aşağıdadır:

K-9: “Çok faydası olduğunu zannetmiyorum ama yine de karşılaştırma yapmamı sağladı.”

K-19: “Evet, arkadaşlarımızın hatalarını ve doğrularına yardım edebiliriz.”

K-21: “Evet, arkadaşlarımın seviyesini öğrendim. Onların yapamadığı soruları gördüm ve benimki ile karşılaştırdım.”

K-27: “Evet, düşünüyorum. Çünkü arkadaşlarımın da kendimin de yanlışlarını gördüm.”

K-38: “Öğrencinin akran ve öz değerlendirme programı sayesinde kendi eksiklerinizi görebildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların kategorileri Tablo 12’te verilmiştir.

Tablo 12

*Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Programı İle Kendi Eksiklerini Görebilme Hakkındaki Öğrenci Görüşleri*

Kategoriler	F	Yüzde
Eksiklerimi gördüm	32	80
Takviye yapılması gereken konuları öğreniriz	8	20
Toplam	40	100

Öğrencilerden 32 (% 80)'si web tabanlı akran ve öz değerlendirme programı ile eksiklerimi gördüm görüşünü; 8 (% 20)'i takviye yapılması gereken konuları öğreniriz görüşünü belirtmiştir. Öğrenci görüşleriyle ilgili bazı örnekler aşağıdadır:

K-11: “Hayır, çünkü bu programda sadece test gibi şeyler ve değerlendirme yapıyoruz. Herkesin bu programa katılması zor oluyor.”

K-25: “Evet, yanlışıma gördüm ve kendim konuya daha fazla çalıştım.”

K-34: “Evet düşünüyorum. Bu sayede eksikğim olan konuları öğrenip bu konu üzerinde daha fazla soru çözümü ve tekrar yaparım.”

K-40: “Tabiki bütün eksiklerimi gördüm. Ve kapattım, derste takviye ediyorum.”

Random yöntemi ile yapılan bu ankete toplam 40 öğrenci katıldı. Anket verilerine göre uygulanan programın öğrenciler tarafından beğenildiği sonucuna ulaşılabilir.

Nitel veriler göstermiştir ki nicel verilerle analiz edilen Anova testi sonuçları öğretmen ve öğrenci görüşleriyle de desteklenmektedir.

## Dördüncü Bölüm

### Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölüm çalışmanın sonuçları hakkındaki tartışma, çalışmanın sonuçları ve önerilerden oluşmaktadır.

Bu araştırma 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusundaki başarıları üzerinde web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin etkilerini incelemek için yapıldı. Anova sonuçlarında web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin öğrencilerin başarıları üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu görüldü.

7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusundaki başarıları üzerinde web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemi ile herhangi bir çalışma bulunamadı. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçlarını benzer çalışmalarla karşılaştırmak mümkün olamadı.

Araştırma web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemini incelemesine rağmen, konuya ışık tutması ve perspektif kazandırması açısından web tabanlı olmayan çalışmalara da bakıldı. Araştırma sonuçlarını alanda yapılmış çalışmalar ile karşılaştırmayı iki aşamada yapacağız. Öncelikle akran ve öz değerlendirme ile ilgili alanda yapılan çalışmalar ( Liu ve Yuan, 2002; Conway vd, 1993; Sluijsmans, Dochy ve Moerkerke, 1999; Steele 2009, Strachan ve Wilcox, 1996; Lagendyk, 2006) ile sonuçlarımızı yorumlayalım.

Yapılan ankette deney grubu öğrencileri akran ve öz değerlendirme programı ile ilgili yaptıkları yorumlarda, test uygulanan konuyu kavramaları üzerinde sistemin olumlu etkisinin olduğunu aynı zamanda eğitici, faydalı, eksik tamamlayıcı ve eğlenceli olduğunu ifade ettiler. Arkadaşlarına verdikleri puanlarda tarafsız olmaya çalıştılar. Programda arkadaşlarının kendi testini yorumlaması ve yaptıkları yorumlardan olumlu yararlandıklarını, eksiklerini öğrendiklerini ifade ettiler. Deney grubu öğrencileri akran ve öz değerlendirme yaparken mutlu olduklarını ve eğlendiklerini belirttiler. Anket çalışmasında elde edilen bu veriler bu alanda yapılmış olan araştırmada ki bulgularla paralellik arz etmektedir.

Akran ve öz değerlendirmeye yönelik bu araştırma ile benzerlik gösteren ama web tabanlı olmayan çalışmalar da vardır. Bunlardan Liu ve Yuan'ın (2002) çalışması, performans ödevlerine akran ve öz değerlendirme sistemiyle verilen puanların öğretmen-akran, akran-öz, öğretmen-öz puanları arasındaki kolerasyonu incelemiştir. Conway vd (1993) ise meslek lisesinde okuyan öğrencilerle akran ve öz değerlendirme puanlarında yaptıkları incelemede bizim araştırmadakinine benzer sonuçlar elde etmiştir.

Yapılan diğer araştırmalarda öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin çoğunun akranları tarafından değerlendirilmekten mutlu oldukları; yarısının, akranlarının yaptığı bu değerlendirmenin gerçekçi ve doğru olduğunu düşündüğü belirtilmiştir (Sluijsmans, Dochy, ve Moerkerke, 1999). Öğrencilerin final puanları ile öz ve akran değerlendirme sonuçlarının büyük oranda paralellik göstermesi başarıya etkisi açısından önemlidir. Buna ek olarak öz ve akran değerlendirme çalışmalarının her türünün öğrenmeyi geliştirmeye katkıda bulunduğu; öz ve akran değerlendirmeyi birlikte uygulamanın özellikle daha genç bireylerde, paylaşımcı, eleştirel bakabilen ve güvenilir bir deney kültürü oluşmasına yardımcı olduğu tespitini yapmıştır (Steele, 2009). Değerlendirme sürecine öğrencinin de katılımında bulunmasını en az değerlendirmenin sonucu kadar önemli bulunmuştur ( Strachan ve Wilcox, 1996).

Bu araştırmanın asıl odağını oluşturan web tabanlı öz ve akran değerlendirme çerçevesinde yapılan çalışmalar ile (Gehring, 2001; Wen ve Tsai 2006; Lu ve Law 2012, Tsivitanidou, Zacharia ve Hovardas 2011; Falchikov, 1995; Pond, akt. Sluijsmans 2002; Tsivitanidou, Zacharia, Hovardas, 2011; Davies 2000; Hansen, 2005; Huang 1998; Gentle1994; Ballantyne, Hughes ve Mylonas, 2002 ; Lejk ve Wyvill, 2001) sonuçlarımızı tartışmaya geçelim.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan belki de en önemlisi, web tabanlı akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin başarısını artırmada etkin bir yöntem olduğu idi. Deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu sonucuna ulaşılmıştı. Kuzey Carolina Devlet Üniversitesi'nde Peer Grader adını verdikleri web tabanlı akran değerlendirme sistemi ile yaptıkları uygulama neticesinde öğrencilerin ödevlerinin iyileştiğinin tespit edilmesi (Gehring, 2001) ulaştığımız sonucu desteklemektedir.



Öğrencilerin web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemini kolay ve eğlenceli bulduklarını ifade etmeleri de anket çalışmalarında ulaşılan bir diğer dikkat çekici sonuçtu. Bu sonuca ulaşan Bozkurt ve Demir'in (Bozkurt ve Demir, 2011), 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları "Yaşamımızda Elektrik" konulu projede, çalışma öğrencilerle akran değerlendirmesi yöntemiyle irdelenmiş, daha sonrasında bu değerlendirmeyle ilgili öğrencilerden dönüş alındığında, öğrencilerin akran değerlendirmesine olumlu baktığı, kendilerine değer verildiğini hissetmelerini sağladığı ve aynı zamanda da eğlenceli bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca İzci, Göktaş ve Şad'ın (2014), 250 öğretmen adayı ile yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenme ve öğretme sürecini daha eğlenceli hale getirerek olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Ayrıca öğrenciler, akran ve öz değerlendirme yaparken yanlış ve eksiklerini gördüklerini ve bu eksik ve yanlışlarını öğrenme fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Bu sistem için Gehringer (2001) web' in öğrencilerin günlük hayatta sürekli kullanmaları sebebiyle çok az bir çaba sarf ederek değerlendirme sürecini tamamladıklarını, öğrencilerin farklı programları kullanma deneyimi kazandıklarını vurgulaması; Wen ve Tsai (2006)'nin, öğrencilerin uygulamaya pozitif tutum sergilediklerini, akran değerlendirmeyi kolaylaştırıcı bir araç olarak gördüklerini belirtmesi tespitlerimizi desteklemesi açısından önemlidir. Ayrıca (Lu ve Law, 2012) iLap adını verdikleri online bir sistem kurarak, akran değerlendirmenin öğrenme sürecindeki etkisini ölçmeye çalıştıkları araştırmada, online akran değerlendirmenin öğrenme sürecine faydalı olduğunu tasdiklemiş, bu süreçten değerlendirmeyi yapan öğrencilerin, değerlendirilen öğrenciye kıyasla daha fazla faydalandığını eklemiştir.

Tsivitanidou, Zacharia ve Hovardas (2011), 7. sınıf öğrencileri ile "Ortaokul Öğrencilerinin Doğrudan Akran Değerlendirme Özelliklerini İnceleme" adını verdikleri bir araştırma yapmışlardır. Sonuçta öğrencilerin desteksiz karşılıklı akran değerlendirmeye karşı pozitif oldukları ve bu uygulamayı bir daha yapmak istedikleri görülmüştür.

Bu araştırmadaki anket uygulamasında 157 deney grubu öğrencisinden 134'ü akran ve öz değerlendirme programını yararlı görüp, olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmesi literatür ile aynı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir.

Bu araştırmada web tabanlı öz ve akran değerlendirme yönteminin pozitif yönlerinin yanında eleştirilmeye açık yönlerinin de olduğu görülmüştür. Yapılan anket sonuçlarında az da olsa, arkadaşının kendisini değerlendirmesinden, yanlışını görmesinden rahatsız olan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bizim bu tespitimizi destekleyen araştırmalardan birinde, akran ve öz değerlendirmenin öğrencileri rahatsız edebileceği, güvenirliliğinin düşük olabileceği, sonuçların daha az doğru ve daha az faydalı olduğu söylenmiştir (Falchikov, 1995; Pond, akt. Sluymans, 2002 sf. 137; Tsivitanidou, Zacharia, Hovardas, 2011). Davies (2000)'in bu konu ile ilgili yaptığı saptamada, puanlanan kimliğin bilinmesinin öğrencilerde olumsuz bir izlenim bıraktığı, notlandırma işleminin objektiviteden uzaklaştığı ve öğrencilerin bu sırada zorlandığını ifade etmesi önemlidir. Bir başka araştırmada ise daha gerçekçi bir sonuç çıkması için puanlayanın kimliğinin gizlenmesi gerektiği (Ballantyne, Hughes ve Mylonas, 2002) (Lejk ve Wyvill, 2001) yapılacak çalışmalarda dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta olarak görülmüştür.

Hansen (2005), geleneksel yani kâğıt kalem kullanarak yapılan akran değerlendirmelerin öğrencinin katılımı, yorumu ve tutumu açısından karşılaştırıldığında bazı farklılıklar ortaya çıktığını söylemiş; Huang (1998) ise, yüz yüze yapılan değerlendirmelerde daha fazla yorum yapıldığını ve daha çok katılım olduğunu belirtmiştir. Web tabanlı yapılan bu farklı bakışın bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarıyla örtüşmediğini belirtmeliyiz. Web tabanlı programın okullarda uygulaması iki aşamada yapılmasına rağmen öğrencilerin katılım noktasında isteksizlik göstermediği gözlenmiştir. Ayrıca anket çalışma sürecinde de öğrencilerin katılımının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin programı öğrenmeye arkadaşlarını ve kendisini değerlendirmeye yönelik ilgisinin yüksek olduğunu hatta uygulamayı eğlenceli bulduklarını ifade etmeleri tespitlerimizi desteklemektedir.

