

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI**  
**BİYOLOJİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**AKRAN DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNİN**  
**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE KATKISI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hasan BİRİ**

**TRABZON**  
**Eylül, 2014**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI**  
**BİYOLOJİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**AKRAN DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNİN**  
**ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE KATKISI**

**Hasan BİRİ**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek**  
**Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı**  
**Doç. Dr. Atilla ÇİMER**

**TRABZON**  
**Eylül, 2014**

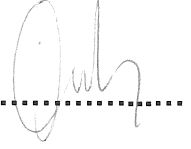
**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 12 / 09 / 2014**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Atilla ÇİMER**



**Üye : Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGİ**



**Üye : Doç. Dr. Sabiha ODABAŞI ÇİMER**



**Onay**

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT  
Enstitü Müdürü**

## **BİLDİRİM**

**Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.**

**Hasan BİRİ**

**12 / 09 / 2014**

## ÖN SÖZ

Akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitime katkısını araştırmak amacı ile yapılan bu araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Biyoloji Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada yüksek lisans danışmanlığımı üstlenerek fikirleri ile bana ışık tutan değerli Sayın Hocam Doç. Dr. Atilla ÇİMER'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince manevi desteklerini sürekli hissettiğim aileme, çalışmamda benden desteğini hiç esirgemeyen arkadaşlarıma ve bu çalışmada bana yardımcı olan öğrencilere şükranlarımı sunarım.

Eylül, 2014

Hasan BİRİ

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xi
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı .....	5
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	5
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1. 4. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1. 5. Tanımlar .....	7
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>8</b>
2. 1. Yapılandırmacılık .....	8
2. 2. Ölçme ve Değerlendirme .....	10
2. 3. Yeni Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları .....	15
2. 4. Öğrencilerin Değerlendirme Sürecine Katılması .....	16
2. 5. Akran Değerlendirme .....	18
2. 5. 1. Akran Değerlendirmenin Avantajları .....	21
2. 5. 2. Akran Değerlendirmenin Dezavantajları.....	22
2. 5. 3. Akran Değerlendirme Yönteminde Geçerlik ve Güvenirlik .....	22
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>25</b>
3. 1. Araştırma Modeli .....	25
3. 2. Araştırmanın Örnekleme .....	27
3. 3. Verilerin Toplanması .....	27
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları.....	27
3. 3. 1. 1. Akran Değerlendirme Formu .....	27
3. 3. 1. 2. Mülakat .....	28
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci .....	29

3. 4. Verilerin Analizi .....	30
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>33</b>
4. 1. Akademik Katkılar .....	33
4. 1. 1. Performansa Katkıları.....	33
4. 1. 2. Öğretmenlik Mesleki Bilgi ve Becerilerine Katkıları .....	35
4. 1. 2. 1. Planlama Becerisine Katkıları .....	35
4. 1. 2. 2. İletişim Kurma ve Değerlendirme Becerisine Katkıları.....	37
4. 1. 2. 3. Öğretim Sürecini Yönetme Becerisine Katkıları.....	39
4. 1. 2. 4. Derse Hazırlama ve Dersi İlişkilendirme Becerisine Katkıları .....	40
4. 1. 2. 5. Sınıf Yönetimi Becerisine Katkıları .....	41
4. 1. 3. Üst Düzey Düşünme Becerilerine Katkıları .....	43
4. 1. 3. 1. Eleştirel Düşünme Becerilerine Katkıları .....	43
4. 1. 3. 2. Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkıları .....	47
4. 1. 3. 3. Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Katkıları .....	47
4. 2. Psikolojik Katkılar .....	48
<b>5. SONUÇLAR .....</b>	<b>51</b>
5. 1. Akademik Katkılar .....	51
5. 2. Psikolojik Katkılar .....	53
<b>6. ÖNERİLER .....</b>	<b>54</b>
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>55</b>
<b>8. EKLER.....</b>	<b>61</b>
<b>9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>65</b>

## ÖZET

### Akran Değerlendirme Yönteminin Öğretmen Eğitimine Katkısı

Bu çalışmanın amacı, akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitimine katkısını araştırmaktır. Bu amaca yönelik olarak 2010-2011 eğitim öğretim yılının 2. döneminde eğitim fakültesi biyoloji öğretmenliği 4. sınıftaki 20 öğrenciyle bu çalışma yapılmıştır. Durum çalışması olarak yürütülen bu çalışmada öğretmen adayları ile birlikte bir dönem boyunca her öğretmen adayının iki defa performans sergilemesi şartıyla akran değerlendirme yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak akran değerlendirme formu ve mülakatlar kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, akran değerlendirme yönteminin öğretmen adaylarına sağladığı katkılar iki tema altında toplanmıştır. Birinci tema, akademik katkıdır. Bu çalışmada akademik katkı; öğretmenlik performansı, mesleki bilgi ve beceriler ve üst düzey düşünme biçimleri olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının notlandıkları akran değerlendirme formlarına göre birinci ve ikinci uygulamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yöntemin öğretmenlik performansına katkı sağladığını göstermektedir. Maddeler arasındaki farklılıklara baktığımızda ise; öğretmen eğitiminde kullanılan akran değerlendirme yönteminin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine katkıları görülmektedir. Aynı zamanda yöntemin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerine katkıları da tespit edilmiştir. İkinci tema ise psikolojik katkıdır. Akran değerlendirme yöntemi ile birlikte öğretmen adaylarının özgüven ve motivasyonlarının arttığı ve iletişim becerilerinin de geliştiği gözlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından akran geribildirimlerinin dikkate alındığı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için bu uygulamaya öğretmen eğitiminde daha fazla önem verilmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yapılandırmacılık, Yeni Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Akran Değerlendirme.



## **ABSTRACT**

### **Contribution of Peer Assessment Method to Teacher Education**

The purpose of this study was to determine the contribution of peer assessment method to teacher education. For this purpose, this study was carried out with 20 students studying at teaching biology department in 4<sup>th</sup> grade in the spring term of 2010-2011 academic years. In this case study, peer assessment method was applied in the case of each student teacher presented two different performance during one semester. Peer assessment forms and interviews were used to collect data. In data analysis, the contribution of peer assessment method to student teachers was grouped under two themes. The first theme was academic contribution. In this study, academic contribution is seen as teaching performance, professional knowledge and skills, and higher level thinking abilities. According to the peer assessment forms which were evaluated by the student teachers, it was found a significant difference between the first and the second applications. It means that the method contributed to the teaching performance. When the differences among the items were considered, peer assessment method used in the student teacher education contributed to the professional knowledge and skills in teaching. At the same time, it was found that the method contributed to critical, creative and reflective thinking abilities. The second theme was psychological contribution. It was seen that student teachers' self-confidence and motivation were improved by the peer assessment method. On the behalf of the student teachers' feedbacks, this application should be given more importance because of developing higher thinking abilities.

**Key Words:** Constructivism, Alternative Assessment and Evaluation Methods and Peer Assessment.

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları.....	9
2.	Klasik ve Yeni Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması.....	11
3.	Bir Dönem Boyunca Yapılan Etkinlikler .....	30
4.	Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri .....	31
5.	Öğretmen Adaylarının İlk ve Son Uygulama Notları Arasındaki Farklar .....	34
6.	Planlama Becerisine Katkıları.....	35
7.	İletişim Kurma ve Değerlendirme Becerisine Katkıları .....	38
8.	Öğretim Sürecini Yönetme Becerisine Katkıları .....	39
9.	Derse Hazırlama ve Dersi İlişkilendirme Becerisine Katkıları.....	41
10.	Sınıf Yönetimi Becerisine Katkıları .....	42
11.	Eleştirel Düşünme Becerisine Katkıları .....	44
12.	Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkıları.....	47
13.	Yansıtıcı Düşünme Becerisine Katkısı .....	48
14.	Psikolojik Katkıları .....	49

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Birinci ve ikinci uygulamalardaki ortalama puanlar .....	34
2.	Planlama becerisi ile ilgili maddelerdeki değişim.....	37
3.	İletişim kurma ve değerlendirme ile ilgili maddelerdeki değişim .....	39
4.	Öğretim sürecini yönetme becerisi ile ilgili maddelerdeki değişim .....	40
5.	Derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme becerisi ile ilgili maddelerdeki değişim.....	41
6.	Sınıf yönetimi becerisi ile ilgili maddelerdeki değişim.....	42

## KISALTMALAR LİSTESİ

**KTÜ** : Karadeniz Teknik Üniversitesi

**ÖA** : Öğretmen Adayı

## 1. GİRİŞ

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktörlerden biri olan eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 1981; Ertürk, 1993; Tekin, 1993; Demirel, 2005; Demirel ve Kaya, 2007). İnsanın doğumundan ölümüne kadar sürekli olan bu süreç okulda, ailede, çevrede, sokakta, işyerlerinde veya bireylerin iletişim içinde buldukları her ortamda yapılır. Bir diğer önemli faktör olan öğretim ise öğrenmenin eğitim amaçları doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğretim amaçlıdır ve belirli bir plan ve program dâhilinde okullarda yürütülür (Gözütok, 2003).

Öğrenci ile devamlı etkileşim içinde bulunan öğretmen, öğrencide konunun ve bağlantılı olarak dersin, okulun ve Milli Eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumludur (Varış, 1973: 48). Bir toplumun geleceği olan öğrencilerde bilgi, beceri, tutum, değer ve davranış değişikliklerinin oluşumunda ve gelişiminde doğrudan etkilidirler. Öğretme işinin temel sorumlusu olan öğretmendir (Sünbül, 1996). Türk Milli Eğitim sistemi de öğretmenliği yasal olarak bir "ihtisas mesleği" olarak kabul etmiş ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi de öğretmenliği, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla birlikte ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlamıştır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Hızla değişen ve gelişen dünyada öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar her geçen gün artmaktadır. Bu görev ve sorumlulukların önemlisi nitelikli insan yetiştirmektir ki, bunun da temelini öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde toplumca istenilen niteliklerde insanın yetiştirilmesi için öğretmenin yeterli olması ön şart olarak kabul edilmektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesiyle mümkündür. Bu kalitenin yükseltilmesi; tüm eğitim kurumları gibi öğretmen yetiştiren kurumların da, programlarını çağın gereksinimlere uygun ve daha işlevsel hale getirmeleriyle sağlanabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri ağırlıklı olarak eğitim fakültelerinde yürütülmektedir (Akyüz, 2008). Dünyadaki genel eğilimin öğretmen yetiştirme süresinin uzatılması ve bu çerçevede fakültedeki teorik dersler kadar okullardaki uygulama çalışmalarının öneminin anlaşılması yönünde olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmen yetiştirmede temel sorunlardan biri, öğretimdeki alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi (teorik) ile uygulama çalışmaları arasındaki bağlantının yeterince sağlanamamış olmasıdır (Balcı, 2007).

Ülkemizde son yıllarda öğrenme ve öğretmede öğretmen merkezli anlayış yerine öğrenci merkezli anlayış hâkim olmuştur. Öğrenci merkezli anlayışa göre geliştirilen öğretim programları daha çok yapılandırmacı, çoklu zekâ, problem çözme, proje tabanlı öğrenme ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi gibi öğrenme kuram ve yaklaşımlarına dayandırılmaktadır (Çepni, 2009). Bu yeni programların kazanımlarının ölçülüp değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle yeni ölçme ve değerlendirme anlayış ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ölçme, belirli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 1994). Değerlendirme ise, bir karar verme işlemdir ki bu yönüyle ölçmeden ayrılır. Ölçme işleminde, var olanın olanaklar ölçüsünde aslına uygun olarak betimlenmesine çalışılır. Değerlendirmede ise ölçme sonuçları alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır (Özçelik, 1998).