Değerlendirme uygulamalarının başarılı olması öğrencilerin niteliğinin yanı sıra öğretmenlere de bağlı olduğundan öğretmenlerin uygulamanın iyi sonuçlar doğuracağına olan inançları ve öğrenme sürecinde öğrencilere yapacakları yardımların hayati önem arz ettiğidir (Lewkowicz, J. ve J. Moon, 1985) tespiti bu araştırmada da gözlemlenen bir husus olmuştur. Yapılan ğretmen anket verileri incelendiğinde öğretmenlerin bilgisayar ve internet

konusundaki gelişmeye olan ihtiyaçları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin web tabanlı uygulamalardaki yetkinliğinin çok önemli olduğu böyle çalışmalarda öğretmenin fonksiyonu konusunda farklı fikirler söylenebilir. Bu konu ile ilgili ileri sürülen alternatif görüşlerden biri olan öğretmen etkisinin azaltılması üzerinde Gentle (1994)'nin de durduğu görülür. Gentle 1994 yılında öğrencilerin kendilerini başlarında bir gözetmen olmaksızın ne kadar doğru değerlendireceklerini görmek için elektronik bir sistem geliştirmiştir. Bu sistem sayesinde vakitten tasarruf edilmiş olması; öğrencilerin bir yerine daha fazla değerlendirme yapabilmesi ve öğretmen etkisinin azalması gibi sonuçlara ulaşması üzerinde durmaya değer bir konudur. Bu araştırmada ise öğretmen anketlerinde özellikle belli yaşın üzerindeki öğretmenlerin bilgisayar ve internet uygulamalarına uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu konuda bilgilenmeye ve seminer almaya ihtiyaç duydukları kendilerinin de ifade ettiği hususlardandır.

Bu araştırmada cinsiyete bağlı başarı ölçüldü. İstatistiki verilerde ulaşılan sonuç kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha başarılı olması idi. Nitekim öz ve akran değerlendirme sonucunun cinsiyetle ilişkisini ortaya koymaya yönelik araştırmalardan birinde de kız öğrencilerin değerlendirme sürecinde daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (Yurdabakan, 2009). Yurdabakan'ın 4. Sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler dersinde 28 kız 18 erkek öğrenciyle yaptığı akran değerlendirme araştırmasında kız öğrencilerin değerlendirmelerinin öğretmen değerlendirmesiyle benzerliğinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varmış olması da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Diğer taraftan Özeren (2013) 2004-2011 yılları arasında yapılmış 68 tez, 16 bildiri ve 44 makaleyi incelediği meta analiz çalışmasında, cinsiyetin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üzerinde zayıf bir etkiye sahip olduğunu belirtmesi bu araştırma sonuçları ile yakındır. Zira bu araştırma sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında az bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin başarıları İİİBT ile kazanımların elde edilmesi açısından ölçüldü. İİİBT-ÖN ve İİİBT-SON bağımlı değişkenleriyle yapılan Anova analiz sonuçlarında deney gruplarındaki öğrencilerin hem içerik hem de kazanımların elde edilmesi bağlamında başarılı olduğu görüldü.

## Sonuçlar

- Veriler web tabanlı akran ve öz değerlendirme metodunun, öğrencilerin iletişim ve insan ilişkileri konusundaki başarısını artırmada etkin bir yöntem olduğunu desteklemektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine istatistiksel ( $p=0.001<0.05$ ) olarak anlamlıdır.
- Çıkarımsal istatistik sonuçları, deney gruplarındaki öğrencilerin kontrol gruplarındaki öğrencilerden daha başarılı olduklarını gösterdi.
- Kız öğrencilerin son test sonuçları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin doğru cevap ortalaması 22,59 iken erkek öğrencilerin doğru cevap ortalaması 20,94 olarak gerçekleşmiştir. Her ne kadar aradaki fark az olsa da kız öğrenciler lehine farklılık oluşmuştur.
- Öğrenciler web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemini kolay, faydalı ve eğlenceli bulmuşlardır.

## Öneriler

- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görüldü. Başarı konusunda çalışacak olan araştırmacılar için web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemi üzerinde durmaya değerdir.
- Çıkarımsal istatistik sonuçları, deney gruplarındaki öğrencilerin kontrol gruplarındaki öğrencilerden daha başarılı olduklarını gösterdi. Öğrenci başarısına etki eden bu yöntem öğretmenler tarafından kullanılabilir.
- Öğrenciler web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemini kolay, faydalı ve eğlenceli buldular. Öğretmenler web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin derse motive edilmesi, derse aktif katılım gibi önemli yararları sağlayabilirler.

## **Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yöntemi için öneriler**

- Ödevin uygulamasını ve bu ödevin sisteme yüklenmesini planlamalıdır.
- Öğrencilerin akran değerlendirme yaparken hangi arkadaşının ödevini değerlendirdiğini bilmemesi için sınavın programa yüklenirken öğrencilerin kimlik ve okul bilgileri gizlenmelidir.
- Özellikle ilk uygulamalarda, öğretmenler öğrencileri her adım için bilgilendirmesi yöntemin anlaşılır ve kullanılabilir olduğu fikrini vermesi açısından önemlidir.
- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin sorunsuz uygulanması için BTS' ye geçmeden önce bilgisayarlar kontrol edilerek uygulamaya hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin yanlış ve eksiklerini görebilmeleri için programda öncelikle akran, sonra öz değerlendirmeyi yapmaları gerekmektedir.

## **Yapılacak başka araştırmalar için öneriler**

- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yapılırken öğretmenlerin bir kullanma Kılavuzu ile öğrencilere programın aşamalarını demo yapmaları faydalı olacaktır.
- Akran ve öz değerlendirme programını öğrencilerin ciddiye alması için öğretmenlerin onları motive edecek formasyonlar uygulamasında fayda olacaktır. Zira uygulamadaki gözlemlere göre öğrenciler yapılan süreçlerin notlarına yansımaları önemsemektedir.
- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme programı uygulaması devlet okullarında uygulandı. Özel okullarda yapılacak bir başka araştırma ile programın başarıya etkileri incelenebilir.
- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin uygulama verimliliğini artırmak için, bilgisayar laboratuvarlarındaki bilgisayarların nitelik ve sayı açısından artırılması gerekmektedir. Devlet okullarındaki imkân kısıtlılığı nedeniyle araştırmacının karşılaçağı zorluklara hazırlıklı olması gerekmektedir.

- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin bilgisayar sınıflarında değil de sınıf içinde tabletlerde yapılmasının pratikliği, yapılan uygulama ile gözlenmiştir. Bu tespit Fatih Projesi ve bundan sonra yapılacak bu içerikteki projeler için de önemlidir.
- Okullardaki internet ağının daha nitelikli hale getirilmesi her sınıftan yüksek çekim sağlanması uygulamanın aksamaması için önemlidir.
- Öğretmen anketindeki görüş ve teklifler de dikkate alındığında, web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin uygulamasında özellikle belli yaşın üzerindeki öğretmenlerin bilgisayar kullanımında zorlandıkları gözlemlendi. Bu zorlukları aşmaları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İnternet ve bilgisayar kullanımı hakkında hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
- Web tabanlı akran ve öz değerlendirme yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan teknik zorlukları aşmak için, okullarda bilgisayar öğretmenlerinden yararlanılabilir. Uygulama yapılan bir okulda bilgisayar öğretmenin yardımcı olmasının öğretmenlerin işlerini nasıl rahatlattığı bizzat gözlemlenmiştir.

## Kaynaklar

- Ackerman, P., Beier, M. & Bowen, K. (2002). What we really know about our abilities and our knowledge. *Personality and Individual Differences*, 33 (4), 587-605.
- Afshari, M., Luan, W., Samah, B., Fooi, F. & Bakar, K. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Leadership*, 18 (2), 235-248.
- Airasian, P. W. & Terrasi, S. (1989). The relationship between adaptive behavior and intelligence for special needs students. *Psychology in the Schools*, 26, 202-208.
- Aksoy, H. (2005). Medya ve bilgisayar teknolojisinin eğitimde kullanımının etkileri üzerine eleştirel görüşler. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, 54-67.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi, M.Ö.1000- M.S. 2004*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alıcı, D. (2010). *Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri* (S. Tekindal, Ed.). Ankara: Pegem A Akademi.
- Alkan, C. (1977). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New directions for teaching and learning* (74), 5-16.
- Arıbaş, S. ve Şad, S. (2010). Bazı gelişmiş ülkelerde teknoloji eğitimi ve Türkiye için öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 280-281.
- Arthur, H. & MacFadyen, J. (1995). Evaluation methods: A resource handbook. *McMaster University Program for Educational Development*, 138-142.
- Atılgan, H. (2009). *Değerlendirme ve not verme*. İçinde H. Atılgan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 15-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. İçinde M. Aydoğdu (Ed.) *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi* (6. Bölüm) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bahar, M. (2006). *Geleneksel alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z. ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baki, A., Karakuş, F. ve Köse, T. (2008). Web destekli öğretim yardımıyla fraktal geometri kavramlarının öğrenilmesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Üniversitesi, 8. Eğitim Teknolojisi Konferansı*.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 42-50.
- Ballantyne, R., Hughes, K. & Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 427-441.
- Bargh, J. & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72 (5), 593-604.
- Barr, R., Barth, J. ve Shermis, S. (1978). *The nature of social studies*.
- Barth, J. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler*. Ankara: YÖK.
- Baturay, M., Yıldırım, S. ve Daloğlu, A. (2009). Effects of web-based spaced repetition on vocabulary retention of foreign language learners. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 17-36.
- Bauer, C. & Figl, K. (2006). *Differences of online and face-to-face peer reviews regarding type and quality*. IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, (pp. 423-428).
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.



- Bintz, W. P. (1991). Staying connected: exploring new functions for assessment. *Contemporary Education*, 62 (4), 307-312.
- Blanche, P. & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implicants for teachers and researchers. *Language Learning* 39, 313-340.
- Boud, D. (1986). *Implementing student self-assessment*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Boud, D. (1991). *Implementing student self-assessment*. Sydney.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critic analysis of findings. *Higher Education* 18, 529-549.
- Bozkurt, E. ve Demir, R. (2011). Öğrenci görüşleri ile akran değerlendirme: Örnek bir uygulama. 20. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Pegem.net, [http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=125034](http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125034)
- Brawley, N. (2009). Retrieved from <http://www.coastal.edu/media/administration/honorsprogram/pdf/NikkiBrawley2009.pdf> (Erişim tarihi: 12 Ocak 2015).
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria.
- Brualdi, A. (1998). *Implementing performance assessment in the classroom*. Practical Assessment, Research & Evaluation.
- Callı, İ., Torkul, O. ve Taşbaşı, N. (2003). İnternet destekli öğretimde kullanılmak üzere web erişimli veri tabanı yönetim sistemiyle ölçme ve değerlendirme sistemi tasarımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3).
- Creswell, J. W. (2012). *Araştırma deseni* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğitim Kitap Yayıncılığı.
- Cihanoğlu, O. M. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23 (2), 175-186.
- Conway, R., Kember, D., Sivan, A. & Wu, M. (1993). Peer-assessment of an individual's contribution to a group project. *Assessment and an Evaluation in Higher Education*, 18, 45-56.
- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M., & Burchett, R. (2002). How does technology influence student learning?. *Learning and Leading with Technology*, 29 (8), 46-56.
- Cram, B. (1995). *Self-assessment: from theory to practice, developing a workshop guide for teachers*. In Language assessment in action (pp. 271-350). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Mcquire University.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve yeterlilik düzeyleri: ilköğretim ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37, 99-114.
- Çepni, S. (2009). *Performansların değerlendirilmesi*. İçinde E. Karip (Ed.) *Ölçme ve Değerlendirme* (s.195-241) Ankara: Pegem A Akademi.
- Davies, P. (2000). Computerized peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 37 (4), 346-355.
- Dietel, R. J. Herman, J. L. & Knuth, R. A. (1991). *What does research say about assessment?* NCREL, Oak Brook. Available online: [http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw\\_esys/4assess.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm) (Erişim tarihi: 20 Haziran 2014).
- Dilaver, H. ve Tay, B. (2008). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dimant, R. & Bearison, D. (1991). Development of formal reasoning during successive peer interaction. *Development Psychology*, 27 (2), 277-284.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 3 (24), 331-350.

- Dochy, F. & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 395-399.
- Doğan, N. (2009). *Yazılı yoklamalar*. İçinde H. Atılğan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 138-172). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2009b). *Sözlü yoklamalar, eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2009c). *Çoktan seçmeli testler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2004). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Donahoo, S. & Whitney, M. (2006). *Knowing and getting what you pay for: Administration, technology, and accountability in K-12 schools*. In Technology and Education: Issues in Administration, Policy, and Applications in K12 Schools *Advances in Educational Administration*.
- Dönmez, C. (2003). *Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Gündüz ve Eğitim Yayıncılık.
- Earle, R. (2002). The integration of instructional technology into public education: promises and challenges. *ET Magazine*, 42 (1), 5-13.
- Ellington, H. (1997). *Making effective use of self-assessment*. The Robert Gordon University.
- Ellis, G. (2001). Looking at ourselves-self-assessment and peer assessment: practice examples from New Zealand. In *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* (Vol. 2, pp. 289-302).
- Enger, S. & Yager, R. (1998). *The Iowa assessment handbook*. Iowa City: The Iowa Science Education Center at University of Iowa.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education & Training International*, 32 (2), 175-187.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. Newyork, USA: Routledge Falmer.

- Falchikov, N. & Blythman, M. (2002). *Learning together: peer tutoring in higher education*. Newyork, USA: Routledge Falmer.
- Falchikov, N. & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430.
- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review Educational Research*, 70 (3), 287-322.
- Fatih projesi. (2012). Retrieved 10 30, 2014, from <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>
- Garcia, J. & Michaelis, J. (2001). *Social studies for children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gehring, E. (2001). Electronic peer review and peer grading in computer-science courses. *The thirty-second SIGCSE technical symposium on Computer Science Education*, (pp. 139-243). Raleigh.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 135-145.
- Gentle, C. (1994). Thesis: an expert system for assessing undergraduate projects. In M. Thomas, T. Sechrest & N. Estes, *Deciding our future: technological imperatives for education* (pp. 1158-1160). Austin.
- Goodlad, S. (1999). *Ever Knowingly Oversold: A watchword for tutoring and mentoring schemes*. Perth, Western Australia: BP Regional Conference on Tutoring and Mentoring (Sept 30 – Oct 2)
- Gordon, E. (2005). *Peer tutoring: a teacher's resource guide*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Greenwood, C. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus nonrisk students. *Exceptional Children* (57), 521-534.

- Griffin, D. (2003). *Educators' technology level of use and methods for learning technology integrations*. North Texas: University of North Texas Curriculum and Instruction.
- Hansen, J. (2005). Hanson, J. G. (2005). *Cooperative learning methods and the teaching of english writing: peer response*. Singapore, Singapore Tertiary English Teachers Society: STETS Language & Communication Review.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *English Language Teaching Journal*, 51 (1), 12-20.
- Huang, S.-Y. (1998). *A comparison between Chinese EFL students' peer response sessions held on networked computers and those held in a FF setting*. Taiwan: National Center for Research on Teacher Learning.
- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative assessment: responses to commonly asked questions. *TESOL Journal* 5, 8-11.
- İllez, M. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yasadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi (189776).
- İlter, İ. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel Sorgulayıcı-Araştırma Becerilerine, Motivasyona ve Öğrenme Sürecine Etkileri* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi( 345301).
- Imel, S., Kerka, S. & Pritz, S. (1994). *More than the sum of the parts: Using Small Group Learning in Adult Basic and Literacy Education*.
- Joyce, A. & Hairul, I. (2005). Learning within scripted and nonscripted peer tutoring sessions: The Malaysian context. *The Journal of Educational Research*, 99 (2), 67-76.
- Kadela, T. (2002). *Technology leadership of elementary principals: Standards, competencies, and integration*. Seton Hall University College of Education and Human Services.

- Kahraman, E. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi (347194).
- Kan, A. (2009). *Ölçmenin temel kavramları*. İçinde H. Atılğan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (1. Bölüm). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kane, J. & Lawler, E. (1978). Methods of peer assessment. *Psychological Bulletin* (85), 555-586.
- Karaca, E. (2008). *Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar*. İçinde S. A. Gömleksiz (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (1. Bölüm). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakuş, F., Karakuş, G. ve Kösa, T. (2008). *İngilizce Dersinde Web Destekli Öğretim Ortamının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaufman, D., Felder, R. & Fuller, H. (1999). *Peer ratings in cooperative learning teams*. Proceedings of the 1999 Annual ASSE Meeting.
- Kaya, N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- 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.
- Keser, H. (1988). *Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi (10744).
- Keser, H. ve Teker, N. (2011). *The study of developments in computer education in turkey between 1960 - 1988*. *Elementary Education Online*, 10 (3), 1010-1027.
- Kılıç, G. B. (2006). *Yeni yaklaşımlar ışığında ilköğretim bilim öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Langendyk, V. (2006). Not knowing that they do not know: self-assessment accuracy of third-year medical students. *Medical Education*, 40, 173-179.

- Lejk, M. & Wyvill, M. (2001). Peer-assessment of contributions to a group project: A comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (1), 61-72.
- Lewkowicz, J. & J. Moon. (1985). Evaluation: A way of involving the learner. In *Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education* (pp. 45-80). Oxford: Pergamon Press.
- Lindblom-Ylance, S., Pihlajamaki, H., & Kotkas, T. (2006). Self, -peer- and teacher- assessment of student essays. *Active learning in higher education*, 1 (7), 51-62.
- Lu, J. & Law, N. (2012). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40, 257-275.
- Marzano, R. J., Pickering, D. & Mc Tighe, J. (1993). *Assessing student outcomes*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McAler, S. (2013). *Formative and summative assessment*. In J. A. Dent, M. Ronald (Eds), *M A practical guide for medical teachers*. Toronto:Churchill Livingstone Elsevier.
- McGourty, J. (2000). Using multisource feedback in the classroom: a computer based approach. *IEEE Transactions on Education*, 43 (2), 120-124.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standartbased instruction*. Boston: Pearson Education. Fourth edition, 140-148.
- Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-basedinquiry*. New York: Pearson Publishing.
- McNamara, M. & Deane, D. (1995). Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning. *TESOL Journal* (5), 17-21.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim program ve kılavuzu (4. ve 5. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005b). *İlköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzları*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006), *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu 6, 7, ve 8. sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). *İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kitabı*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- Middleton, B. & Murray, R. (1999). The impact of instructional technology on student academic achievement in reading and mathematics. *International Journal of Instructional Media*, 26 (1), 109-117.
- Mynard, J. & Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60 (1), 13-22.
- Nartgün, Z. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. İçinde M. Bahar (Ed.) *Fen ve Teknoloji Öğretimi (14. Bölüm)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Nevi, C. (1983). Cross-age tutoring: Why does it help tutors?. *The Reading Teacher*, 36 (5), 892-898.
- Norcini, J. (2003). Peer assessment of competence. *Medical Education*, 37 (6), 539-543.
- Oscarsson, M. (1981). *Subjective and Objective assessment of foreign language performance*. (J. Read, Ed.) Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Otto, T. & Albion, P. (2004). *Principals' beliefs about teaching with ICT*. International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education. Georgia.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜYSM-Eğitim Yayınları.
- Özen, Y., Gülaçtı, F. ve Yahya, Ç. (2004). *Eğitim Bilimleri ve İnternet*. *Doğu Anadolu Araştırmaları*, 3(1). 52-57.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.



- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 14-29.
- Papinczak, T., Young, L. & Groves, M. (2007). Peer assessment in problem-based learning: A qualitative study. *In Advances in Health Sciences Education* (pp. 169-186).
- Perrin, D. (2002). Technological revolution in education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 9 (1), 1-3.
- Pond, K. & Ul-Haq, R. (1997). Learning to assess students using peer review. *Studies in Education Evaluation*, 23 (4), 331-348.
- Puchner, L. (2003). *Children teaching for learning: what happens when children teach others in the classroom?*. Chicago: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Puhl, C. A. (1997). Develop, not judge: Continuous assessment in the ESL classroom. *English Teaching Forum*, 35 (2), 2-15.
- Race, P. (2001). *A briefing on self Peer and Group Assessment*. Assessment Guides and Briefings. Liverpool: LTSN Generic Center.
- Riley, S. M. (1995). Peer responses in an ESL writing class: Student interaction and subsequent draft revision. *Dissertation Abstracts International*, 56 (8), 3031.
- Safran, M. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış, özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sebba, J., Deakin Crick, R., Yu, G., Lawson, H. & Harlen, W. (2008). *Impact of self and peer assessment on students in secondary schools*.
- Semerci, Ç. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. İçinde E. Karip (Ed.) Ölçme ve Değerlendirme (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (Vol. 21). Ankara: Pegem Akademi.

- Shen, C. & Pedulla, J. (2000). *The relationship between students' achievement and their self-perception of competence and rigor of mathematics and science: a cross-national analysis*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7 (2), 237-253.
- Shrauger, S. & Osberg, T. (1981). The relative accuracy of selfprediction and judgments by others in psychological assessment. *Psychological Bulletin*, 90 (2), 322-351.
- 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*.
- Sitthiworachart, J. & Joy, M. (2003). *Web-based Peer Assessment in Learning Computer Programming*. The 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Sivin-Kachala, J. & Bialo, E. (1996). The effectiveness of technology in schools: a summary of recent research. *SLMQ*, 25.
- Sluijsmans, D. (2002). *Student involvement in assessment: The training of peer assessment skills*. Netherlands: Open University.
- Sluijsmans, D. & Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32 (1), 6-22.
- Sluijsmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self, -peer- and co-assessment. *Learning Environment Research*, 1, 293-319.
- Smith, H., Cooper, A. & Lancaster, L. (2002). Improving the quality of undergraduate peer assessment: A case for student and staff development. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (1), 71-81.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 3 (18), 221-233.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Steele, G. (2009). *Self and peer assessment in an undergraduate communication research class using mixed methods*. Augustine Trinidad and Tobago: Department of Liberal Arts.
- Strachan, I. & Wilcox, S. (1996). Peer and self-assessment of group work: developing an effective response to increased enrolment in a third - year course in microclimatology. *Journal of Geography in Higher Education*, 20 (3), 343-353.
- Strijbos, J.-W. & Sluijsmans, D. (2010). Unraveling peer assessment: Methodological, functional and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269.
- Sunal, C. & Haas, M. (2010). *Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temur, S. & Yalçın, K. (2001). *Bilgisayar teknolojisi ve kullanımı*, Konya: Çizgi Yayınları.
- Tindall, J. (1995). *Peer programs: an in-dept look at peer helping planning, implementation and administration*. Pennsylvania: Accelerated Development Inc. Publishers.
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.
- Topping, K., Campbell, J., Douglas, W. & Smith, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven and 11 years old: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45 (3), 287-308.

- Tosun, N. (2006). *Bilgisayar Destekli ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Bilgisayar Dersi Başarısı ve Bilgisayar Kullanım Tutumlarına Etkisi "Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği"* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi( 183859)
- Tsai, C.-C., Liu, E.-F., Lin, S. & Yuan, S.-M. (2001). A networked peer assessment system based on a vee heuristic. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (3), 220-230.
- Tsivitanidou, O.E., Zacharias C. Z., Hovardas, T. (2011). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students, *Computers & Education*, Volume 71, 133-152.
- Tuncel, T. (2013). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tüysüz, C. ve Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22).
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi (216942).
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wade, R. C. (2007). *Social studies for social justice. teaching strategies for elementary classroom (teaching for social justice series)*. Newyork: Teachers College Press.
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (2004). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. Hampshire: CENGAGE Learning.