Turgut (1990:220)'a göre değerlendirme sonuçları;

1. Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir,
2. Başarılı olan öğrenciyi güdüler,
3. Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur,
4. Öğretmenin kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmesine yardım eder,
5. Yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

Eğitim alanında yapılan pek çok çalışma, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim programlarının geleneksel öğretim programlarından etkili olduğunu ortaya koymuş ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarının öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunduğunu göstermiştir (Köseoğlu ve Kavak, 2001; Koç ve Demirel, 2004; Özsevgeç, 2006; ,Saygın, Atılboz ve Salman, 2006; Kirişçioğlu, 2007). Bu yeni programların kazanımlarının ölçülüp değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkisiz kalmasından dolayı öğretim programlarının geliştirilmesinde temel alınan yeni öğrenme teorilerinin doğasına uygun, yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasını gerektirmektedir (Çepni, 2009).

Günümüzde yeni ölçme değerlendirme yöntemleri önem kazanmaya başlamış ve eğitimin her seviyesinde bu ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlamıştır. Araştırmalar, ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve stillerini etkilediğini ortaya koymuştur (Beckwith, 1991; Biggs ve Watkins, 1996; Kirizlioğlu, 1998; Çimer, 2004a). Sınav kültürünü barındıran, çoktan seçmeli test ağırlıklı mevcut

ölçme değerlendirme yaklaşımları öğrencileri sınav amaçlı ve ezbere dönük bir çalışmaya sevk etmekte ve istenilenin aksine hizmet etmektedir (Çimer, 2004a). Boud (1995) eğitimde gereksinim duyulan yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmektedir.

Ölçme değerlendirme aktiviteleri;

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

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

Öğrenciler ölçme değerlendirme sürecine öz ve akran değerlendirme yöntemleriyle katılabilmektedirler. Öz değerlendirme; öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve başarıları hakkındaki (Boud ve Falchikov, 1989) akran değerlendirme ise; akran veya akranların birbirlerini değerlendirmesi yoluyla sürece katılmasıdır (Falchikov, 2004).

Eğitimden istenilen sonuçların alınmasını sağlayan unsurlardan birisi de öğrencilerin hem kendi hem de akranlarının çalışmaları hakkında bağımsız kararlar verebilme becerilerini geliştirmektir. Akran değerlendirme, bu genel becerileri geliştirme ve uygulamaya koyma konusunda önemli bir araçtır. Akran değerlendirme öğrencilerin, yaşitlarının çalışmalarını yorumlayarak bu çalışmaların niteliği hakkında çeşitli kararlara varmalarını sağlayan bir süreçtir (Temizkan, 2009). Akran değerlendirme yöntemi, öğrencilerin benzer bilgi seviyesine sahip akranlarını yargıladıkları, değerlendirdikleri aktivitelerdir. Bu değerlendirme biçimi de öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Akran değerlendirme metodu her geçen gün daha yaygın ve etkili konuma gelmektedir (Cizek, 1997; Paris ve Paris, 2001; Shepard, 2000).

Keppel ve Carles (2006)'e göre akran değerlendirme sadece bir değerlendirme biçimi değil, aynı zamanda öğrencilere bazı davranış ve becerileri kazandırmak üzere uygulanan öğrenmeyi değerlendirmenin içine alan bir süreçtir. Bu nedenle akran değerlendirme hem ölçme değerlendirme hem de eğitim-öğretim sürecinin içerik aşamasının bir unsuru olarak algılanabilir. Temizkan (2009)'a göre öğretmenlerin

sınıflarda akran değerlendirme yöntemini farklı amaçlarda kullanabileceklerini ileri sürmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşünmelerine yardımcı olmak, öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak, öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak ve öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak, öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını sağlamak ve öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geri bildirim vermelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılabilirler.

Akran değerlendirme yönteminde, sınıf içerisinde yapılan çalışmalar hakkında öğretmen yerine öğrenciler geri bildirim vermektedir. Geri bildirim süreci; “herhangi bir alan ya da uygulama üzerine, daha sonraki uygulamaya etki edecek olan bilgi” olarak tanımlanmakta, anahtar kelime “etki”, kilit nokta “bilgi” olarak dile getirilmektedir (Mackey ve ark.1977; Lambert 1980). Ozogul ve Sullivan (2009) Arizona Üniversitesinde 133 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada; öğretmen eğitiminde öğretmen, öz ve akran değerlendirmenin performans, tutum ve bilgiye etkisini araştırmıştır. Araştırma neticesinde akran geribildirimlerinin öğretmen ve öz değerlendirme geribildirimlerinden daha çok dikkate alındığını tespit etmişlerdir. Yine Race (1998) ve Bostock (2000) yaptıkları araştırma neticesinde akran değerlendirme ile kaliteli geribildirim sağlanacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle akran değerlendirme yapan öğrenci değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda bir deneyim ve bakış açısı kazanmaktadır. Bunun sonucunda da öğrencilerin, eğitim öğretim sürecinin değerlendirme aşamasında kendine olan güveni artar.

Lee ve Wu (2006), video kayıt aracılığı ile yaptığı akran değerlendirme neticesinde, video kayıtların öğretmen adaylarına sağlayabileceği geri bildirim hakkında yaptıkları çalışmada, hizmet öncesi öğretmen adaylarının mikro öğretim ve alan öğretimi performanslarını akran değerlendirme yöntemi yardımı ile değerlendirmeye çalışmıştır. Sistemin; öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini etkili bir şekilde arttırdığını ifade etmişlerdir.

Noonan ve Duncan (2005)'a göre süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmaktadır. Ayrıca akran değerlendirme yöntemi, öğrencinin yapılan herhangi bir çalışmayı belirli ölçütlere göre değerlendirebilme becerisini kazanmasında da etkili olmaktadır.

Akran değerlendirme yöntemi, öğrencilere daha fazla sorumluluk yükler ve çalışmalarında onları cesaretlendirir (Yurdabakan, 2010). Daha açık (şeffaf) bir çalışma çerçevesi çizer, değerlendirme ile ilgili deneyim kazandırır, öğrenmeye karşı öğrencilerin



dikkati artırır, dönüt almayı sağlar (Weaver ve Cotrell, 1986). Mowl (1996) akran değerlendirme yenilikçi değerlendirme bağlamında ele alınması gerektiğini belirtir. Buna göre akran değerlendirme öğrenmenin kalitesini artırır, öğrencileri cesaretlendirir. Öğrencileri akranlarının çalışmalarını değerlendirme noktasında basit ve yüzeysel yorumlar yapma yerine eleştirel analizler yapma konusunda cesaretlendirir. Öğrencilere büyük çapta bir geri bildirim mekanizmasını işletme imkânı verir ve öğretmenin değerlendirme konusundaki yükünü azaltır. Akran değerlendirmesi öğrenciler tarafından benimsendikten sonra, bütün grup çalışmalarında büyük oranda öğretmenin varlığına gerek kalmaz. Geleneksel değerlendirme şekilleri bunları yerine getiremez ve dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremez.

Akran değerlendirme yapan öğrenciler aynı zamanda öz değerlendirme de yapmakta ve bu şekilde biliş ötesi değerlendirme ve düşünme süreçlerini kullanmaktadırlar (Topping, 2009). Akran değerlendirme ve öz değerlendirme süreçleri öğrencilerin hem kendi hem de akranı oldukları öğrencilerin çalışmalarını gerçekçi, objektif bir şekilde değerlendirmelerini sağlayarak yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektedir.

### **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitiminde katkılarının araştırılmasıdır. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Akran değerlendirme yöntemi ile alınan geribildirimler, sonraki performansa katkı sağlamakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının aldıkları geribildirimler öğretmenlik mesleki bilgi ve becerilerine katkı sağlamakta mıdır?
3. Akran değerlendirme yönteminin öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerine katkıları nelerdir?
4. Kullanılan akran değerlendirme yönteminin psikolojik katkıları nelerdir?

### **1. 2. Araştırmanın Gereçesi ve Önemi**

Eğitim ve öğretim süreçlerinin en önemli aşamalarından biri olan ölçme ve değerlendirme, gerek öğretim sürecinin değerlendirilmesi, gerekse öğrencilerin hedeflenen kazanımları elde edip etmediklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Nitekim değişen eğitim anlayışı, değerlendirmenin eğitim öğretim sürecini yansıtması ve eğitim öğretim etkinliklerinin bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının diploma alacak öğretme olgunluğuna erişip

erişmediğini ölçen geleneksel yöntemler, bu yeterliliğe ulaşıp ulaşılmadığını tahmin etme açısından yetersiz kalmaktadırlar (Darling-Hammond, 2001; Heartle, 1991; Mitchel, ve diğ., 2001; Porter ve diğ., 2001). Bu çerçevede performans ölçümleri önem kazanmaktadır.

Eğitim fakültelerinde, öz ve akran değerlendirmelerine olan eğilim her geçen gün artmaktadır (Merrienber, 2010). Çünkü bu değerlendirme biçimleri eğitimdeki modern görüşlerle örtüşmektedir. Bu görüş doğrultusunda öğretmen adaylarının, var olması gereken öğretme yeteneği ve bu yeteneklerin gerçek ortamlarda denenmesi hakkında, akranlarıyla fikir paylaşımında bulunmaları desteklenmektedir. Öğrencileri, "ölçme yapan kişi" olarak görevlendirmek, öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmenlere katkı sağlamaktadır. Bu katkı, öğretmen adaylarını etkili, yeterli ve faydalı bir şekilde değerlendirme ortamına dâhil etmek şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Sluijsmans ve diğ., 2003).

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

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

Eğitim sistemimizde eğitimin birçok aşamasında öğretmenin otoritesi kabul edilmiş ve öğrenciler öğretmenlerin aktaracakları için hazır bekleyenler konumundadır. Öğretmenler ise bu durumun değişmesini istemekte fakat bunun gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenlerden bihaber ya da isteksizlerdir (Uysal, 2008). Ülkemizde akran değerlendirmesi konusunda yeteri kadar araştırma yapılmamıştır. Bu konudaki eksikliği gidermek için çok sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmadan elde edilecek verilerin de bu eksikliği gidermeye katkıda bulunması beklenmektedir.

### **1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim bahar yarıyılı ve Fatih Eğitim Fakültesi ile sınırlıdır.
2. Çalışma ders anlatımlarının video kaydı ve yapılan değerlendirmeler ile sınırlıdır.

3. Çalışma yirmi öğretmen adayı ile yapılan mülakatlar ile sınırlıdır.
4. Bulgular ve yorumlar kullanılan yöntem ve teknik ile sınırlıdır.

#### **1. 4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Öğretmen adaylarının yapılan mülakatın sorularına verdikleri cevaplarda samimi oldukları kabul edilmiştir.
2. Öğretmen adaylarının diğer adaylar hakkındaki düşüncelerinde objektif oldukları kabul edilmiştir.
3. Araştırmacının uygulama esnasında adaylara karşı tarafsız davrandığı varsayılmıştır.
4. Öğretmen adaylarının ilk uygulama esnasındaki ders anlatımlarının o anki pedagojik yaklaşımlarını yansıttığı kabul edilmiştir.

#### **1. 5. Tanımlar**

**Yapılandırmacılık:** Yeni karşılaştığımız bilgileri önceki bilgilerimizle ilişkilendirerek yeni öğrenmeler oluşturmaktır

**Ölçme:** Bir nesnenin, bir bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesidir.

**Değerlendirme:** Ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır.

**Akran Değerlendirme:** Öğrencilerin benzer bilgi seviyesine sahip akranlarını değerlendirmeleridir.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. Yapılandırmacılık

Günümüzde, dünyanın birçok ülkesinde toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal, teknolojik vb. alanlarda hızlı ve önemli değişiklikler olmaktadır. Bilgiler hızla değişmekte, olgu ve olaylar tek boyutta değil, birden fazla boyutta açıklanmaktadır. Bilgiyi değişmez kabul edip depolamaktan çok, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmek daha önem kazanmaktadır. Bu değişiklikler bilgiye ulaşma ve bilgiyi üretme yollarını değiştirmiştir (Tuncay, 1996; Davis, 2004; McClellan J. H. ve Dorn, 2006; Asimov, 2006), bununla birlikte yapılandırmacılık eğitim uygulamaları önem kazanmıştır (Arslan, 2007). Yapılandırmacılık, yeni karşılaştığımız bilgileri önceki bilgilerimizle ilişkilendirerek öğrenmek, böylece daha önceden bildiğimiz konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmaktır (Sherman ve Kurshan, 2005).