- Wen, M. & Tsai, C.-C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- Willey, K. & Gardner, A. (2010). Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education*, 35 (4), 429-443.
- Yavuz, O. C. (2014). *Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Sistemi İle Zenginleştirilmiş Akran Öğretiminin 7. Sınıf Rasyonel Sayılar Konusunda Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarının Üzerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Kütahya.
- Yılmaz, A. (2009). Ölçme değerlendirilmede testler. İçinde E. Karip (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 115-194). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdabakan, İ. (2011). *Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 51-77.
- Zundert, M., Sluijsmans, D. & Merrienboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20 (4), 270-279.

**URL-1:**

- Fatih projesi (2012). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>  
(Erişim tarihi: 30 Kasım 2014).

## Ekler

### Ek-1: Sincan İlçesi Ortaokulları Bilgisayar Sayıları

				Eğitim amaçlı kullanılan bilgisayar
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ahmet Andiçen Ortaokulu	19
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Andiçen Ortaokulu	16
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Gazneliler Ortaokulu	30
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Hacı Bektaş-ı Veli Ortaokulu	36
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ressam İbrahim Çallı Ortaokulu	1
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Yavuz Sultan Selim Ortaokulu	15
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	100 Yıl Ortaokulu	5
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Dr Yıldız Yalçınlar Ortaokulu	21
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Melikşah Ortaokulu	32
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Tuna Üçer Ortaokulu	11
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Özkent Akbilek Ortaokulu	33
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Temelli TOKİ Ortaokulu	5
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Semiha İsen Ortaokulu	29
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Osman Ünyazıcı Ortaokulu	27
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Burak Reis Ortaokulu	20
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Atif Benderlioğlu Ortaokulu	21
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Cumhuriyet Ortaokulu	35
ANKARA	SİNCAN	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Sühendan Kürklü Ortaokulu	20

## Ek-2: Öğrenci Sayıları

İL	İLÇE	KURUMTÜRÜ	KURUM_KODU	KURUM	ERKEK ÖĞRENCİ	KIZ ÖĞRENCİ	TOPLAM ÖĞRENCİ
ANKARA	SİNCAN	İmam Hatip Ortaokulu	734200	Malazgirt İmam Hatip Ortaokulu	63	64	127
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	708860	Adnan Menderes İlkokulu	35	28	63
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	708917	Fatih İlkokulu	37	35	72
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	708937	Koç İlkokulu	55	47	102
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	708947	Korkut Ata İlkokulu	82	72	154
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	708975	Plevne İlkokulu	104	115	219
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	708984	Sincan İlkokulu	107	130	237
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	709037	Taylan Arası İlkokulu	81	82	163
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	709072	Ulubatlı Hasan İlkokulu	36	26	62
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	879489	Altınordu Layika Akbilek İlkokulu	83	91	174
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	887824	Çoğlu Vural Baylan İlkokulu	20	13	33
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	888049	Atatürk İlkokulu	21	27	48
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711078	Ahmet Andiçen Ortaokulu	81	96	177
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711084	Andiçen Ortaokulu	25	23	48
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711134	Gazneliler Ortaokulu	45	41	86
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711143	Hacı Bektaş-ı Veli Ortaokulu	94	76	170
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711151	Ressam İbrahim Çallı Ortaokulu	82	90	172
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711164	Yavuz Sultan Selim Ortaokulu	27	31	58
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711587	100 Yıl Ortaokulu	187	199	386
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711618	Dr Yıldız Yalçınlar Ortaokulu	29	41	70
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711620	Dr. Nurettin - Beyhan Elbir Ortaokulu	106	124	230
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711621	Maraşal Fevzi Çakmak Ortaokulu	127	117	244
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711622	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	208	180	388
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711624	Melikşah Ortaokulu	68	56	124
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711628	Tuna Üçer Ortaokulu	41	42	83
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	711629	Özkent Akbilek Ortaokulu	99	96	195
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733662	Yenipeçenek Ortaokulu	1	4	5
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733663	Yenikent İksan Ortaokulu	126	98	224
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733665	ODTÜ Mezunları Ortaokulu	56	49	105
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733666	Türkoğlu Ortaokulu	27	19	46
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733667	Temelli TOKİ Ortaokulu	13	8	21
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733669	Şehit Evren Ayyarın Ortaokulu	24	24	48
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733671	Sincan İMKB Ortaokulu	114	143	257
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733672	Sincan İl Genel Meclisi Ortaokulu	133	130	263
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733673	Semiha İsen Ortaokulu	91	75	166
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733674	Osman Ünyazıcı Ortaokulu	60	68	128
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733676	Kazım Karabekir Ortaokulu	71	89	160
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733677	Nedred Arif Ortaokulu	69	72	141
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733678	Mehmet-Sündüs İçli Ortaokulu	86	57	143
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733679	İMKB Sincan Kayalıboğaz Ortaokulu	168	173	341
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733680	Gaziosmanpaşa Ortaokulu	31	20	51
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733682	Çokören Satılmış Yılmaz Ortaokulu	5	5	10
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733683	Cemal Yüksel Ortaokulu	96	117	213
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733684	Burak Reis Ortaokulu	92	124	216
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733686	Bucuk Ortaokulu	44	44	88
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733687	Beyobası Ortaokulu	5	5	10
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	733688	Ahi Evran Ortaokulu	89	81	170
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	887507	Atif Benderlioğlu Ortaokulu	46	26	72
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	976623	Cumhuriyet Ortaokulu	115	88	203
ANKARA	SİNCAN	Ortaokul	976669	Sühendan Kürklü Ortaokulu	80	91	171

### Ek-3: Uzman Görüş Formu

#### UZMAN GÖRÜŞÜ

SORU	KOLAY	ORTA	ZOR	İLGİLİ KAZANIMI ÖLÇÜYOR MU?
1	✓			
2	✓			
3	✓			
4	✓			
5		✓		
6	✓			
7	✓			
8	✓			
9		✓		
10	✓			
11	✓			
12	✓			
13	✓			
14	✓			
15		✓		
16	✓			
17		✓		
18		✓		
19	✓			
20				h meyr ölçüyor
21	✓			
22		✓		
23		✓		
24	✓			
25	✓			
26			✓	
27		✓		
28	✓			
29	✓			
30		✓		
31	✓			
32			✓	
33	✓			
34		✓		
35			✓	
36	✓			
37			✓	
38	✓			
39			✓	
40	✓			
41				
42				

NOT : İLGİLİ KAZANIMI ÖLÇMEYEN SORULAR KUTUCUĞA " ÖLÇMİYOR" ŞEKLİNDE YAZILACAK  
ÖLÇEN SORULARA İÇİN KUTUCUKLAR BOŞ BIRAKILACAK  
KOLAY, ORTA VE ZOR KUTUCUKLARINA ÇARPI İŞARETİ ATILACAK



### UZMAN GÖRÜŞÜ

SORU	KOLAY	ORTA	ZOR	İLGİLİ KAZANIMI ÖLÇÜYOR MU?	
1		<			
2	x				
3			x		
4	<				
5				ölçmüyor	+
6	x				
7	x				
8	x				
9	x				
10				ölçmüyor	-
11	x				
12	x				
13	x				
14		x			
15				ölçmüyor	+
16		x			
17				ölçmüyor	-
18			x		
19	x				
20				ölçmüyor	◆
21			x		
22			x		
23			x		
24		x			
25			x		
26		x			
27	x				
28		x			
29	x				
30			x		
31	x				
32	x				
33			x		
34				ölçmüyor	-
35	x				
36	x				
37			x		
38	x				
39		x			
40			x		◆
41		x			
42		x			

NOT : İLGİLİ KAZANIMI ÖLÇMEYEN SORULAR KUTUCUĞA " ÖLÇMÜYOR" ŞEKLİNDE YAZILACAK  
 ÖLÇEN SORULARA İÇİN KUTUCUKLAR BOŞ BIRAKILACAK  
 KOLAY, ORTA VE ZOR KUTUCUKLARINA ÇARPİ İŞARETİ ATILACAK

### UZMAN GÖRÜŞÜ

SORU	KOLAY	ORTA	ZOR	İLGİLİ KAZANIMI ÖLÇÜYOR MU?
1	X			
2	X			
3		X		
4	X			
5				ölçüyor
6		X		
7		X		
8	X			
9		X		ölçüyor
10				
11	X			
12	X			
13	X			
14	X			
15				ölçüyor
16		X		
17	X			
18				ölçüyor
19	X			
20			X	
21				ölçüyor
22	X			
23	X			
24			X	
25		X		
26	X			
27	X			
28			X	
29		X		
30		X		
31		X		
32	X			
33	X			
34		X		
35		X		
36		X		
37			X	
38			X	
39			X	
40		X		ölçüyor
41		X		
42		X		

NOT : İLGİLİ KAZANIMI ÖLÇMEYEN SORULAR KUTUCUĞA \* ÖLÇMÜYOR\* ŞEKLİNDE YAZILACAK  
 ÖLÇEN SORULARA İÇİN KUTUCUKLAR BOŞ BIRAKILACAK  
 KOLAY, ORTA VE ZOR KUTUCUKLARINA ÇARPI İŞARETİ ATILACAK

#### **Ek-4: Başarı Testinden çıkartılan sorular**

- İletişimi olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışları ile karşılaştırır, kazanımındaki iptal edilen soru:

Tuna, komşuları olan Mehmet Bey' in de görev yaptığı okçuluk kursuna başlamıştır. Mahallerinde ona Mehmet Amca diye hitap etmesi gerekmektedir. Tuna komşusuna amca mı, yoksa hoca mı diyeceğini şaşırmıştır.

**Yukarıdaki paragrafa göre, aşağıdakilerden hangisinin daha doğru olduğu söylenebilir?**

- A) Tuna, Mehmet Bey' e amca diye hitap etmelidir.
- B) Durumlara göre roller değiştiğinden hitaplar da değişmelidir.
- C) Roller hiç bir zaman değişmez, bu nedenle hitap her yerde aynı olmalıdır.
- D) Mehmet Bey, Tuna' ya kendisine nasıl hitap edeceğini söylemelidir.

- İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder kazanımındaki iptal edilen sorular:

İzmir' den Menemen istikametine yola çıkan bir otobüse yaşlı bir teyze biner. Hostesi çağırıp " Yavrum Menemen' e varınca bana haber ver." der. Fakat hostes, teyzeyi unuttur. Otobüs Menemen'i geçtiğinde, vakit de gece yarısı olduğundan, teyzeyi yolda indirmek yerine otobüsü geri döndürür, hostes teyzeyi uyandırır. "Teyzeciğim Menemen'e geldiniz, inebilirsiniz." der. Teyze de "İnmek için değil, ilacımı içmek için uyandırmanı söylemişim." der. Hostesle teyze arasında etkili bir iletişim kurulamamasından dolayı bir sorun yaşanmıştır.

**Yukarıdaki olayda yaşanan iletişim hatasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Yaşlı teyzenin kendini doğru ifade etmemiş olması
- B) Hostesin empati kurmaması
- C) Hostesin teyzeye saygı duymaması
- D) Yaşlı teyzenin ön yargılı davranması

I. Dinlenilmesi gereken yerde konuşmak

II. Görüşlerini başkalarına zorla kabul ettirmek

III. Çevremizdeki insanlarla iletişim kurulmasına engel olan davranışlardan kaçınmak

IV. Konuşurken beden dilinin yanında yüz mimiklerinin ve ses tonunun da iyi kullanılması.

**Yukarıdakilerden hangileri, iletişim kurarken dikkat edilmesi gereken kurallardan değildir.**

- A) I ve II
- B) II ve III
- C) I ve IV
- D) III ve IV

- İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır, kazanımındaki iptal edilen sorular:

"Kitle iletişim araçları televizyon radyo, gazete, dergi, internet vb. gibi çok kısa zamanda çok sayıda insana ulaşan araçlara denir. Kitle iletişim araçlarının olumlu birçok yönü olmasına karşın olumsuz yönleri de bulunmaktadır."