Kavram olarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından “insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilimi ile ilgili bir kavramdır. Daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgilidir. Kavram daha da açılacak olursa, öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmektedir (Arslan, 2007).

Şimşek (2004) yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme boyutu ile ilgili özellikleri şu şekilde özetlemektedir;

1. Öğrenme ya tamamen bireysel ya da sosyal bir ortamda gerçekleşen bireysel bir süreçtir.
2. Öğrenme doğrusal veya hiyerarşik değildir.
3. Bilginin yapılandırılmasında ön bilgi, inançlar, önyargılar, dünya görüşü etkili olmaktan öte belirleyicidir.
4. Sosyal boyutu ile öğrenme, bir uzlaşma sürecidir.
5. Bağlam önemlidir. Öğrenme mutlaka bir bağlam içerisinde olur.
6. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilişkili olma önemlidir.
7. Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürelidir.
8. Öğrenme durumlu bir etkinliktir.
9. Öğrenme mental biliş haritasının rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır.

Öğrenciler okulda öğrendiklerini iş hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli ve beklenmeyen durumlara uygulayabilmelidirler. Klasik, bilgi aktaran kişi olarak öğretmen ve ders kitabına bağlı öğretim; düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini

anlamlandırılan öğrenciler yetiştirmede başarısız olmuştur. Öyle ise, sınıfın odak noktasını öğretmen egemenliğinden kurtarıp, yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrenci merkezli hale getirmek gerekmektedir (Hanley, 2005).

Geleneksel boyuttan tamamen farklı işlevsel özellikleri olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarının karşılaştırılmalı tablosu Brooks ve Brooks, (1993: 17) tarafından aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Eğitim programı temel becerilerini vurgular, ilerleme parçadan bütüne gerçekleşir.	Eğitim programında önemli kavramlar vurgulanır, ilerleme bütünden parçaya doğru gerçekleşir.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci sorularını dikkate alma ve öğretimi bu doğrultuda düzenleme son derece önemlidir.
Program etkinlikleri ağırlıklı olarak ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Program etkinlikleri ağırlıklı olarak birincil veri kaynaklarına ve öğrencilerin el becerilerine dayalı materyallere dayanır.
Öğrenciler öğretmen tarafından bilginin üzerine işlendiği boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler dünya ile ilgili teoriler oluşturabilen düşünürler olarak kabul edilirler.
Öğretmenler genellikle öğrenciler için bilgi aktarma ve bilgi yayma davranışı içindedirler.	Öğretmenler genellikle etkileşimli durumdadırlar ve öğrenciler için öğrenme ortamı yaratırlar.
Öğretmenler öğrenmenin geçerliği için doğru yanıt ararlar.	Öğretmenler öğrencilerin sunulan kavramları anlamaları ve daha sonraki derslerde kullanmaları için bakış açıları ararlar.
Öğrenmeyi değerlendirme öğretim işlerinden ayrı olarak ve neredeyse tamamen sınav yoluyla yapılır.	Öğrenmeyi değerlendirme öğretimle iç içedir ve öğrenci portfolyo, sergi ve işlerin gözlenmesiyle gerçekleşir.
Öğrenciler temelde yalnız başlarına çalışırlar.	Öğrenciler temelde grupta çalışırlar.

Yapılandırmacı yaklaşımda amaç; kalıcı öğrenmelerin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda; yaşantılarından önceden bildikleri yardımı ile sürekli anlamlar çıkarma çabasındaki bireye, bilgiyi yapılandırması için üst düzey bilişsel beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Cihanoğlu, 2008). Ülkemizde de son yıllarda eğitim alanında yapılan reformlardan açıkça belirtilmese de yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği anlaşılmaktadır (Baki, 2008). Bu yaklaşım beraberinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da değişimi getirmiştir.

## 2. 2. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme bir betimleme işlemidir. Kan (2006) tarafından ölçme, bir nesnenin, bir bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi olarak; Baykal (2007) tarafından ise olayların, öznelerin ve nesnelerin, önceden belirlenmiş kurallara göre simgelerle özetlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Ölçmede, ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olma ya da olmama nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesnede zamandan zamana değişebilir. Örneğin; cinsiyet, ağırlık kişiden kişiye, sıcaklık ise zamana ve yere göre değişebilir. Belli bir özelliğe sahip olma ya da olmama bakımından bireyler arasında farklar vardır. Fark kavramı ölçme için temeldir. Bir anlamda denilebilir ki ölçme farktan doğmuştur. Bütün insanlar eşit derecede zeki olsalardı zeka kavramı, aynı uzunlukta olsalardı boy kavramı, her yer her zaman aynı sıcaklıkta olsaydı sıcaklık kavramı olmazdı, bunların ölçülmesi diye bir şeyde söz konusu olmazdı (Tekin, 1996). Öğrencilerin öğrenme düzeyleri de birbirinden farklıdır. Eğitimde de aslında bilinmek istenen budur. Eğitim sürecinde, her bir öğrencinin öğrenme düzeyine göre, hedeflenen kazanımların ne derece gerçekleştirdiği belirlenmeye çalışılır (Atılğan ve diğ., 2006). Bu nedenle öğrencide kazanımların istenen düzeyde gerçekleşmesi uygulanan eğitimin başarısına, kazanımların istenen düzeyde gerçekleşmemesi de uygulanan eğitimin başarısızlığına kanıttır. Bu bakımdan uygulanan bir öğretim programının ve öğretimin başarılı olup olmadığı, öğrencilerde kazanımların gerçekleşme düzeyinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkün olur (Koç, 1981; Turgut, 1988).

Değerlendirme ise bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir. Değerlendirme kavramını Tekin (1984) bir yargılama ve ölçümlerden bir anlam çıkarma işlemi olarak tanımlamıştır (Sifoğlu, 2007). Daha geniş anlamı ile değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırarak birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Özçelik, 1992; Turgut, 1995; Baykul, 2000). Değerlendirme, ölçme ile sıklıkla aynı anlamda kullanılarak karıştırılan bir kavramdır. Değerlendirme ile ölçme kavramlarının karıştırılmasının temel nedenlerinden birisi, ölçme ve değerlendirmenin uygulamada birlikte yapılması olabilir (Atılğan ve diğ., 2006). Değerlendirme, ölçümlerden sonuç çıkarma ve ölçülen birey ya da nesnelere hakkında bir değer yargısına varmak olarak tanımlanabilir (Tekin, 1993).

Öğretim sürecinin başarısı büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır (Senemoğlu, 1997). Öğretimin istenen başarıya ulaşip ulaşmadığı ölçme ve değerlendirme ile belirlenmektedir (Senemoğlu, 1997; Demirel, 1999). Dolayısıyla, eğitim

öğretim sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirmenin amacı ise eğitim kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesidir (Linn, 1995).

Belli bir alanda bireylerin ne derecede bir öğrenme gücüne ya da düzeyine sahip oldukları ölçmeler yapılarak belirlenir. Ölçme eğitimde de vazgeçilmez bir unsur olarak karsımıza çıkmaktadır. Örneğin öğrenci seçiminde, eğitim ve öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında, öğretimin değerlendirilmesinde, öğrencileri güdeleyip başarılarının yükseltilmesinde, öğrencilerin rehberlikle ilgili sorunlarının çözümünde ve öğrencilerin zeka seviyelerini belirlemede vb. ölçme kavramı karsımıza çıkmaktadır (Binbaşıoğlu, 1983).

Bireylerin öğrenme düzeyleri ölçme araçları kullanılarak ölçülür ve sonuçta bir yargıya varılır. İşte bu yargı da değerlendirmedir. Bir eğitim sisteminin başarısı sistemin felsefesine uygun değerlendirme yöntemleriyle paralellik teşkil etmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Değerlendirmeler yapılmadan ölçme işleminin bir anlamı kalmaz. Çünkü değerlendirmeler sonunda öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği hakkında bilgi verilir, yeterince başarılı olan öğrenci güdülenir, ilerideki öğrenimin planlanmasına ve meslek seçimine yardımcı olunur (Turgut, 1992).

Okullar zorunlu eğitim sürecinde geliştirilmiş olan öğretim programlarına dayalı olarak öğrencilere temel bilgi ve becerileri kazandırmalı, bunları gerçek yaşam durumlarında kullanabilecekleri ortamları oluşturmalıdır. Öğrencilerin yaşamda başarılı olmaları, okul yıllarında kazanmış oldukları temel bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanılabilecek düzeye gelmelerine bağlıdır. Ancak, öğrendiklerini yaşama aktarabilen, bireysel ve toplumsal gereksinimlere yanıt verebilen bireyler başarılı olarak kabul edilebilirler. Öğretim sürecinde, öğrencinin yalnızca bilişsel alandaki gelişiminin değil sosyal ve iletişim becerilerinin, arkadaş ilişkilerinin de değerlendirme sürecinde dikkate alınması ile yeni değerlendirme yöntemleri giderek önem kazanmaktadır (Berberoğlu, 2006).

Klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasında benzerlikler ve farklılıklar Tablo 2'de verilmiştir (Tierney, Carter ve Desai, 1991).

Tablo 2. Klasik ve Yeni Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Boyut	Klasik Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Testin Amacı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özetleyici bir yapıya sahiptir</li> <li>• Öğrencileri yargılayan bir yapıya sahiptir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin gelişimine yardımcı olan bir yapıya sahiptir.</li> <li>• Öğrencilerin eksiklikleri belirleyici bir yapıya sahiptir.</li> </ul>

Tablo 2'nin devamı

Odak Noktası	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ürüne odaklanmaktadır.</li> <li>• Öğretmen merkezli etkinlikler yapılmaktadır.</li> <li>• Ezbere ve hatırlamaya dayalı eğitim söz konusudur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ürünle beraber süreçte gözlenmektedir.</li> <li>• Öğrenci merkezli etkinlikler yapılmaktadır.</li> <li>• Öğrencinin düşünmesine ve yargılamasına dayalı bir eğitim söz konusudur.</li> </ul>
Geribildirim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geribildirim öğrenciye sınav sonucunun bildirilmesinden ibarettir.</li> <li>• Öğrenim sürecinin sonunda verilmektedir.</li> <li>• Geribildirim yargılayıcıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geribildirim öğrenim süreci boyunca verilmektedir.</li> <li>• Öğretmenin çalışma hakkındaki yorumlarından oluşmaktadır.</li> <li>• Öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olmaktadır.</li> </ul>
Sınavın Özelliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genellikle kağıt-kalem testlerinden oluşmaktadır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çok boyutlu pek çok değişik tip görevleri içermektedir.</li> </ul>
Sınıf Yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilere bilgilerini göstermeleri için tek bir şans verilmektedir.</li> <li>• Geribildirim öğrenciye geç ulaşmaktadır.</li> <li>• Sınav esnasında öğrencinin yardımcı materyal kullanmasına izin verilmektedir.</li> <li>• Öğrenciler bazı bilgileri ezberlenmeye zorlanmaktadır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme süresi boyunca değerlendirme yapılmaktadır.</li> <li>• Geribildirim öğrenciye çok çabuk ulaşmaktadır.</li> <li>• Kitaplar açıktır, öğrenciler eski ve yeni öğrendiklerini bağdaştırabilmektedir.</li> </ul>
Referans Çerçevesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Norm dayanlı bir değerlendirme yapılmaktadır.</li> <li>• Öğrenciler birbirleri ile karşılaştırılarak değerlendirilir.</li> <li>• Öğrenciler arası rekabeti artırmaktadır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ölçüt dayanlı bir değerlendirme yapılmaktadır.</li> <li>• Öğrenci belirlenen ölçütlere göre değerlendirmektedir.</li> <li>• Yardımlaşmayı ve grup çalışmasını artırmaktadır.</li> </ul>
Paydaşlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencinin ailesine yalnızca sonuçlar gönderilmektedir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenci ve ailesi değerlendirme sürecine bizzat katılmaktadır.</li> </ul>

Testin amacı boyutuna baktığımız zaman klasik değerlendirme yaklaşımlarının belli bir düzeye ne derece ulaşıldığını belirlemeye çalışan bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Bu da süreçten çok ürünün önemini vurgulamaktadır. Diğer yandan yeni değerlendirme yaklaşımlarına baktığımızda ürünün yanı sıra öğrenciyi ürüne taşıyan basamaklarda önem taşımaktadır. Yani öğrenci ürünü ortaya koyma sürecinde öğretmeninden geribildirimler alabilmekte ve hatalı yönlerini değiştirebilmektedir. Öğretmen ürünün oluşma sürecini inceleyebilmektedir. Bu da yeni değerlendirme yaklaşımlarının öğrenci davranışlarını izlemeye çalışan bir anlayışa sahip olmasının bir



sonucu olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra klasik değerlendirme yaklaşımları öğrenciyi yargılayıcı bir rol üstlenirken yeni değerlendirme yaklaşımları ise geliştirici ve teşhis edici bir doğaya sahiptir.

Odak noktası boyutunda incelediğimiz zaman, klasik değerlendirme yaklaşımlarının daha çok öğrenme sonuçlarına odaklandıkları görülmektedir. Bu da öğretim sürecinde öğretmen merkezli ve ezberlemeye dayalı etkinliklerin vurgulanmasına neden olmaktadır. Yeni değerlendirme yaklaşımlarında ise öğretim süreci büyük önem taşımaktadır. Süreci değerlendirmek isteyen bir öğretmenin yaklaşımı bazı bilgileri hatırlamaya zorlamaktan ziyade, onların bilgi ve becerilerini yaşam durumları içerisinde sergilemesine olanak tanımaktadır.

Geribildirim boyutuna göz attığımız zaman klasik değerlendirme yöntemlerinde öğrenciyeye verilen genellikle tek geribildirim sınav notudur ve bu geribildirim de doğal olarak öğrenme sürecinin sonunda verilmektedir. Yeni değerlendirme yaklaşımlarında ise geribildirim öğretmenin çalışma hakkında yorumu demektir ve öğretim süreci devam ederken verilmektedir. Bu bağlamda klasik yaklaşımda geribildirim öğrenciyi yalnızca başarı düzeyi hakkında bilgilendirirken yeni yaklaşımlarda öğrencinin gelişimine de yardımcı olmaktadır.

Test biçimi boyutunda ise klasik değerlendirme yaklaşımlarının büyük çoğunlukla kağıt-kalem testlerini içerdiği görülmektedir. Yeni değerlendirme yaklaşımlarında ise çok boyutlu ve öğrencinin gerçek yaşamla ilişkilendirebileceği performans ödevleri bulunabilmektedir.

İki değerlendirme yaklaşımını sınıf yönetimi boyutunda karşılaştırdığımızda klasik değerlendirme yaklaşımlarında öğrenciyeye belli bir konu hakkındaki bilgilerini göstermeleri için sadece bir kere şans verildiği görülmektedir. Yeni değerlendirme yaklaşımlarında ise değerlendirme uzun bir süreç içinde gerçekleştiği için öğrenci çalışmasındaki hataları geribildirimler sayesinde düzeltebilmekte ve çalışmasını geliştirebilmektedir. Yine yeni yaklaşımlarda değerlendirme öğrenim süreciyle iç içe olduğundan geribildirim çok çabuk öğrenciyeye ulaşmaktadır. Fakat klasik yaklaşımlarda sınav sonuçları ya da notları öğrenciyeye haftalar sonu ulaşabilmektedir. Klasik sistemde sınavda öğrencinin kitapları kapalıdır ve bu da öğrenciyi kitaptaki bazı bilgileri ezberlemeye zorlamaktadır. Yeni değerlendirme yaklaşımlarında ise böyle bir sınırlama bulunmamaktadır. Öğrenci kitapta bulunan her ayrıntıyı ezberleme zorunluluğundan kurtulmuştur ve gerektiğinde kitaptan ya da diğer kaynaklardan faydalanabilmektedir. Bu da öğrencinin yeni öğrendikleriyle daha önce öğrendikleri arasında bir bağ kurmasını sağlamaktadır (Doğan, 2000).

Referans çatısı boyutuna bakıldığında, klasik ölçme yaklaşımlarında öğrenci başarısı hakkında yapılan yorumlar daha çok sınıf içindeki başarı durumuna bağlı

olmaktadır. Örneğin veliler çoğunlukla çocuklarının sınav sonucunu, belli bir öğrenme düzeyine ulaşip ulaşmadığını sorgulamaktan çok, sınıf arkadaşının öğrenme düzeyiyle karşılaştırırlar. Bazen de öğrenciler düşük not alsalar bile, diğer öğrencilerden yüksek not aldıkları için kendilerini yeterli görebilirler (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Bu durum klasik değerlendirme yaklaşımlarında daha çok norma dayalı bir karşılaştırma anlayışının yaygın olduğunu göstermektedir. Bu anlayışta başarı, grup içerisinde en iyi olmak anlamına gelmektedir. Yeni değerlendirme yaklaşımlarında ise, ölçüte dayalı bir karşılaştırma söz konusudur. Yani başarı önceden belirlenen ölçütlere ve düzeylere göre belirlenmektedir. Öğrenciler kendilerini belirlenen ölçütlerde ulaştıkları başarı düzeyiyle karşılaştırmaktadırlar. Bu anlayışta ise başarı, en iyi başarı düzeyine ulaşmak anlamına gelmektedir.

Paydaşlar boyutuna göre bir karşılaştırma yaptığımızda klasik değerlendirme yaklaşımları değerlendirme sürecinde öğrencinin ailesine çok edilgen bir rol verirken, yeni değerlendirme yaklaşımlarında öğrencinin kendisi ve ailesi değerlendirme sürecine etkin olarak katılmakta ve çocuklarının gelişimini izleyebilmektedirler.

Öğrenci başarısı kavramı öğrencinin derslerde öğrendiklerini olduğu gibi kullanmalarına göre değil öğrendiklerini yaşam durumlarında kullanmalarına bağlı olarak tanımlanmalıdır. Değerlendirme aşamasında okulların karşısına çıkan en büyük güçlük öğrenci başarısının yaşam durumları ile ilişkilendirilmemesidir. Bunun için okulların hem öğretim hem de değerlendirme sürecini eş zamanlı olarak yaşam durumları ile ilişkilendirerek ele alması gerekmektedir. Bu noktada, öğrenci başarısındaki gelişimin nasıl olduğunun ortaya konulması önemlidir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirebilecekleri yaşam durumlarının oluşturulması ve bu süreçteki öğrenci davranışlarındaki gelişimin gözlemlenmesi gerekmektedir.

Haladyna (1997)'ye göre, öğrencilerin zihinsel gelişim süreçleri iki temel boyutu içermektedir. Bunlardan ilki 'erişi' ikincisi ise 'yetenek' olarak adlandırılabilir. Erişi bazı kavram, tanım, olgu gibi temel bilgilerin ezberlenmesiyle birlikte biraz daha karmaşık ancak öğrendiklerine benzer durumlarda uygulanmasını içeren zihinsel becerilerdir. Erişi bir ders, ünite ya da dönem gibi çok kısa sürede gelişen öğrenci davranışlarını içerir. Yeteneklerle karşılaştırıldığında daha az karmaşıktır ve alt düzey zihinsel beceriler olarak ta düşünülebilir. Erişi kendi içinde bilgi ve beceri olarak ikiye ayrılır. Bilgi, bir ders içeriğinin ezberlenmesi ya da anımsanması, beceri ise ezberlenen ve anımsanan bilgilerin uygulamaya yönelik kullanılmasını ifade eder. Yetenekler bir anlamda becerilere benzeyen ancak daha karmaşık olan ve geliştirilmesi uzun zaman alan davranışlardır ve aynı anda birden çok bilgi ve becerinin birlikte kullanılmasını gerektirir.

Yetenekler; problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, empati kurma, araştırma yapma, karar verme gibi uzun zamanda gelişen üst düzey zihinsel becerilerin kullanımı gerektirir. Bu nedenle yetenek düzeyinde davranış gerektiren sorular, bilgi ve beceri düzeyindeki sorulardan farklı olarak, öğrenciden öğrenciye değişen doğru yanıtlara sahiptirler. Yetenek gerektiren bir sorunun yanıtını her öğrenci sahip olduğu bilgi ve beceri donanımıyla, kendi yetilerine ve yaşantısına bağlı olarak yapılandırır.

Yetenekle beceri arasındaki fark için şu söylenebilir; beceri daha çok bilgi düzeyinde öğrenilenlere ve onların benzer durumlara uygulanmasına dayalıdır. Yetenek ise bilgi ve becerinin özümseme, öğrenilen bilgiye doğrudan bağlantısı olmaksızın daha öz, yaratıcı eylemlerin yapılabilmesini içermektedir (Haladyna, 1997). Kısaca yetenekler öğrencilerin gelişmesine yardım eden üst düzey zihinsel süreçlerdir.

Öğrencinin bir davranışının yetenek yada üst düzey zihinsel süreç olarak adlandırılabilmesi için aşağıda verilen dört temel özelliği içermesi gerekmektedir. Bunlar davranışın;

1. Birden fazla bilgi ve beceriyi içermesi
2. Ölçülmesinde kullanılacak soru yapılarının bireylere göre değişen yanıtları gerektirmesi
3. Uzun zaman diliminde gelişen öğrenme çıktılarının kullanılmasını gerektirmesi
4. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerin aynı anda kullanılmasını içermesidir.

Özetle, klasik değerlendirme yöntemleri öğrencilerin ders kapsamında yer alan bilgi ve becerileri ne kadar kazandıklarını ölçmekte, bu bilgi ve becerileri yaşam durumlarında nasıl kullanacakları hakkında yeteri kadar bilgi verememektedir. Bu yönüyle öğrenci başarısındaki gelişimi tam olarak yansıtamamaktadır. Günümüzde tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemleri önem kazanmaya başlamış ve eğitimin her seviyesinde bu ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlamıştır.

### **2. 3. Yeni Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları**

Bilim ve teknolojiye hızlı değişim bireylerden yeni yeterliliklere sahip olmalarını beklemektedir. Toplumu oldukça kapsamlı bir şekilde yansıtan eğitimde de bu değişimi yakalayabilmek ve bireylerde bulunması gereken yeni becerilerin geliştirilebilmesi için yeniden yapılandırılmaya gidilmiştir.

Günümüzde artık eğitim kurumları için önemli olan, bireylerin hızla değişen bilgileri kazanıp kazandıkları bu bilgileri gerçek yaşam durumlarında kullanmalarıdır (Kutlu,Doğan ve Karakaya,2008). Bu durum öğretim sürecinde kullanılan ders programlarında, yöntem ve tekniklerde, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da değişimlere neden olmuştur. Biermer (1993:81-82) göre bu değişim;

1. Öğretim programları öğrencilerde alt düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayıştan daha çok, üst düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayışa;
2. Öğretim yöntem ve teknikleri öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya;
3. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ise bilgilerin ne derece kazanıldığını ölçen bir yapıdan bu bilgilerin yeni durumlarda nasıl kullanılabilirdiğini ölçen bir yapıya dönüşmüştür.

Günümüzde öğrenme düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk tamamlamalı bazı klasik ölçme yöntemleri, öğrencilerde gözlemek istediğimiz okuduğunu anlama, yazılı anlatım, sunu yapma, araştırma-inceleme vb. becerileri ve bunun daha üst biçimi olan yeteneği belirlemede yetersiz kalmaktadır (Kutlu, 2007). Bu nedenle, öğrencilerin okul programlarında öngörülen kazanımlara ne derece ulaştığının belirlenmesinde yeni ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanılmıştır.