**Yukarıda yapılan açıklamalara dikkatle alındığında kitle iletişim araçlarının sadece olumsuz yönlerini özetleyen ifade aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) İnsanların istenilen ve istenmeyen birçok bilgiye çabucak ulaşmaları
- B) Özel ve aile hayatının gizliliğine riayet edilmemesi
- C) Herkesin düşünce ve kanaatlerini özgürce ifade etmeleri
- D) Herkesin haberleşme hürriyetine sahip olması

Kitle iletişim araçları günümüzde oldukça etkili ve faydalı olmaktadır. Kitle iletişim araçları kişinin dünya genelinde gündemi ve gelişmeleri takip etmesine yardımcı olur.

**Buna göre aşağıdakilerden hangisi kitle iletişim araçlarından değildir?**

- A) İnternet
- B) Televizyon
- C) Radyo
- D) Daktilo

**Basın - yayın organlarının benimsemesi gereken ilkeler arasında aşağıdakilerden hangisi gösterilemez?**

- A) Doğruluğundan emin olunmayan haberlerin yayımlanmaması
- B) Kişilerin özel yaşamlarının her durumda kamuoyuna aktarılması
- C) Basın kuruluşlarının çıkarları uğruna ahlaka aykırı yayın yapılmaması
- D) Yayınlarda hiç kimsenin inancından ve cinsiyetinden dolayı kınanmaması

- Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar, kazanımındaki iptal edilen soru:

Ayşe Hanım televizyon seyretmeyi çok sevmektedir. Yalnız son zamanlarda çıkan sabah programlarından rahatsız olmaktadır.

**Aşağıdakilerden hangisi Ayşe Hanım'ın şikâyetlerini yaparken izleyeceği en uygun yol olabilir?**

- A) Telefon ile RTÜK' ü arayabilir.
- B) Televizyon kanalına şikâyet dilekçesi yazabilir.
- C) İmza toplayıp yayının durdurulmasını isteyebilir.
- D) O programı canlı yayında arayıp uyarabilir.

- Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir, kazanımındaki iptal edilen soru:

Atatürk'e göre basın kurulu kamuoyunda büyük bir rol oynardı. Basın ve toplantı hürriyeti olmadan topluma ait işlerde bir eleştiri sahası bırakmadan kamuoyu vazifesini yapamazdı. Milli egemenlik ve Temsili Hükümet fikrinin yayılması ve yükseltilmesi ancak kamuoyu faaliyetleri ile mümkün olurdu.

**Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Milli mücadelede kamuoyu oluşturulmasına önem verildiği
- B) İletişim araçları ile Milli Mücadeleye destek verildiği
- C) Milli egemenlik fikrinin iletişim araçları ile yayıldığı
- D) Televizyon yayınlarının Atatürk zamanında başladığı

## Ek-5: Başarı Testi

1. İletişimde "dinlemek"de önemlidir. Aramızdaki anlaşmazlıkların bir çoğu dinlemekten kaynaklanır.

Ahmet, televizyon seyreden babasına okulda başından geçenleri anlatır. Babası, Ahmet'i dinlemediğinden anlattıklarını da anlamaz.

Babasına, "nasıl babacığım iyi şeyler yapmış mıyım?" sorusuna, babasının "neyi iyi yaptın oğlum" demesi Ahmet'i üzer. "Boşver, babam beni dinlemiyor." düşüncesiyle odasına çekilir.

**Yukarıda kurulan iletişim, Ahmet'i nasıl bir etki altında bırakır?**

- A) Babasına karşı saygısı artar  
B) Babasını çok ilgili bulur  
C) Kurulan iletişimden dolayı mutlu olur  
D) Bundan sonra babasına karşı iletişim kopukluğu yaşar

- 2.

	D	Y
1- Emir vermek iletişimi olumlu etkiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Dinlemek iletişimin temelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Jest ve mimikler etkileşimi etkilemez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Sadece konuşarak iletişim kurulur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ömer yukarıdaki anketi cevaplayacaktır.

**Ömer'in anketi doğru doldurması için hangi şıkkı seçmesi gerekir?**

- A) 1 → D    B) 1 → Y    C) 1 → D    D) 1 → Y  
2 → D    2 → D    2 → Y    2 → D  
3 → D    3 → Y    3 → D    3 → D  
4 → Y    4 → Y    4 → D    4 → Y

- 3.



**Diyagramda boş bırakılan (?) yere aşağıdakilerden hangisi yazılamaz?**

- A) Empati yapmak    B) Emir vermek  
C) İsim takmak    D) Alay etmek

4. Ayşe ve Aylin Hanım çay sohbetinde muhabbetle başladılar. Ayşe Hanım hafta sonu alışverişe gittiğini, kendine yeni birşeyler aldığını heyecanla anlatıyordu. Aylin Hanım ise saatini kaybettiğinden dolayı moralinin bozuk olduğunu söyleyemedi bile. Çünkü Aylin Hanım tam konuya girecekken, Ayşe Hanım hemen araya girip aldığı takı ve kıyafetleri anlatmaya devam ediyordu.

**Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?**

- A) Aylin Hanım iletişim kurmayı iyi bilmektedir.  
B) Ayşe Hanım iletişimin karşılıklı olması kuralına uymamaktadır.  
C) Aylin Hanım takı ve kıyafeti sevmemektedir.  
D) Aylin Hanım konuşmayı sevmemektedir.

5.



Benim adım Salih, Ankara'ya yeni taşındık. Eski okulumdan zor ayrıldım. Burada yeni bir okula başladım. Fatih adında bir Türkçe öğretmeniniz var. Güler yüzlü bir insan. Şimdi yeni okulumu da sevmeye başladım.

**Salih'in anlattıklarına göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?**

- A) İyi bir iletişimde olumlu davranışlar önemlidir.
- B) İletişim yalnızca konuşma ile olur.
- C) İletişim çok da önemli değildir.
- D) İletişimde dinlemek de önemlidir.

6.



**Damdan düşen Nasreddin Hoca'nın, durumunu soranlara; "Bana damdan düşen birini getirin." demesi iletişimin hangi faktörü ile ilgilidir?**

- A) Anlayış
- B) Empati
- C) Samimiyet
- D) Dürüstlük

7.

- Aristo, öğrencilerinden birine bir problemin çözümü anlattıktan sonra sorar;
- Anladın mı?
- Evet.
- Ama sende anladığını gösteren belirtiler göremiyorum?
- O belirtiler nedir hocam?
- Güler yüz.

**Yukarıda verilen olayda iletişimde aşağıdakilerden hangisinin öneminden bahsedilmiştir?**

- A) Dinlemenin
- B) Empatinin
- C) Kelimeleri seçmenin
- D) Jest ve mimiklerin

8.

- I. Fırat'ın, arkadaşlarına sinirli sinirli günaydın demesi
- II. Tuna'nın, öğrencilerin yüzüne bakmadan iyi günler demesi
- III. Nil'in, arkadaşına gülümseyerek teşekkür etmesi
- IV. Deniz'in teyzesini aradığında, nasılsınız demeden kendi derdini anlatması

Yukarıda çeşitli iletişim örnekleri verilmiştir.

**Bunlardan hangisi doğru bir iletişim örneğidir?**

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV



9. Huzurlu bir toplumda yaşamak, kargaşa çatışma ve güvensizliğin olmadığı bir yaşam sürdürmenin temel etkenlerinden birisi etkili bir iletişim dili kullanmaktır.

**Aşağıdakilerden hangisi etkili iletişim yollarından biri değildir?**

- A) Kendimizi ve çevremizi tanımak
- B) Olaylara ve insanlara önyargı ile yaklaşmak
- C) İletişimde empati kuralını uygulamak
- D) Güler yüzlü ve hoşgörülü olmak

10. Kitle iletişim araçları halkın doğru haber almasını, dünyada olup bitenleri bilmesini, boş vakitlerini değerlendirilmesini sağlamaktadır. Kitle iletişim araçları sayesinde her türlü bilgiye çok kısa sürede ulaşılabilir.

**Verilen bu bilgide öncelikle aşağıdakilerden hangisi üzerinde durulmuştur?**

- A) Kitle iletişim özgürlüğü
- B) Kitle iletişim araçlarının işlevleri
- C) Doğru bilgi alma hakkı
- D) Kitle iletişim araçlarının kamuoyu oluşturma-  
daki rolü

11. Televizyonda yayınlanan bir programdan sonra tavuk satışlarının durma noktasına gelmesi ya da insanların reklamlardan etkilenecek alışveriş yapması **öncelikle** aşağıdakilerden hangisine kanıttır?

- A) Kitle iletişim araçlarının kamuoyu oluşturma gücüne
- B) Kitle iletişim araçlarının halk üzerinde etkili olduğuna
- C) Halkın kitle iletişim araçlarının her dediğine inandığına
- D) Kitle iletişim araçlarının bazen halkı yanlış bilgilendirdiğine

- 12.



Benim adım Büşra. Marmara'da deprem olmuş. Haberlerde duymuştum. Ama geçen gün televizyonda oradaki insanların durumunu gördüm ve çok üzüldüm. Onlara yardım etmeye karar verdim.

**Büşra'nın söylediklerine göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?**

- A) İletişim araçları çok çeşitlidir.
- B) Duymanın yanında görme de iletişimde çok etkilidir.
- C) Yalnızca kitle iletişim araçları yardımlaşmayı sağlar.
- D) Televizyon tek kitle iletişim aracıdır.

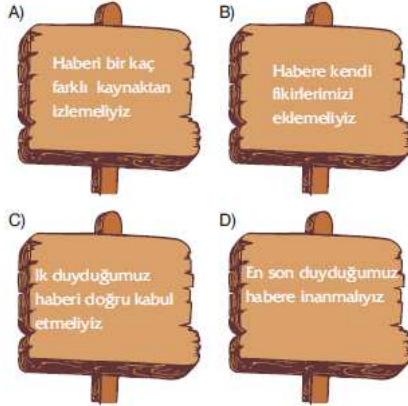
13. Ali Bey, TV den izlediği haberi gazetelerden de okuduktan sonra, daha etraflıca bilgi edinmek için arabasına binip bir internet kafeye gider, istediği bilgileri tam olarak öğrenmiş ve arkadaşını telefonla arayarak bilgi verir.

Ali Bey'in kullandığı araçlardan hangisinin kitle iletişim aracı olmadığını söyleyebiliriz?

- A) TV  
B) Gazete  
C) İnternet  
D) Telefon

14. Kitle iletişim araçlarının çokluğu ve basın ilkelere uymamaları, bilginin doğruluğuna gölge düşürmektedir. Bu nedenle doğru bilgiye ulaşmak için dikkat etmemiz gerekmektedir.

Doğru bilgiye ulaşmak için aşağıdaki panolardan hangisine uymalıyız?



15. Aşağıdakilerden hangisi kitle iletişim özgürlüğü kapsamında ver almaz?

- A) Gazetecilerin doğru haber yapmak için insanların özel hayatına müdahale etmesi  
B) Gazetecilerin hiçbir kişi ya da kurumun etkisinde kalmadan haber yapması  
C) Yayın kuruluşlarının halka doğru haber aktarması  
D) Gazetecilerin yalan haber yapmaması

16. Bir gazetecinin, bir siyasetçi hakkında yalan haber yapması veya bir televizyon kanalının ülkenin bölünmez bütünlüğünü bozacak haberler yapması aşağıdakilerden hangilerine kanıttır?