Böylece öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, öğrendiklerini hayata yansıtabilme becerilerinin değerlendirilmesi mümkün olmuştur. Fakat bu ölçme araçlarının kullanılması, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının tamamen reddedileceği anlamına gelmemektedir. Hem geleneksel hem de yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının dengeli bir şekilde kullanılması öğrencilerin eğitimsel süreçte ilerleyişleri açısından yararlı olacaktır.

#### **2. 4. Öğrencilerin Değerlendirme Sürecine Katılması**

Günümüzde yaşanan pek çok sorunun temelinde bireylerin kendilerine, başkalarına, çevresindeki olgu ve olaylara nesnel bir gözle bakmamaları yatmaktadır. Bireyin kendisini yeteri kadar tanımamasından kaynaklanan bu durum, hem kendisine hem de başkalarına zarar verebilecek kadar üst noktalara çıkabilmektedir. Bireylerin kendisine ve çevresine nesnel bir gözle bakabilmeleri, eğitim sürecinde yapılabilecek uygulamalarla son derece ilişkilidir. Son yıllarda eğitim alanında, öğretim ve değerlendirme yöntemlerinde bireyin kendisini tanıyarak geliştirmesini sağlayacak değişimler yaşanmaktadır.

Bu anlayış doğrultusunda öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli uygulamalara yer verecek biçimde çeşitlenmiştir. Bu sayede öğrencinin, öğretim programlarında yer alan temel bilgileri ve becerileri yaparak ve yaşayarak kazanmasının yolu açılmıştır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, öğrencinin bir yandan okul programlarında yer alan temel bilgi ve becerileri ne derece kazandığı belirlenmeye çalışılırken diğer yandan yaptıkları çalışmaları kendilerinin ve akranlarının değerlendirmelerine olanak da sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler hem değerlendirme sürecine etkin katılabilmekte hem de zamanla

kendilerini ve çevrelerini nesnel bir gözle algılayabilmektedirler. Bu durum onların, güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmelerine ve yaşamda başarılı olmalarına ortam hazırlamaktadır.

Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve kontrolünü almalarını, kendi düşünceleri ve öğrenmeleri üzerine kafa yorarak çıkarımlarda bulunmaları biliş ötesi süreçlerin temel taşlarını oluşturmaktadır. Geogrhiades (2004) biliş ötesi kavramını bireyin kendi düşünme süreci üzerine kafa yorması olarak tanımlamıştır. Paris ve Winograd (1990) öz değerlendirme ve öz yönetim biliş ötesinin iki önemli ögesi olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılarak öz değerlendirme etkinliklerinde bulunmaları kendi bilgi ve başarı düzeyleri hakkında belirlemeler yapabilmelerine olanak tanıyacaktır. Bu durum ise, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü ellerine almalarına olanak tanıyacaktır.

Öğrencilerin yaşamda başarılı olabilmeleri, etkili iletişim kurma, olaylara eleştirel gözle bakma, karşılaştıkları sorunları çözme ve karar verme gibi zihinsel özelliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını sağlayacak öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması üst düzey zihinsel özelliklerin kazanılmasına kolaylaştıracaktır. Sözü edilen bu üst düzey zihinsel yeteneklerin kazanılması, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve onları başarıya götüren etkenleri algılamalarına da bağlıdır. Öğrencilerde bu özelliklerin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme sürecine etkin katabilmeleriyle yakından ilişkilidir.

Öğrenciler değerlendirme sürecine;

1. Kendilerini (öz değerlendirme)
2. Arkadaşlarını (akran değerlendirme)
3. Grup çalışmalarını (grup değerlendirme) değerlendirerek katılabilmektedirler (Falchikov, 2004).

Öz, akran ve grup değerlendirme uygulamalarının üç temel amacı vardır.

1. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmek: Bu yolla öğrencilerin derse olan ilgi, tutum, güdü gibi duyuşsal özelliklerini artırmak ve geliştirmek; kendi başarılarıyla ilgili farkındalık yaratarak öğrenmelerin sorumluluğunu almalarını sağlamak amaçlanır.
2. Öğrencilerin çalışmalarını nesnel gözle değerlendirebilmelerini sağlamak: Bu yolla öğrencilerin çalışmaları duygu ve düşüncelerinden yansız ve bağımsız değerlendirmeleri için ortam hazırlamak, çalışmalara eleştirel gözle bakmalarını desteklemek amaçlanır.
3. Öğrencilerin başarılarını algılamasını sağlamak: Bu yolla öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini, zayıf yönünü tamamlayacakları, güçlü yönlerini daha da geliştirecekleri zemin hazırlamak.

Bu üç amaç doğrultusunda öğrenci, değerlendirme sürecine daha etkin katılabilmektedir. Bu amaçları gerçekleştirmek için öğretmenler kontrol listelerinden, açık uçlu sorulardan yararlanabilirler. Öğrencilerin çalışmaları değerlendirmelerini sağlayacak etkili bir diğer yol ise, dereceli puanlama anahtarıdır. Bu puanlama anahtarları, öğrencinin başarısı hakkında öğrenciye ve öğretmene önemli bilgiler sağlamaktadır. Öğretim sürecinde, burada sözü edilen değerlendirme yollarının kullanılması, öğretmenlere öğretimi yapılandırma ve öğrenci hakkında karar vermede yardımcı olacaktır.

Öğrenciler bu değerlendirmeleri yaparak öğretime daha etkin olarak katılırlar; böylece öğrencilerin ilgilerinde, güdülerinde, iletişim kurmalarında, eleştirel düşüncelerinde ve genel olarak akademik başarı düzeylerinde artış olacaktır. Öğrenciler kendilerini yada başkalarını tanımlanmış ölçütlere göre, nesnel değerlendirebileceklerdir. Boud, Cohen ve Sampson (1999) ve Ross (2006) öğrencilerin hem kendilerini hem de akranları tarafından değerlendirildiğinde yetenekleri ve yeterlilikleri konusunda daha gerçekçi bilgilere ulaşacaklarını belirtmektedir. Böylece öğrenciler öğrendiklerini pekiştirmekte, öğrenme hedeflerini belirleyebilmekte, öğrenme sonunda bilgilerin ne kadarını kazandığını görebilmekte ve bunları gerçek yaşamda nasıl kullanabileceğini fark edebilmektedirler.

## 2. 5. Akran Değerlendirme

Somervell (1993) akran değerlendirmenin sadece notlandırma içeren bir süreç olmadığını aynı zamanda becerilerin geliştiği bir öğrenme süreci olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca akranlarını gözleme fırsatı bulurlar ve genellikle akranlarının çalışmaları ile ilgili daha detaylı bilgiye öğretmenlerinden daha fazla sahiptirler. Keaten ve Richardson (1993) akran değerlendirmenin, öğrencilerin akranlarıyla ilgili yargılarında adil ve tutarlı olmaları koşuluyla, öğrenciler arasında sorumluluk almayı teşvik edeceği görüşünü savunmaktadır.

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

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

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

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

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

“Akran değerlendirmede sınıfın üyeleri ilgili kritere göre akranlarının performansını veya ürününü değerlendirir. Akran dönütünde yine belirlenmiş kritere göre öğrenciler

akranlarının performansı veya ürünü ile ilgili eleştiri yaparlar ve onlara dönüt verirler. Akran öğrenme de ise aynı sınıfta veya ortak yerde bulunanların birbirleriyle ve birbirlerinden yeni şeyler öğrenmeleri söz konusudur”.

Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler akranlarını gözlemleyebilir ve bu sayede onların nasıl öğrendiklerini daha kolay anlayabilirler. Dochy ve arkadaşları (1999) akran değerlendirme ile ilgili makaleleri taramış ve çalışmasında akran değerlendirme sürecinde öğrencilerin yargıda bulunmaları gerektiği kanısına varmıştır. Akran değerlendirmeyi sadece değerlendirme ve notlandırmadan ziyade öğrenme deneyimlerinin bir parçası olarak görmekte ve öğrenme ile değerlendirmeyi birleştirmiştir (Kappel ve Carles,2006).

Eğitimden istenilen sonuçların alınmasını sağlayan unsurlardan birisi öğrencilerin hem kendi çalışmaları hem de akranlarının çalışmaları hakkında bağımsız kararlar verebilme becerilerini geliştirmektir. Akran değerlendirme, bu genel becerileri geliştirme ve uygulamaya koyma konusunda önemli bir araçtır. Akran değerlendirme öğrencilerin, yaşlılarının çalışmalarını yorumlayarak bu çalışmaların niteliği hakkında çeşitli kararlara varmalarını sağlayan bir süreçtir (Temizkan, 2009).

Akran değerlendirme yöntemi, öğrencilerin benzer bilgi seviyesine sahip akranlarını yargıladıkları, değerlendirdikleri aktivitelerdir. Bu değerlendirme biçimi de öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Akran değerlendirme metodu her geçen gün hızla daha yaygın ve etkili konuma gelmektedir (Cizek, 1997; Paris ve Paris,2001; Shepard,2000; Merrienber, 2010).

Akran değerlendirme sadece bir değerlendirme biçimi değil, aynı zamanda öğrencilere bazı davranış ve becerileri kazandırmak üzere uygulanan bir süreçtir. Bu nedenle akran değerlendirme hem ölçme değerlendirme hem de eğitim-öğretim sürecinin içerik aşamasının bir unsuru olarak algılanabilir. Temizkan (2009)'a göre öğretmenlerin sınıf içerisinde akran değerlendirmeyi uygulama amaçları şunlardır:

1. Öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak,
2. Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak,
3. Öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak,
4. Öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla işbirlikli çalışmalarını sağlamak,
5. Öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geribildirim vermelerini sağlamak

Akran değerlendirmede sınıf içerisinde yapılan çalışmalar hakkında öğretmen yerine öğrenciler düzeltici, geliştirici ve fikir verici geribildirim vermektedirler (Topping, 2009).

Geribildirim süreci; “herhangi bir alan ya da uygulama üzerine, daha sonraki uygulamaya etki edecek olan bilgi” olarak tanımlanmakta, anahtar kelime “etki”, kilit nokta “bilgi” olarak dile getirilmektedir (Mackey ve ark.1977; Lamberg 1980). Ozogul ve Sullivan (2009) Arizona Üniversitesinde 133 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada; öğretmen eğitiminde öğretmen, öz ve akran değerlendirmenin performans, tutum ve bilgiye etkisini araştırmıştır. Araştırma neticesinde akran geribildirimlerinin öğretmen ve öz değerlendirme geribildirimlerinden daha çok dikkate alındığını tespit etmiştir. Yine Race (1998), Bostock (2000) ve Topping (2009) yaptıkları araştırma neticesinde akran değerlendirme ile kaliteli geribildirim sağlanacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle akran değerlendirme yapan öğrenci değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda bir deneyim ve bakış açısı kazanır. Bunun sonucunda da eğitim öğretim sürecinin değerlendirme aşamasında kendine olan güveni artar.

Lee and Wu (2006), video kayıt aracılığı ile yaptığı akran değerlendirme neticesinde, öğretmen adaylarına sağlayabileceği geri bildirim hakkında yaptıkları çalışmada, hizmet öncesi öğretmen adaylarının mikro öğretim ve alan öğretimi performanslarını kayıt altına alarak değerlendirmeye çalışmıştır. Sistemin; öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini etkili bir şekilde arttırdığını ifade etmiştir.

Noonan ve Duncan (2005)'a göre süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmaktadır. Yine aynı çalışmada, akran değerlendirme öğrencinin yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisini kazanmasında da etkili olmaktadır.