- I. Basın özgürlüğünün olmadığına  
II. Gazete ve televizyon kanalının basın meslek ilkelerine aykırı davrandığına  
III. Siyasetin basını kontrol ettiğine  
IV. Basın özgürlüğünün bir sınırı olması gerektiğine

- A) I ve III  
B) II ve IV  
C) I, II ve III  
D) II, III ve IV

17. Her insan ifade özgürlüğüne sahiptir. Ancak bazı hâllerde bu hak sınırlandırılabilir.

**Aşağıdakilerden hangisi ifade özgürlüğünün sınırlanabileceği durumlardan biridir?**

- A) İfadenin siyasetçilerle ilgili olması  
B) İfadenin toplumun büyük bir kesimi tarafından kabul görmemesi  
C) İfadenin ülkenin bölünmez bütünlüğünü zedeleyici nitelikte olması  
D) İfadenin Türkiye'deki aksaklıkları dile getiriyor olması

18. "Gazetecilik yapan Mustafa Bey yaptığı bir haberden sonra gelen uyanlar üzerine haberde yanlışlık yaptığını fark etmiş ve sonra bu haberle ilgili bir düzeltme yazısı yayınlamıştır."

**Gazeteci Mustafa Bey'in yaptığı bu düzeltme yazısına ne ad verilir?**

- A) Tekzip  
B) Tazminat  
C) Sansür  
D) Görev

19. Haberleri yer yer sapıtılarak yayın yapan bir gazetenin okuyucusu olan Fuat Bey, farkına varmadan bu yayınların etkisinde kalmakta ve bu yayınlardan olumsuz etkilenmektedir.

**Bu bilgilere göre, Fuat Bey'in hangi hakkı engellenmiştir?**

- A) Çalışma hakkı  
B) Eğitim hakkı  
C) Doğru haber alma hakkı  
D) Okuma hakkı

20. Bir muhabir halka doğru haber aktarmak için ünlü bir kişinin evine girip onun günlüğünü ve özel eşyalarını görüntülemiştir. Evine girilen ünlü kişi ise mahkeme kararıyla bu haberin yayını durdurmuştur.

**Bu olayda aşağıdaki özgürlüklerden hangileri ihlal edilmiştir?**

- I. Konut dokunulmazlığı  
II. Özel hayatın gizliliği  
III. İfade özgürlüğü  
IV. Doğru haber alma hakkı

- A) I ve II  
B) I ve III  
C) I, II ve IV  
D) I, II, III ve IV

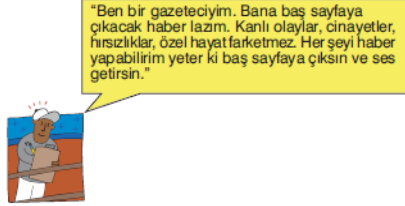
21. İnsanların özel hayatı anayasamızda yer alan 20. madde ile güvence altına alınmıştır.

Bu maddeyi ihlal eden kurum ve kuruluşları şikayet ettiğimiz takdirde gerekli cezalar uygulanacaktır.

Yukarıdaki bilgilere göre aşağıdaki seçeneklerin hangisinde anayasamızın 20. maddesi ihlal edilmiştir?

- A) Gazetecinin trafik kazalarının fotoğrafını çekmesi  
B) Kişilerin istediği haber kanalını izlemesi  
C) Mahkeme karar olmadan gizli çekim yapılması  
D) Televizyon kanallarının yurt dışı yayın yapması

22.



Gazetecinin tutumu aşağıdakilerden hangisiyle çelişmektedir?

- A) Kitle iletişim araçları özgürdür, kısıtlanmamalıdır.  
B) Toplumun ahlak kurallarına göre hareket edilmesi önemli değildir.  
C) Kitle iletişim araçlarını gazeteciler kendi çıkarları için kullanmamalıdır.  
D) Medyaya çıkan her şey zaten doğrudur.

### 23. KORKUNÇ İDDİA

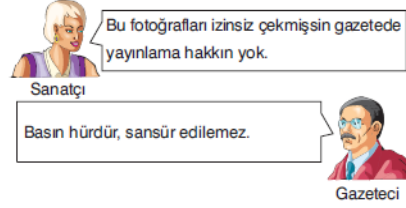
Bir grup paparazinin hurdaya dönen araçta can çekişen Dianna'nın fotoğraflarını çekip, milyonlarca dolara satmaya çalıştıkları öğrenildi.

İnternet Haberi

Yukarıdaki internet haberine göre aşağıdakilerden hangisi ulaşılabilecek en doğru yargıdır?

- A) Çıkar uğruna özel hayatta gizlilik ilkesi hiçe sayılmıştır.  
B) Gazetelerde resimli haberler önemlidir.  
C) Kitle iletişim araçlarının en önemlisi internettir.  
D) Basın özgürlüğü vardır.

24.



Yukarıdaki diyaloga göre, sanatçı haklarını aşağıdakilerden hangisi ile savunabilir?

- A) Anayasamızın 28. maddesine göre herkesin özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesi gerektiğini söyleyerek.  
B) Anayasamızın 21. maddesine göre kimsenin konutuna dokunulamaz diyerek.  
C) Anayasamızın 23. maddesine göre herkes yerleşme ve seyahat hürriyetine sahiptir diyerek.  
D) Anayasamızın 49. maddesine göre çalışma, herkesin hakkı ve ödevidir diyerek.

25. **Zehra:** Kitle iletişim araçlarının doğru haber alma özellikleri kadar doğru haber verme yükümlülükleri de olmalı.
- Şeyma:** Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir.
- Selim:** Kişi hak ve hürriyetleri bazı durumlarda kanunlar çerçevesinde kısıtlanabilir.
- Mustafa:** Daha çok izleyici, dinleyici ve okuyucu çekmek için abartılı ve gerçek dışı haberler, yayınlar yapılabilir.
- Özgürlükler üzerine panel yapıyoruz.

Özgürlükler üzerine yapılan bir panelde yukarıdakilerden hangisinin sözler doğru değildir?

- A) Zehra B) Şeyma  
C) Selim D) Mustafa

26. Anayasamızın 20. maddesine göre, herkes özel hayatı ile aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi anayasamızın 20. maddesine göre suç savılmaz?

- A) Emine'nin Mustafa'ya ait olan cep telefonundaki mesajları okuması  
B) Ünlü bir sanatçının gizlice fotoğraflarının çekilip yayınlanması  
C) Nil'in gazetede magazin haberlerini okuması  
D) Ayşe'nin komşusunun mektubunu açıp okuması

27.

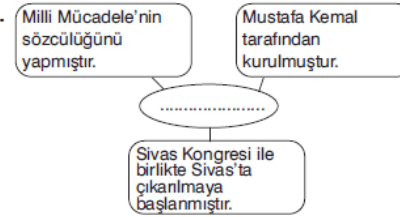


Basın milletin genel sesidir. Bir milleti aydınlatmak ve ona doğru yolu göstermede, bir milletin muhtaç olduğu fikri gıdayı vermekte, özete bir milletin hedefi mutluluk olan ortak yönde yürümesinin sağlanmasında basın başlı başına bir kuvvet, bir okul, bir yol göstericidir.

Atatürk bu sözleriyle aşağıdakilerden hangisini vurgulamıştır?

- A) Basın özgürlüğünü  
B) Milli birlik ve beraberliği  
C) Milletin eğitilmesi gerektiğini  
D) Basının önemini

28.



Diyagramda boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) İrade-i Millîye B) Hakimiyet-i Millîye  
C) Anadolu Ajansı D) Ceride-i Resmîye

29.



Tirenin hareket edebilmesi için Atatürk'ün iletişimle ilgili yaptığı çalışmaları taşıyan vagonların takılması gerekiyor.

**Buna göre, aşağıdaki vagonlardan hangisinin takılmasına gerek yoktur?**

- A) İrade-i Millîye gazetesinin çıkarılması
- B) Hakimiyet-i Millîye gazetesinin çıkarılması
- C) TRT'nin kurulması
- D) Ankara Radyosunun kurulması

30. Mustafa Kemal bir konuşmasında şöyle demiştir: "Basın milletin müşterek sesidir. Bir milleti aydınlatma ve bu millete doğru yolu göstermede, muhtaç olduğu fikri, gıdayı vermekte özette bir milletin saadet hedefi olan müşterek istikamette yürümesinin temininde basın, başlı başına bir kuvvet, bir mektep, bir rehberdir."

**Aşağıdakilerden hangisi Mustafa Kemal'in bu sözlerinden çıkarılabilecek bir sonuç değildir?**

- A) Millet sesini basın yoluyla duyurur.
- B) Basın milleti aydınlatmada bir araçtır.
- C) Atatürk basına önem vermektedir.
- D) Basın özgürlüğü kısıtlanamaz.

31.

Şimdiye kadar cahil kalanlara da fikir vermek ihtiyacı vardır ve bunun içinde en önemli vasıta basındır. Memleketin medeniyet derecesi ve kamuoyunun durumu nedir? Bunu içe ve dışa anlatacak basındır. Basın mensuplarını korumak lazımdır?



Atatürk

**Atatürk'ün bu sözünde aşağıdakilerden hangisi vurgulanmıştır?**

- A) Basın özgürlüğü
- B) Basının önemi
- C) İnsani değerleri temel alma
- D) Basının ekonomik durumu

32. - Bir ajans kurmalıyım. Çünkü, İstiklal Savaşı'mızda çok hızlı haber almamız gerekiyor.

- Bir gazete çıkarmalıyım. Çünkü, İstiklal Savaşı'nda halkın her şeyden haberinin olması gerekiyor.

- Bir radyo kurmalıyım. Çünkü, yapılan inkılapları çok geniş kitlelere ancak bu yolla anlatabiliriz.

Yukarıda, Mustafa Kemal Atatürk'ün iletişim alanında yaptığı çalışmalar ve gerekçeleri verilmiştir.

**Buna göre, aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?**

- A) İstiklal Savaşı'nın sadece iletişimle kazanıldığı
- B) Atatürk'ün iletişime çok önem verdiği
- C) Atatürk'ün ilk olarak radyo kurduğu
- D) Atatürk döneminde ilk televizyonun açıldığı

**SINAV BİTTİ**

**CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ.**

## Ek-6: İletişim ve İnsan İlişkileri Karma Sınavı

Adı - Soyadı:

Doğum Yılı:

Okulu :

Sınıfı :

## İletişim ve İnsan İlişkileri Karma Sınavı

Bu Sınav İletişim ve İnsan ilişkileri konusundan hazırlanmış açık uçlu, doğru- yanlış ve doldurma sorularından oluşmaktadır. Bu sorulara her öğrencinin kendine özgü cevapları olacaktır. Öğrencilerimizin İletişim ve insan ilişkileri konusunu anlama ve kavrama düzeyi ölçülecektir. Bu sınav BTS' nda yapılacaktır. Sınavın değerlendirmesi aşağıdaki gibi olacaktır.

### Açıklamalar:

- Sınavda 15 adet soru vardır.
- 11, 12, 13. soruların çözümünü size verilen boş çerçevelere yapınız ve dışına taşırmayınız.
- Lütfen, bütün sorulara cevap veriniz.

### Değerlendirme:

- 1 ile 5. sorular arası sorular boşluk doldurma sorularıdır.
- 6 ile 10. sorular doğru - yanlış sorularıdır.
- 11, 12, 13' üncü sorular açık uçlu sorular olup yorum sorularıdır.
- 14. soru karşılaştırma sorusudur.
- 15. soru genel değerlendirme sorusudur.

**Teşekkürler**

# KARMA SINAV

1. Duygu düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla aktarılmasına.....denir.
2. Kendine özgü nitelikleri yitirmeden bölünemeyen tek varlık fert' e.....denir.
3. Bir konu ile ilgili halkın genel düşüncesine .....denir.
4. Gazete, dergi gibi belli zamanlarda çıkan yayınların bütününe .....denir.
5. Kişinin kendi davranışlarını veya kendi alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesine .....denir.