Akran değerlendirme öğrencilere daha fazla sorumluluk yükler ve çalışmalarında onları cesaretlendirir (Yurdabakan, 2010). Daha açık (şeffaf) bir çalışma çerçevesi çizer, değerlendirme ile ilgili deneyim kazandırır, öğrenmeye karşı dikkati artırır, dönüt almayı sağlar (Weaver, Cotrell, 1986). Mowl (1996) akran değerlendirmenin yenilikçi değerlendirme bağlamında ele alınması gerektiğini belirtir. Buna göre akran değerlendirme öğrenmenin kalitesini artırır, öğrencileri cesaretlendirir. Öğrencileri akranlarının çalışmalarını değerlendirme noktasında basit ve yüzeysel yorumlar yapma yerine eleştirel analizler yapma konusunda cesaretlendirir. Öğrencilere büyük çapta bir geri bildirim mekanizmasını işletme imkânı verir ve öğretmenin değerlendirme konusundaki yükünü azaltır. Akran değerlendirmesi öğrenciler tarafından benimsendikten sonra bütün grup çalışmalarında öğretmenin varlığına gerek kalmaz. Geleneksel değerlendirme yöntemleri bunları yerine getiremez ve dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremez.

Akran değerlendirme yapan öğrenciler aynı zamanda öz değerlendirme de yapmakta ve bu şekilde biliş ötesi değerlendirme ve düşünme süreçlerini



kullanılmaktadırlar (Topping, 2009). Akran değerlendirme ve öz değerlendirme süreçleri öğrencilerin hem kendi hem de akranı oldukları öğrencilerin çalışmalarını gerçekçi, objektif bir şekilde değerlendirmelerini sağlayarak yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektedir (Strujven, Dochy ve Janssens, 2005) .

Akran değerlendirme metodu, öğrenme ve değerlendirme işlemlerini birleştirmeyi amaçlayan, yaratıcı bir değerlendirme biçimidir. Bu metot, öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin bilgi birikimini kıyaslamak ve ölçmekten çok öğrenmeyi arttıran, aynı zamanda yeteneklerin gelişmesine yardım eden ve öğrenme sürecinin bir parçası olarak tanımlanan etkinliktir (Sluijsmans, Dochy ve Moerkerke, 1998; Keppel ve Carles, 2006). Ayrıca bu değerlendirme biçimi, Trahasch (2004)'a göre, öğrencilerin iş yaşamı içinde gereksinim duydukları öğrenme ve değerlendirme süreçlerini bir araya getirmeyi amaçlamaktadır.

### **2. 5. 1. Akran Değerlendirmenin Avantajları**

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

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

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

Öğretmenler de akran değerlendirmeyi öğrencilerin değerlerini, bakış açılarını, duygularını ve deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu için faydalı bulmuşlardır (Ellington, 1997; Uysal, 2008).

Akran değerlendirmelerinin tekrarlanmasının, öğrencilerin değerlendirme yeteneklerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Dört saatlik zaman diliminde akran değerlendirme etkinliğine katılan deney grubuyla, aynı saatlerde pedagojik ders alan kontrol grubunun yaptığı akran değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun daha yapısal ve kriter tabanlı ölçme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Sluijsmans, ve diğ.,2002).

Bu değerlendirme sürecinde, öğrencilerin diğer arkadaşlarını gözleyip, nasıl öğrendikleri konusunda daha net bir fikre sahip olma şansını yakaladıkları tespit edilmiştir. Sluijsmans ve diğ. (2002), değerlendirme sürecinin öğrencilere yargılama, hakemlik yapma görevleri verdiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, akran değerlendirmesi sürecinde öğrenciler, puan vermek dışında, yüksek düzeyde sorumluluk geliştirmeyi ve öğrenmenin kendisine odaklanmayı da öğrenmektedirler. Böylece bu değerlendirme metodu,

öğrencilere öğretmen rolünü ve değerlendirme sürecinin doğasını gözleme şansı vermektedir.

### **2. 5. 2. Akran Değerlendirmenin Dezavantajları**

Bazı araştırmacılar akran değerlendirmenin uygulanmasında dezavantajların veya problemlerin çıkabileceği konusunda uyarılarda bulunmuşlardır. Daha az başarılı olan öğrenciler akranlarının vermiş oldukları dönütleri doğru kabul etmeyebilir, bazıları akranlarını değerlendirme sorumluluğunu almak istemeyebilirler (Falchikov, 2004).

Hem değerlendiren hem de değerlendirilen süreç içerisinde endişe hissedebilirler. Olumlu dönüt değerlendirilenin endişelerini azaltır ve olumsuz dönütleri daha kolay kabullenmesini kolaylaştır (Topping, 2009).

Yapılan çalışmalarda akran değerlendirmenin eğitici olduğu anlaşılmaktadır fakat etkili olabilmesi için dikkatli bir planlama, uygulama ve izleme gerektirmektedir. Ellington (1997)'e göre öğrenciler objektif değerlendirmeler yapabilme yeteneğinden yoksun oldukları için, özellikle başlangıçta, öğrenci görüşleri fazla öznel olabilmektedir. Ayrıca, araştırmacı akran değerlendirmenin uygun sosyal ortamlarda; yani öğrencilerle öğretmenler ve de öğrencilerle öğrenciler arasında karşılıklı saygının olduğu durumlarda başarılı olacaktır. Bu tip bir ortamı oluşturabilmek güç olabilir fakat sağlandığında her açıdan faydalı olacaktır. Eğer izleme yeteri kadar sağlanamazsa uygulama kişisel çatışmalar, önyargı ve akranlar arasında aşırı derecede yarış ortamı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir (Ellington, 1997).

Cartney (2010) yapmış olduğu çalışmada, akran değerlendirme yöntemi ile birlikte öğrencilerin kendilerini baskı altında hissettiklerini ve nesnel bir şekilde değerlendirme yapamadıklarını belirtmiştir.

### **2. 5. 3. Akran Değerlendirme Yönteminde Geçerlik ve Güvenirlik**

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

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

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

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

Çakan ve Kılıç (2007), mikroöğretim uygulamalarında akran değerlendirme yöntemi kullandıkları araştırmada, öğrencilerin verdiği puanların, öğretmen puanlarına göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Diğer yandan Burnett ve Brailsford (2004), akran değerlendirme yöntemini kullandıkları araştırmada, akran-uzman puanlarının yanı sıra ders kapsamında değerlendirilen diğer ödev ve sınav sonuçları arasında pozitif korelasyon olduğunu altını çizmektedirler.

Burnett ve Cavaye (1980), eczacılık bölümünde okuyan beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini kullanmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre akran değerlendirme etkinliğinden elde edilen puanlarla ders geçme notları arasında, akran değerlendirme etkinliğinden elde edilen puanlarla uzman değerlendirmesinden elde edilen puanlar arasında ve akran değerlendirme etkinliğinden elde edilen puanlarla ders geçme notları arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Bu sonuçlar başka araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (Birenbaum ve Dochy, 1996; Falchikov, 1991; McDowell, 1995).

Akran değerlendirme etkinlikleri, bu yöntemin, öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu, bu sayede öğrencilerin değerlendirme ve öğrenme sürecine daha fazla katılım gösterdiklerini, akran değerlendirme yöntemini yeterince adil ve tutarlı bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak, akran değerlendirme etkinliklerini olumsuz etkileyen bazı faktörler de bulunmaktadır. Bunlar; arkadaşça değerlendirme (yüksek puan verilmesine neden olmaktadır), işbirliği değerlendirmesi (grup arkadaşlarına yüksek puan verme), desibel puanlama (bir üyenin grup içinde baskın olması nedeniyle en yüksek puanları alması), parazit puanlama (grup içinde etkin çalışmayan üyelerinin, grup başarısı nedeniyle yüksek puanlar alması) olarak sıralanmaktadır (Pond ve diğ., 1995).

Özetle; öğretmen merkezli anlayış yerine öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesi ile birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri yetersiz kalmış bununla birlikte tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri önem kazanmıştır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci aktif olarak rol oynamaktadır. Hatta akran değerlendirme yönteminde öğrenci değerlendirme sorumluluğunu üzerine alarak, değerlendirme yapabilme becerisini, sosyal iletişim becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir. Bu yöntem öğretmen eğitiminde kullanıldığında ise öğretmen

adayları için meslek öncesi bir ön prova almakta ve öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının daha fazla uygulama yapmalarına imkân sağlamaktadır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle araştırmada kullanılan yaklaşım ve yöntem tanıtılmakta ve bu araştırma için uygunlukları tartışılmaktadır. Ardından, araştırmanın nasıl yürütüldüğü ve veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

#### 3. 1. Araştırma Modeli

Bir araştırmanın yaklaşımı seçilirken öncelikle göz önünde bulundurulması gereken husus araştırmanın amacı ya da araştırma sorusudur. Araştırmacı, sorusuna en uygun cevabı sağlayacak araştırma düzenini kurmak ve verileri toplamak durumundadır.

Bu araştırmada araştırmacı akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitimine katkısını araştırmak istemektedir. Bu amaç, öğretmen adaylarının akran değerlendirme hakkındaki görüşlerini almayı ve bu görüşlerin arkasında yatan nedenleri araştırmayı gerektirmektedir. Bu amaca uygun verileri sağlayacak araştırma yaklaşımını seçmek gerekmektedir.

Eğitimde kullanılan araştırma yaklaşımları “nitel” ve nicel” yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır (Cohen ve Manion, 2000). Bu iki yaklaşım, birbirinden çeşitli özellikleri yönünden farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle araştırmanın amacına uygun olarak bu iki yaklaşımdan biri ya da ikisi bir arada kullanılabilir.

Nitel ve nicel yaklaşımlar birbirinden ilk olarak elde edilen verilerin doğası ve derinliği açılarından farklılık göstermektedirler. Nicel yaklaşım araştırılan konu hakkında nicel ya da sayısal veriler sağlamaktadır (Cohen ve Manion, 2000). Bu anlamda nicel verilerin yüzeysel bilgi sağladığı, olayların ‘neden-sonuç ilişkisi’ konusunda bilgi sağlamada eksik olduğu söylenebilir. Bu tür veri elde etmede en uygun veri toplama aracı ankettir. Anket çok sayıda katılımcının görüşünün alınmasına imkan sağlamaktadır.

Detaylı bilgi elde etme konusunda nitel veriler önemlidir. Nitel verilerle olayların nedeni ve nasıl gerçekleştiği konularında bilgi elde edilebilmektedir. Bu araştırmada akran değerlendirme yönteminin öğretmen adaylarına sağladığı katkılar konusunda detaylı bilgiye ihtiyaç vardır. Mülakat, gözlem, doküman analizi ve ankette sorulabilecek açık uçlu sorularla bu tür veri sağlanabilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Cohen ve Manion, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ancak, bunlar hem araştırıcı hem de katılımcı açısından veri toplanması ve analizinde zaman alan teknikler olmaları nedeniyle, daha az kişiye uygulanabilme özelliğindedirler.

Görüldüğü üzere, nitel ve nicel yaklaşımlar sağladıkları veriler, örneklem genişliği ve veri analizi gibi yönlerden birbirlerine göre bazı avantaj ve dezavantajlar taşımaktadırlar. Fakat bu iki yaklaşım birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamaktadır (Howe, 1985). Aksine, birinin dezavantajlı olduğu konuda diğeri avantaj sunmaktadır. Bu nedenle birbirini tamamlayıcı özelliktedirler.

Bu araştırmada temel amaç, akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitimi süreci içerisinde uygulandığı takdirde öğretmen adaylarına katkılarının neler olduğunu araştırmaktır. Bu nedenle, hem nitel hem de nicel veriye ihtiyaç vardır. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine imkan sağlayan akran değerlendirme formları ve nedenleri araştırmada detayları sağlayacak olan mülakat, bu çalışmada temel veri toplama araçları olarak seçilmiştir.

Bu araştırma, Özel Durum Çalışması (Case Study) deseni olarak tasarlanmıştır. Özel Durum çalışması, araştırılan problemin derinlemesine çalışılmasına imkân veren, daha çok *neden*, *nasıl* ve *niçin* sorularına cevaplar arayan ve bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman, süreç vb.) bütüncül olarak analiz etme fırsatı sunan; nitel araştırma desenlerinden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Çepni, 2005).

Özel Durum çalışması; Merriam (1998)'e göre; herhangi bir program, olay, kişi, sosyal grup veya yöntemin incelenmesidir. Ayrıca eğitimsel süreçlerin gözlemi ve farklı alan perspektiflerini araştırmak için çeşitlilik sağlayan bir araştırma biçimidir. Bu yöntem ile ilgili olarak farklı isimlerin farklı görüşleri de kaleme alınmıştır. Durum çalışmasını; Yin (1984), olguların değişkenliğinin hesaplanmasının zor olduğu durumlara uygun bir yaklaşım olarak dile getirmiş, Cronbach (1975), şartların yorumlanması olarak ifade etmiş, Wilson (1979), olayları tanımlamaya ve analiz etmeye çalışan bir süreç olarak algılamış ve MacDonald ve Walker (1977), herhangi bir olay içerisindeki durumların araştırılması diye nitelendirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu desenin sağladığı avantajlar şu şekilde sıralanmaktadır (Karasar, 2005):

1. Kişisel fikirleri ve düşünceleri araştırmak için temel bir araçtır.
2. Araştırmacı ve çalışılan olgu arasındaki etkileşimi kanıtlayabilen etkili bir araçtır.
3. Okuyucuya ve araştırmacıya iç tutarlılığı derinlemesine araştırmak için fırsat sağlar.
4. Hükümlerin aktarılması için belirgin tanımlar ortaya koyar.
5. Üzerinde çalışılan olgunun sabit değerlendirilmesini kolaylaştırır.

Bu çalışmada durum çalışması deseninin seçilme sebebi; tanımlarından ve avantajlarından da anlaşılacağı üzere, herhangi bir konuyu derinlemesine araştırma imkânı sağlamasıdır. Bu çalışmada amaç, bir yöntem ve süreç olarak akran değerlendirme yönteminin öğretmen yetiştirme sürecine katkılarının araştırılmasıdır. Bu

konuda adayların görüşleri ve düşünceleri göz önünde bulundurularak, “nasıl” ve “neden” gibi önemli soruların cevapları bu görüşler yardımıyla cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu çalışma için bu yöntem uygun görülmüş ve araştırma deseni olarak kullanılmıştır.

### **3. 2. Araştırmanın Örneklemi**

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu sınıftaki tüm öğrencilerin tamamı çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıfta 2’si erkek, 18’i kız toplamda 20 öğrenci bulunmaktadır.

### **3. 3. Verilerin Toplanması**

Araştırmada uygulanan araştırma yöntemine bağlı olarak hem nicel, hem de nitel veri toplamak amacıyla akran değerlendirme formu ve mülakat kullanılmıştır.

#### **3. 3. 1. Veri Toplama Araçları**

##### **3. 3. 1. 1. Akran Değerlendirme Formu**

Araştırmada öğretmen adaylarının sergiledikleri performansları değerlendirmek amacıyla Bektaş, Horzum ve Ayvaz, (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öğretmen Adayı Akran Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu ölçek 3 bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm gözlem yapan öğretmenin kimliği ve performans sergileyen öğretmenin kimliği, konusu, yöntemi ve tarihi göstermektedir.

İkinci bölümde beş faktör altında gruplandırılmış 26 soru bulunmaktadır. Katılımcıların fikirlerini belirtmeleri için 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı; 1.,2.,3.,4. ve 5. maddeler planlama becerisi; 6.,7.,8.,9.,10. ve 11. maddeler iletişim kurma ve değerlendirme becerisi; 12.,13.,14.,15.,16. ve 17. maddeler öğretim süreci yönetme becerisi; 18.,19.,20. ve 21. maddeler derse hazırlama ve derisi ilişkilendirme becerisi; 22., 23., 24., 25. ve 26. maddeler sınıf yönetimi becerisi olarak bulunmuştur. Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öğretmen Adayı Akran Değerlendirmesi Ölçeğinde yer alan söz ve eylemleri öğretmen adayının ne sıklıkla yaptığı işaretlenmektedir. Seçenekler “yok(1), çok az(2), az(3), iyi(4), çok iyi(5)” şeklinde sunulmuştur. Bu bölümünde öğretmen adaylarının sergiledikleri performansların düzeyleri belirlenmiştir.

Akran değerlendirme, değerlendirme formunun üçüncü bölümünde ise formda belirlenen kriterler dışında öğretmen adaylarının sergilenen performans ile ilgili görüşleri varsa yazılı ifade edecekleri bir bölüm oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan anket Ek 1' de sunulmaktadır.

### 3. 3. 1. 2. Mülakat

Mülakat, insanların bir konu hakkında neyi, neden düşündüklerini anlamak için yapılan bir bilgi toplama yoludur. Genel olarak önceden belirlenmiş soruları bir amaç doğrultusunda sorma ve yanıtlama tarzında, karşılıklı sözel iletişimle gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte iletişim kurulan bireyin, araştırılan konu hakkında duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaya çalışılır (Çepni, 2005).

Mülakatlar uygulanan kuralların katılığına göre 'yapılandırılmış', 'yarı yapılandırılmış', 'yapılandırılmamış' olmak üzere üçe ayrılabilir (Balci, 1997: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılandırılmış mülakatta, sorulacak sorular önceden belirlenir ve mülakata katılan bireylere sorularak alınan cevaplar kâğıda işlenir. Bu tür mülakatta mülakatı yapan kişi cevaplayıcıya önceden belirlenmiş sorular dışında sorular sormaz, fazladan açıklama istemez. Mülakatı yapan ile cevaplayıcı arasında iletişim fazla gelişmemektedir. Yapılandırılmamış mülakatta ise mülakat karşılıklı sohbet ile yürütülür. Burada önceden belirlenmiş sorular yoktur. Mülakat konusu bellidir ve cevaplayıcının verdiği cevaplara göre mülakatı yapan kişi genel amaç doğrultusunda yeni sorular sorar. Burada mülakatın amacından sapması, araştırma soruları için istenen konularda tam olarak sorular sorulamaması ve çok uzun mülakat süresi ve çok fazla veri eldesi gibi olumsuzluklar görülebilir (Cohen ve Manion, 2000). Bell (1989), yapılandırılmış ve yapılandırılmamış mülakatları aşırı uçlara kaymak olarak tanımlamıştır (Karasar, 2005). Yarı yapılandırılmış mülakatta, genel hatları ile sorulacak sorular önceden bellidir. Mülakat sırasında soruların sırası değiştirilebilmekte ve cevaplayıcının verdiği cevaba göre daha ayrıntılı açıklama istenebilmektedir (Karasar, 1989; Çepni, 2005).

Bu nedenle, mevcut araştırmada öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış mülakat uygulanarak, öğretmen adaylarının akran değerlendirme yöntemi hakkındaki düşünceleri alınmaya çalışılmıştır.

Bu mülakatlarda öğretmen adaylarına akran değerlendirme yöntemi hakkında sorular sorulmuş ve gerekli görülen yerlerde 'nasıl', 'niçin', 'neden' vb. sorular sorularak öğrencilerin fikirleri derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Mülakatlar ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra kâğıda aktarılmıştır.

Mülakata başlamadan önce öğrencilere yapılan çalışma hakkında kısa bilgi verilmiş ve mülakat sorularına verecekleri cevapların doğru ya da yanlış olarak



değerlendirilmeyeceği, sadece bir araştırmada kullanılacağı anlatılarak öğrenciler rahatlatılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın etiği açısından mülakatta kaydetme aracı olarak teyp kullanıldığından öğrencilerden kayıt için izin istenmiştir. Öğrencilerin hazır olduğuna inanıldıktan sonra mülakat soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Mülakata katılan öğrencilerin gerçek isimleri gizli tutulmuş ve isim yerine her öğrenciye bir numara verilmiştir. Mülakatta yer alan sorular Ek 2'de sunulmaktadır.

### 3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Akran değerlendirme, akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme ürünlerinin derecesini, değerini, niteliğini ya da başarılığını düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olarak tarif edilebilir (Topping, Smith, Swanson ve Eliot, 2000; Bozkurt ve Demir, 2011). Çalışmanın başında ilk ders, öğretmen adaylarına akran değerlendirme yöntemi dersin sorumlusu öğretim üyesi tarafından detaylı bir şekilde anlatılmış ve öğretmen adaylarından bir dönem içerisinde beklenen etkinlikler sırasıyla açıklanmıştır. Öğretmen adaylarından belirlenen sıraya göre iki hafta üst üste belirlenen yöntem ve tekniğe göre sunum yapmaları istenmiştir. Yapılan sunumlar diğer öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiş ve sunum yapan öğretmen adaylarına sunumu hakkında geribildirimler verilmiştir. Ayrıca her sunum için akran değerlendirme formlarının doldurulması öğretmen adaylarından istenmiştir. İki haftalık bu sürecin sonunda ise sunum yapan öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. İkinci derste ÖA 1, ÖA 2, ÖA 3 ve ÖA 4 belirlenen yöntem ve tekniğe uygun olarak sunumlarını yapmışlar ve diğer öğretmen adayları hem bu sunumu sözel olarak değerlendirmiş hem de akran değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Üçüncü derste ise yine ÖA 1, ÖA 2, ÖA 3 ve ÖA 4 yöntem ve tekniklerine uygun sunumlarını yapmışlardır. Bu sunumların ardından birinci ve ikinci sunumlar kıyaslanarak bir değerlendirme yapılmıştır. İlk sunum sonrası yapılan değerlendirmelerin dikkate alınıp alınmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yine yapılan ikinci sunum için akran değerlendirme formları doldurulmuştur. Bu iki hafta sonunda ise ÖA 1, ÖA 2, ÖA 3 ve ÖA 4 ile çalışma hakkında hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. İlk iki hafta yapılan çalışma ya dersin sorumlusu öğretim üyesi de müdahale de bulunmuş daha sonraki haftalarda ise herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Bunun nedeni, çalışmanın başında öğretmen adaylarının akran değerlendirme yöntemi hakkında fikir sahibi olmalarının amaçlanmasıdır. Daha sonraki haftalarda da yine öncelikle öğretmen adaylarını sunumlarını yapmışlar ve arkadaşları yapılan bu sunumu değerlendirmiştir. Yapılan sunumlar için akran değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Bir sonraki hafta yine aynı öğretmen adayları sunularını yapmış, arkadaşlarını sunumları değerlendirmiş, akran değerlendirme formları

doldurulmuş ve ayrıca bu öğretmen adayları ile mülakat yapılmıştır. Bir dönem boyunca yapılan etkinlikler Tablo-3'te sırasıyla gösterilmiştir.