( D - Y )

6. **Duygu:** Belirli nesne olay veya insanın iç dünyasında

uyandırdığı izlenim

7. **Düşünce:** Bir işin gerçekleşmesi ya da bir sorunun

çözülmesi için zihince tasarlanan arayıp bulunan yol

8- **Görüş:** Bir olay varlık veya düşünce üzerine varılan yargı, fikir

9- **Rol:** Bir işte bir kişinin üstüne düşen görev

10- **Olgu:** Doğruluğu bilgi kaynakları arşiv belgeleri vb.

yollarla ispatlanan şey

11-**Ailenizde ve okulunuzda düşüncelerinizi özgürce söyleyebiliyor musunuz?**

**Bu durum sizi nasıl etkiliyor?**

12- **Size gönderilmiş olan bir mektup ya da postayı başka birinin açmasını nasıl karşılırsınız?**

13- **Hayatınızda internet ve televizyon olmasa ne olur?**



**Ek- 7: İletişim ve İnsan İlişkileri Karma Sınav Değerlendirme Formu**

**KARMA SINAV DEĞERLENDİRME FORMU**

		<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Boş</b>
1	1. Soru doğru cevaplanmış mı?			
2	2. Soru doğru cevaplanmış mı?			
3	3. Soru doğru cevaplanmış mı?			
4	4. Soru doğru cevaplanmış mı?			
5	5. Soru doğru cevaplanmış mı?			
6	6. Soru doğru cevaplanmış mı?			
7	7. Soru doğru cevaplanmış mı?			
8	8. Soru doğru cevaplanmış mı?			
9	9. Soru doğru cevaplanmış mı?			
10	10. Soru doğru cevaplanmış mı?			
		<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Kısmen</b>
11	11. Sorudaki yorumu doğru buluyor musunuz?			
12	12. Soruda yorumları tatmin edici buldunuz mu?			
13	13. Sorudaki yorumları gerçekçi buldunuz mu?			
14	İncelediğiniz sınavı kendi yaptığımız sınav ile karşılaştırmamız.			
15	İncelediğiniz bu sınavı 100 puan üzerinden değerlendiriniz ve notunuzu yandaki kutucuğa yazınız?			

## Ek- 8: Öğretmen Anket Formu

### ÖĞRETMEN ANKET FORMU

1- Akran ve Öz değerlendirme programının öğrencinin konuyu öğrenmesine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

2- Öğrencinin kendisini ve arkadaşını değerlendirmesi sistemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

3- Öğrencilerin akran ve öz değerlendirme programını kolay yapabildiklerini düşünüyor musunuz? Bu konudaki teklifleriniz nelerdir?

## Ek-9: Öğrenci Anket Formu

### ÖĞRENCİ ANKET FORMU

1- "Akran ve Öz değerlendirme programını "kolay kullanabildiniz mi?

2- "Akran değerlendirme programı" ile arkadaşlarınızı değerlendirmenin size faydası olduğunu düşünüyor musunuz?

3- Bu program sayesinde kendi eksikliklerinizi görebildiğinizi düşünüyor musunuz?

## Ek-10: Resmi İzinler



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2752730

02/07/2014

Konu: Araştırma izni

### SINCAN İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Dumlupınar Üniversitesinin 14/06/2014 tarihli ve 3847 sayılı yazısı.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Adem ÇIRAK' ın "Web tabanlı öz ve akran değerlendirmenin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrenci başarısına etkisi" konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda başarı ölçeği testi ve performans ödevi uygulaması yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama örneklerinin (10 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

OĞUZ

Müberra

Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:

- 1-Uygulama örnekleri (10 sayfa)
- 2-Okul listesi (1 sayfa)

*B. Arısoy*  
*M. İlhan*  
*R. Kızılbakır*  
*M. F. M.*

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
KONUĞ  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine  
Tel: (0 312) 221 02 17/135



T.C  
SİNCAN KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 72648821/605.99/2811205  
Konu: Araştırma İzni

04/07/2014

SİNCAN .....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Dumlupınar Üniversitesinin 14/06/2014 tarih ve 3847 sayılı yazısı.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Adem ÇIRAK'ın "Web tabanlı öz ve akran değerlendirmenin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrenci başarısına etkisi" konulu tezi kapsamında;

Ekli listede isimleri bulunan İlçemize bağlı okullarımızın, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde; okul müdürlükleri tarafından uygun görüldüğü takdirde, uygulama örneklerinin uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, uygulanmasını rica ederim.

Alper YILDIZ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:  
1- Uygulama Örnekleri (10 Sayfa)  
2- Okul Listesi (1 Sayfa)

DAĞITIM GEREĞİ:  
İlgili Okul Müdürlüklerine

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı Tandoğan Mah.Zeki Uğur Cad.Sincan-ANKARA  
Telefon :0312 269 54 46-47/116-122 Faks : 0312 270 29 71  
e-posta : sincan06\_atama@meb.gov.tr web adresi : http://sincan.meb.gov.tr

Bilgi İçin Şef: M.ÖZÇELİK

**Ek-11: Web Tabanlı Akran ve Öz Değerlendirme Programı Kullanma Kılavuzu**

**AKRAN DEĞERLENDİRME KULLANIM KILAVUZU**

SİNCAN.....İLKÖĞRETİMOKULU 7. SINIFI

ADI SOYADI	KULLANICI ADI	ŞİFRE
VEYSEL SARI	104096	096

1. FireFox veya Crome browserlardan [www.akrandegelerlendirme.com](http://www.akrandegelerlendirme.com) adresine girilir. Karşımıza aşağıdaki gibi giriş ekranı çıkar.

**WesPASS**



Yönetim Paneli Giriş Ekranı

Kullanıcı Adı:

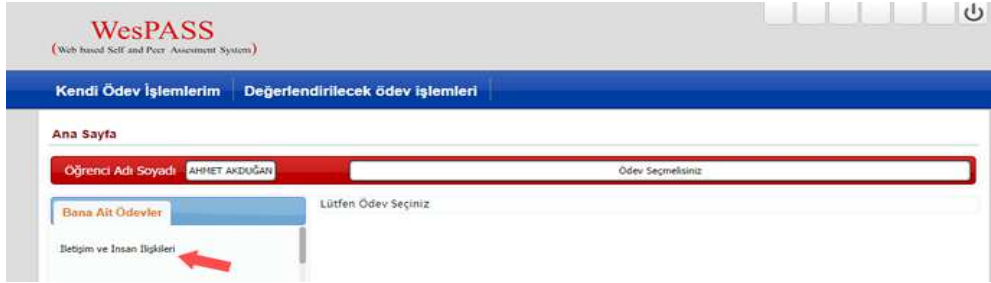
Şifre:

İstenirse siteye girmek için Google.com arama sitesinden akrandegerlendirme.com diye aratılıp karşımıza gelen ilk linke AdminV1 linkine tıklanabilir.

2. Öğrenci kendisine verilen kullanıcı adı şifresini girerek, giriş yapar.



Öğretmen tarafından gönderilen sınav “BANA AİT SINAVLAR” sekmesinde görünmektedir. Bu sınav tıklayıp sağ tarafta sınava ait işlemler sekmeleri getirilir.





Ekran aşağıdaki şekle döndükten sonra sınavı indir butonu ile öğretmenin gönderdiği sınav bilgisayara indirilir.



Sınav Microsoft Word dökümanı şeklinde bilgisayarınıza inecektir. İndirilen dosyayı açıp noktalı boşluk doldurmaları noktalı kısma çift tıklayıp seçili hale getirerek cevabını yazabilirsiniz. Örnek resimde görüldüğü üzere 2.sorunun noktalı kısmına çift tıklanmış ve seçili hale getirilmiştir. 1. Soru da ise seçildikten sonra sorunun cevabı yazılmıştır. SINAV YAZISI ifadesi semboliktir. Lütfen siz doğru ifadeyi yazınız.

1. Duygu düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla aktarılmasına TEST YAZISI denir.
2. Kendine özgü nitelikleri yitirmeden bölünemeyen tek varlık fert' e ..... denir.
3. Bir konu ile ilgili halkın genel düşüncesine ..... denir.

Doğru Yanlış doldurmaları yapmak için kutu işaretlenir. Kutu şeklindeki hale geldikten sonra  biçim menüsünden şekil dolgusu ile karşımıza çıkan renk paletinden siyah renk seçilerek işlem tamamlanır

- ( D - Y )
6. **Duygu:** Belirli nesne olay veya insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim
  7. **Düşünce:** Bir işin gerçekleşmesi ya da bir sorunun çözülmesi için zihince tasarlanan arayıp bulunan yol
-  (Ctrl) ▾



( D - Y )

6. **Duygu:** Belirli nesne olay veya insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim
7. **Düşünce:** Bir işin gerçekleşmesi ya da bir sorunun çözülmesi için zihince tasarlanan arayıp bulunan yol

Aşağıdaki gibi yorum gerektiren cevapları kutuya tıkladığında yanıp sönen imleç kutunun içinde konumlandıktan sonra isteğiniz şekilde yazabilirsiniz.



11- Ailenizde ve okulunuzda düşüncelerinizi özgürce söyleyebiliyor musunuz?

**bu durum sizi nasıl etkiliyor?**

CEVAP BURAYA YAZILACAK

Sınav'ın sisteme aktarılması işlemine sıra geldi.

Öncelikle ekran aşağıdaki şekilde aktif sınav işaretli iken sağ taraftaki sınav işlemlerindeki “SINAVI CEVABINI SİSTEME YÜKLE” sekmesine tıklanır.

Öğrenci Adı Soyadı AHMET AKDUĞAN

Bana Ait Ödevler

İletişim ve İnsan İlişkileri

Öğretmenin Gönderdiği Ödev Ayrıntısı

Ödevin Cevabını Sisteme Yükle

Öğretmene Mesaj Gönder

Dosya kaynağı (pc) :  Dosya seçilmedi

Öğrenci Bilgileri

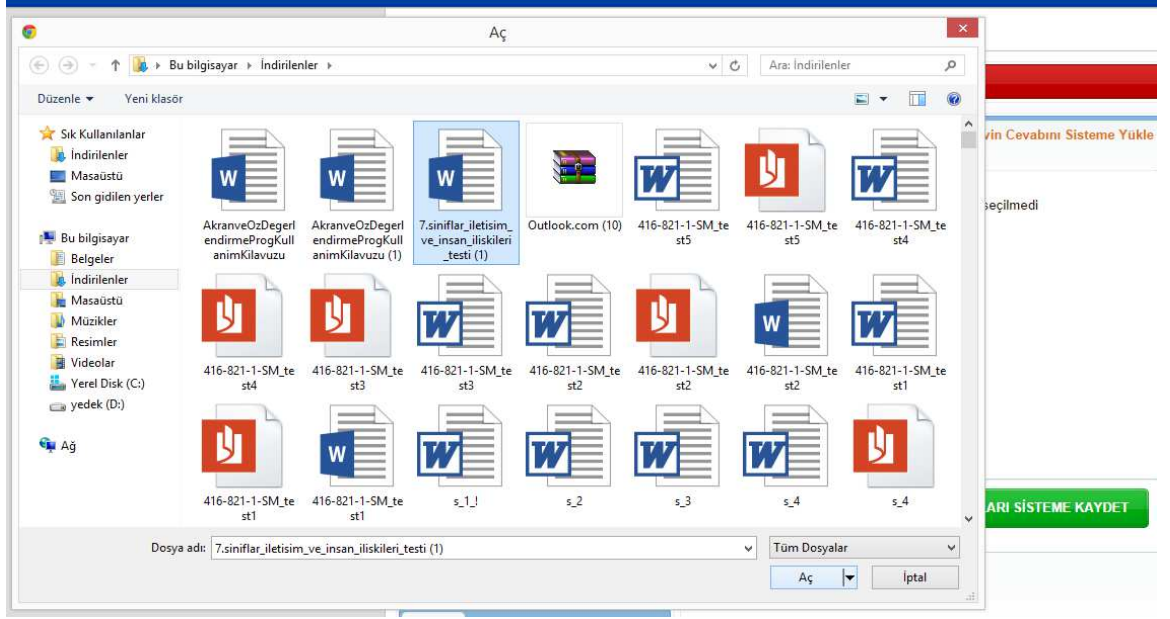
7A

GAZNELİLER

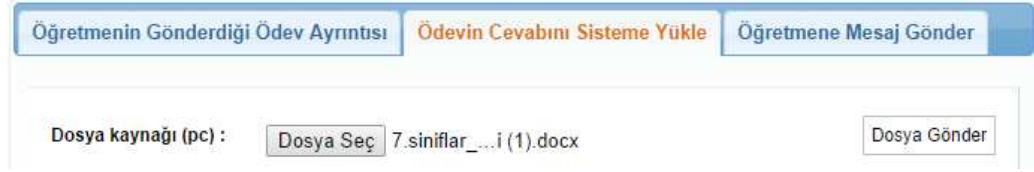
**DOSYALARI SİSTEME KAYDET**

Dosya seç ile karşımıza gelen pencereden hazırlanan sınav'ın cevap dosyası bulunur ve seçilerek

Aç butonuna tıklanır.



Aç butonuna tıklayınca ekran aşağıdaki şekli alır. Seçilen dosya “DOSYA GÖNDER” butonu ile sisteme gönderilir.



Dosya gönderme işlemi başarılı olursa ekran da Dosya başarı ile gönderildi diye bir uyarı çıkar “Tamam” butonuna bastığımızda aşağıdaki resimde olduğu gibi gönderdiğimiz dosyayı ekranda görebiliriz. Bu arada YEŞİL renkli dosya sisteme kaydet butonu yanıp sönmeye başlar. Yaptıklarımızın kalıcı olması için bu yeşil butona tıklamamız gerekir.

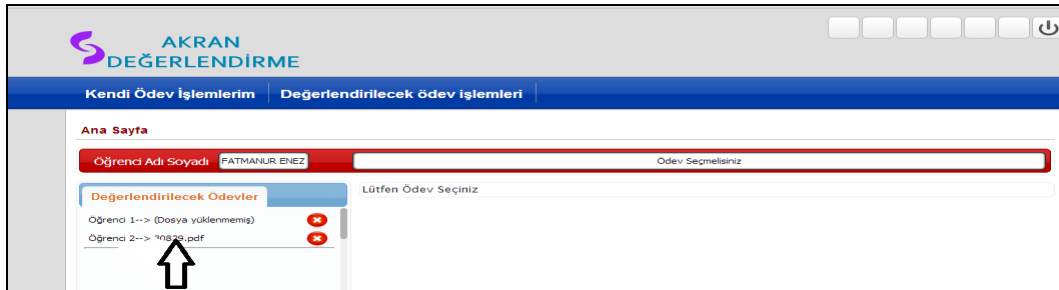


Sisteme kayıt botununa basıldıktan sonra ekranda kırmızı renkli “dosyalarınız sisteme başarıyla kayıt edildi” ifadesi ile işlemi bitirmiş oluruz.

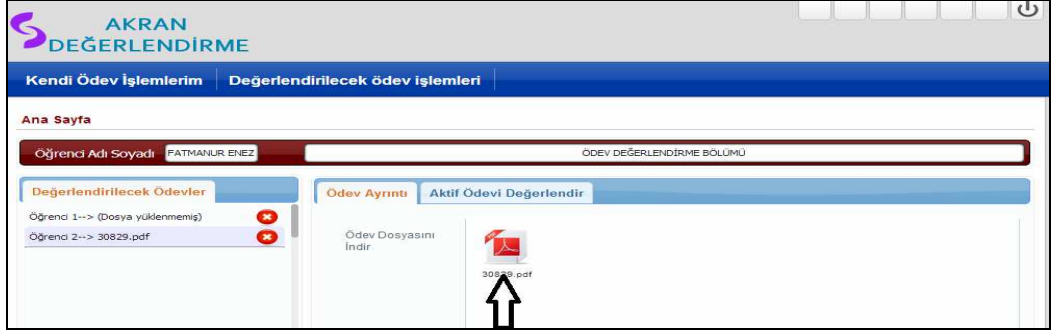
Sisteme giriş yapınca çıkan ekranda önce diğer öğrencilerin sınavı değerlendirilecektir. bunun için resimdeki gibi okun olduğu yer tıklanır.



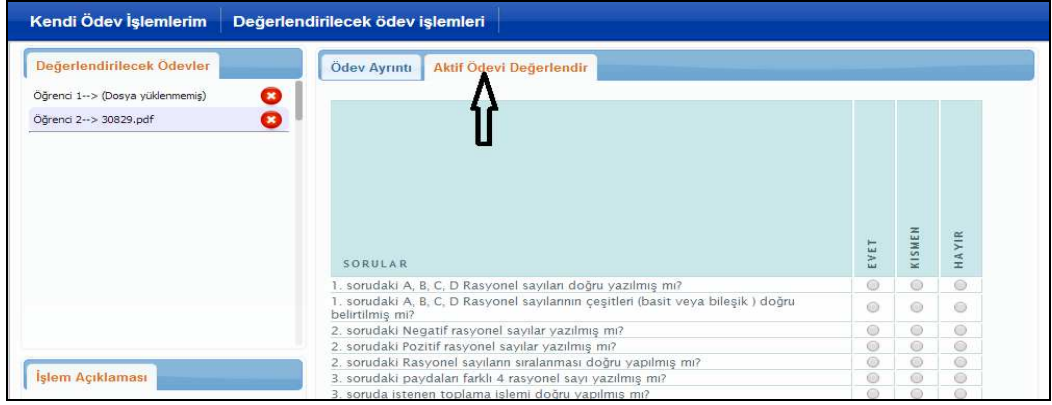
Ekranda değerlendirmek için iki veya bir sınav çıkacaktır. Bu sınavlardan tanınlanmış olanın üzerine tıklanır.



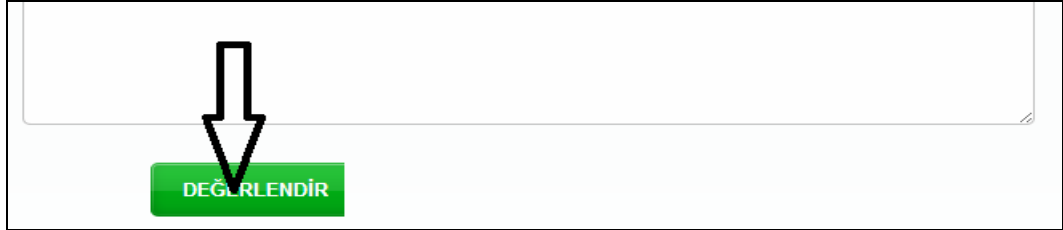
Okun olduğu yer tıklanarak hazırlanmış olan sınav incelenir.



Sınavı değerlendirmek için okun olduğu yere tıklanır. burada değerlendireceğimiz sınav ile ilgili sorular vardır. İncelediğiniz sınav ile ilgili yorumlarınızı önce yuvarlaklara tıklayarak ardından da açık uçlu soruları cevaplayarak yapınız.

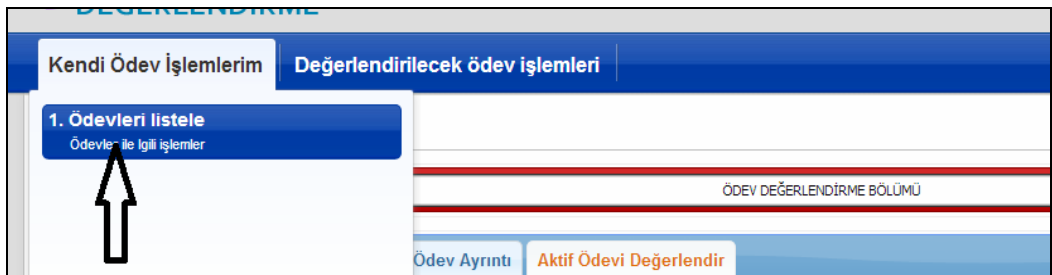


Değerlendirme bittikten sonra okun gösterdiği gibi DEĞERLENDİR butonuna basarak işlemi sona erdirin.

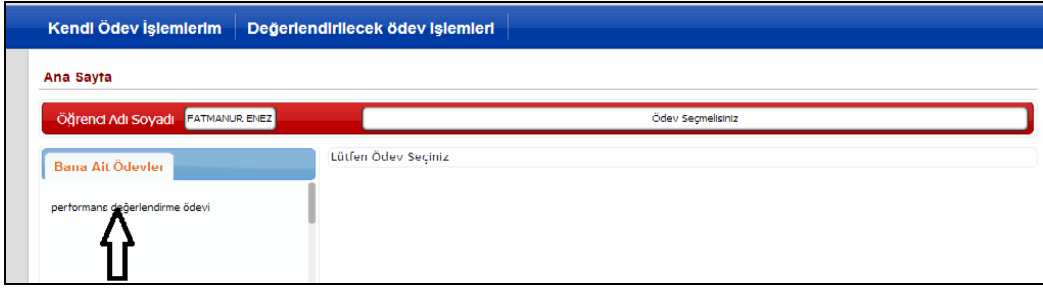


Aynı işlemi tanımlanmış diğer sınav için de yapınız.

Şimdi sırada kendi sınavınızı değerlendirme var. Okun gösterdiği gibi kendi sınav işlemlerimize tıklayınız.



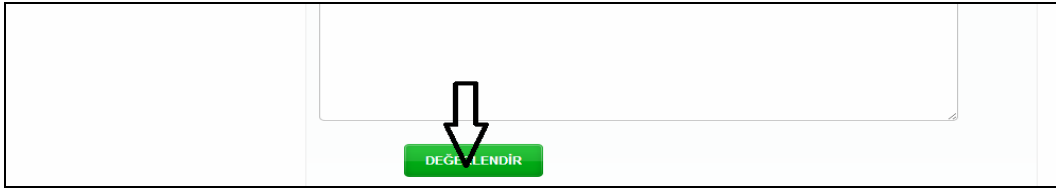
Performans değerlendirme sınavına tıklayınız.



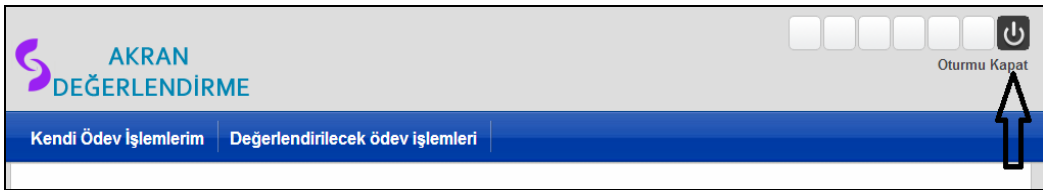
Kendi sınavını değerlendir butonuna basarak incelediğiniz sınavları de düşünüp kendi sınavınızı değerlendirin.



Değerlendirme bittikten sonra DEğERLENDİR butonuna basmayı unutmayınız.



Akran ve öz değerlendirme işleminiz bitmiştir. Sayfadan çıkmak için OTURUMU KAPAT butonuna basınız.



## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Adem Çırak

Doğum tarihi: 13/10/1970

Doğum yeri: Samsun

Adres: Yenibatu mah. 2424 sok. Çakırpark sitesi 9/18 Batıkent/ Ankara

E-Posta: ademcirak55@hotmail.com

### Öğrenim Durumu:

1981-1988: Samsun İmam Hatip Lisesi

1989-1993: Selçuk Ünv. Fen- Edebiyat Fak. Tarih Bölümü

2011-2012: Fatih Ünv. Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Yüksek Lisans

### İş Deneyimi:

1993- 2007: Farklı Kurumlarda Öğretmenlik ve Yöneticilik

2007- 2015: Ticaret