Tablo 3. Bir Dönem Boyunca Yapılan Etkinlikler

Aşamalar	Uygulamalar
1. Hafta	Akran değerlendirmesi konusunda öğretmen adaylarına bilgi verilmesi, sunum için öğretmen adayları ile birlikte kriterlerin belirlenmesi, sunum yapılacak öğretmen adaylarının ve konuların sırasının belirlenmesi
2. Hafta	ÖA 1, ÖA 2, ÖA 3 ve ÖA 4 ilk konularının sunumu, öğretmen adayları ile belirlenen kriterlere göre arkadaşlarının sözlü olarak değerlendirilmesi ve akran değerlendirme formlarının doldurulması
3. Hafta	ÖA 1, ÖA 2, ÖA 3 ve ÖA 4 ikinci konularının sunumu, sunumların ilk sunumlarla kıyaslanarak değerlendirilmesi, akran değerlendirme formlarının doldurulması ve ÖA 1, ÖA 2, ÖA 3 ve ÖA 4 ile mülakat yapılması
4. Hafta	ÖA 5, ÖA 6, ÖA 7 ve ÖA 8 ilk konularının sunumu, arkadaşlarının sözlü olarak değerlendirilmesi ve akran değerlendirme formlarının doldurulması
5. Hafta	ÖA 5, ÖA 6, ÖA 7 ve ÖA 8 ikinci konularının sunumu, sunumların ilk sunumlarla kıyaslanarak değerlendirilmesi, akran değerlendirme formlarının doldurulması ve bu öğretmen adayları ile mülakat yapılması
6. Hafta	ÖA 9, ÖA 10, ÖA 11 ve ÖA 12 ilk konularının sunumu, arkadaşlarının sözlü olarak değerlendirilmesi ve akran değerlendirme formlarının doldurulması
7. Hafta	ÖA 9, ÖA 10, ÖA 11 ve ÖA 12 ikinci konularının sunumu, sunumların ilk sunumlarla kıyaslanarak değerlendirilmesi, akran değerlendirme formlarının doldurulması ve bu öğretmen adayları ile mülakat yapılması
8. Hafta	ÖA 13, ÖA 14, ÖA 15 ve ÖA 16 ilk konularının sunumu, arkadaşlarının sözlü olarak değerlendirilmesi ve akran değerlendirme formlarının doldurulması
9. Hafta	ÖA 13, ÖA 14, ÖA 15 ve ÖA 16 ikinci konularının sunumu, sunumların ilk sunumlarla kıyaslanarak değerlendirilmesi, akran değerlendirme formlarının doldurulması ve bu öğretmen adayları ile mülakat yapılması
10. Hafta	ÖA 17, ÖA 18, ÖA 19 ve ÖA 20 ilk konularının sunumu, sunumların değerlendirilmesi, akran değerlendirme formlarının doldurulması
11. Hafta	ÖA 17, ÖA 18, ÖA 19 ve ÖA 20 ikinci konularının sunumu, sunumların ilk sunumlarla kıyaslanarak değerlendirilmesi, akran değerlendirme formlarının doldurulması ve bu öğretmen adayları ile mülakat yapılması

### 3. 4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Toplanan bu veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Araştırmada akran değerlendirme formundan sağlanan nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının birinci ve ikinci performans notları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının birinci ve ikinci uygulama notları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere, öğretmen adaylarına arkadaşlarının performanslarını değerlendirmek için kullanacakları akran değerlendirme formları öncelikli olarak verilmiştir. Öğretmen adaylarından verilen bu akran değerlendirme formlarını, sergilenen her performanstan

sonra notlandırmaları istenilmiştir. Elde edilen notlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için SPSS 16.00 programından yararlanılmış ve birinci ve ikinci uygulama arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, "Bağımlı T Testi" uygulanmıştır. Bağımlı T testi, bir grubun veya örneklemin bir değişkene ait iki farklı zamandaki ölçümlerine ilişkin ortalamalarının karşılaştırılarak söz konusu ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde önemli olup olmadığını test etmek için kullanılır.

Bu çalışmada nitel veriler öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilmiştir. Mülakatlar teybe kaydedilmiş ve hiçbir değişikliğe uğratılmadan yazıya aktarılmıştır. Burada kayıtların aynen yazıya dönüştürülmesi, söylenenlerde anlam kaybı olmaması açısından önemlidir (Çimer, 2004a).

Nitel verilerin analizinde, Miles ve Huberman (1994) göre bir sonraki aşama verilerin kodlanmasıdır. Kodlar, bazen bir kelime ya da kavram, bazen de tam bir paragrafta verilen etikettir (Çimer, 2004a). Kodlar belirlendikten sonra, mülakata katılan bireylerin fikir birliğine vardığı veya varmadığı noktalar tespit edilip, gruplanır. Çalışmalarda mülakata katılan kişilerin, cümleleri de direkt olarak alınıp, ifadelerini olduğu gibi yansıtmakta yararlı olacaktır (Çepni, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar hiçbir değişikliğe uğratılmadan yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan bu cevaplar içerisinden araştırmanın amacı ve problemi çerçevesinde cümleler belirlenmiştir. Belirlenen bu cümleler ile kodlamalar yapılmış ve bu kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Son olarak ise bu kategoriler ise iki ana tema altında toplanmıştır. Araştırmada seçilen cümleler, belirlenen kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri

Seçilen Cümleler	Belirlenen Kodlar	Kategoriler	Tema
Eleştirme becerimizi geliştirdi.	Eleştiri		
Tarafsız biçimde sorgulama yeteneğim gelişti.	Tarafsız Olabilme		
Yanlışlarımı görme, hatalarımı düzeltme şansı elde ettim.	Eksikleri Görme		
Eleştirel abartılı ve kırıncı olabiliyor.	Abartılı Eleştiri	Eleştirel	AKADEMİK ETKİ
Olumlu eleştiriler hoşuma gidiyor.	Olumlu Eleştiri	Düşünme	
Arkadaşlarımın objektif olduklarına inanıyorum.	Objektiflik	Becerisi	
Kendimle baş başa kaldığımda gerçektende mantıklı eleştiri yapıldığı gördüm.	Mantıklı Eleştiri		

Tablo 4'ün devamı

Yaratıcı düşünme becerimi geliştirdi.	Yaratıcı Düşünme	Yaratıcı Düşünme Becerisi	AKADEMİK ETKİ
Herkes farklı eleştiriler yapıyor. Bu durum çok farklı düşüncelerin ortaya çıkması sağlar.	Farklı Düşünme		
Yansıtıcı düşünme becerilerimiz gelişti.	Yansıtıcı Düşünme		
Yordama becerimizi geliştirdi.	Yordama Becerisi	Yansıtıcı Düşünme Becerisi	AKADEMİK ETKİ
Eksik yönlerimiz tespit ediliyor	Eksikleri Görme		
Heyecanımı yenmek istiyordum, benim için iyi bir fırsat oldu.	Heyecanı Yenme	PSIKOLOJİK ETKİ	
Benim için ön deneyim oldu.	Ön deneyim		
Sözlü iletişim becerilerimiz gelişti.	İletişim		
Çekingenlik zamanla ortadan kalkıyor.	Çekingenlik		
Onların eleştirileri motivasyonumu artırdı.	Motivasyon		
Olumlu eleştiriler özgüvenimi artırdı.	Özgüven		
Öğretmenlik için hazır bulunuşluğumu artırdı diyebilirim.	Hazırbulunuşluk		
Bazen yanlış anlaşılımlar olabiliyor ve tartışma çıkabiliyor.	İletişim Çatışması		

## **4. BULGULAR VE TARTIŞMA**

Bu bölümde araştırmanın problemi doğrultusunda elde edilen bulgular incelenmiş ve tartışılmıştır. Öncelikle öğretmen adaylarının, arkadaşlarının birinci ve ikinci sunumlarına verdikleri notlar tespit edilmiş ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca akran değerlendirme ölçeğindeki birinci ve ikinci uygulamadaki farklılıkların hangi kriterlerde olduğu belirlenmiştir. Ardından, öğretmen adaylarının akran değerlendirme yöntemi hakkında genel görüşleri mülakat ile elde edilen verilere dayanılarak sunulmuştur. Akran değerlendirme ölçeği ve mülakatlara göre elde edilen bulgular iki tema altında toplanmıştır. Bu temalardan ilki akademik etki; insanın bir alanda kendini geliştirmesi ve başarısıyla ilgilidir. Bu bağlamda çalışmada akademik etki, öğretmenlik performansı, mesleki bilgi ve becerileri ile üst düzeyi düşünme becerileri olarak belirlenmiştir. Performansa etki, akran değerlendirme ölçeğine göre birinci ve ikinci uygulamaların toplam puanları karşılaştırılarak tespit edilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri ise yine akran değerlendirme ölçeğindeki faktörlere göre belirlenmiştir. Akran değerlendirme ölçeğindeki bu faktörler planlama, iletişim kurma ve değerlendirme, öğretim süreci, derse hazırlama ve ilişkilendirme ve sınıf yönetimidir. Üst düzey düşünme becerileri ise mülakat sorularına verilen cevaplara göre belirlenmiştir. Bu cevaplar neticesinde çalışmada akran değerlendirme yönteminin üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. İkinci tema olan psikolojik etki ise, insanların kendi bilgileri dışında veya istemedikleri halde etkileme ve yönlendirme anlamına gelebilir. Bu çalışmada psikolojik etki yine öğretmen adaylarının mülakat sorularına verdikleri cevaba göre belirlenmiştir.

### **4. 1. Akademik Katkılar**

#### **4. 1. 1. Performansa Katkıları**

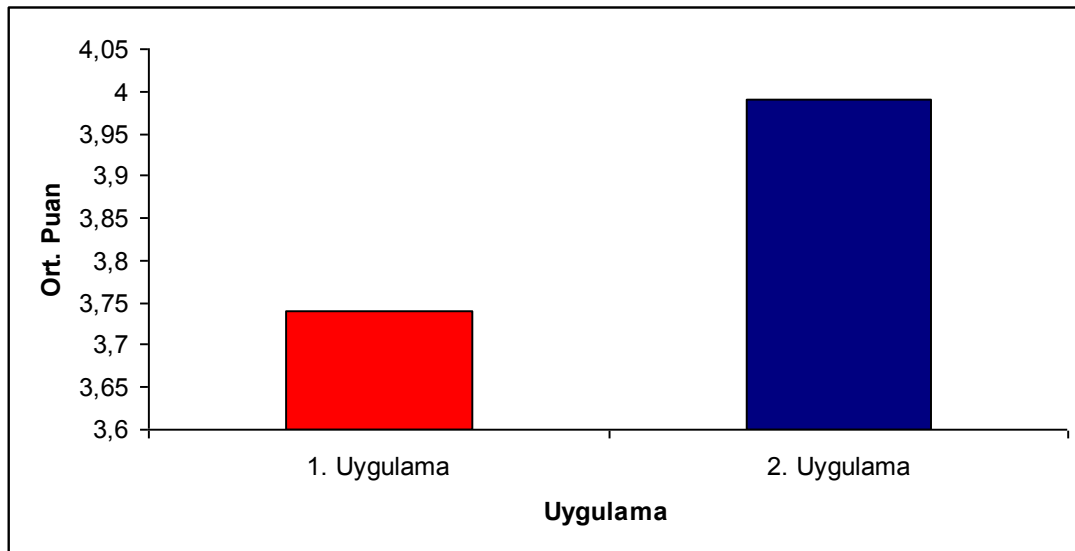
Bu bölümde akran değerlendirme formlarından elde edilen verilere dayanarak, öğretmen adaylarının birinci ve ikinci sunumlarından aldıkları notlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve tartışılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İlk ve Son Uygulama Notları Arasındaki Farklar

Ölçüm	N	Ort.	S	Sd	t	p
İlk Uygulama	186	138.51	24.96	185	-6.206	.000***
Son Uygulama	186	147.72	19.95	185		

\*\*\*p < .05

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının birinci ve ikinci uygulama notları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilk uygulama notlarının aritmetik ortalaması 138,51 ikinci uygulama notlarının aritmetik ortalaması ise 147,72 olarak tespit edilmiştir. İkinci uygulama birinci uygulamaya göre + 9,21' lik bir artış göstermektedir. Ölçeğin ilk ve son uygulamasından elde edilen ortalamaların p değeri 0,00 olarak gözlenmiştir. Bu değer p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Öğretmen adaylarının sergilemiş oldukları performansların birinci uygulama sonrası olumlu yönde anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Çalışma esnasında öğretmen adaylarına konu ile ilgili görüşleri sorulduğunda bu olumlu ve anlamlı değişimin birinci uygulama sonrası aldıkları geribildirimleri dikkate alarak ikinci uygulamalarına yansıtılmaları sonucunda ortaya çıktığı iddia edilebilir. Falchikov (2001) benzer olarak akran değerlendirme ile alınan geribildirimlerin dikkate alındığı ve performansı olumlu etkilediği sonucuna varmış, Topping (2009) ise bu geribildirimlerin düzeltici, geliştirici ve fikir verici geribildirimler olduğunu belirtmiştir.



Şekil 1. Birinci ve ikinci uygulamalardaki ortalama puanlar

Şekil 1 birinci uygulama ve ikinci uygulama puan ortalamalarını göstermektedir. Şekilde de görüldüğü gibi ikinci uygulama notlarının birinci uygulamaya göre artış

gösterdiği görülmektedir. Özetle, genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının performanslarının akran değerlendirme sonucunda aldığı geribildirimlerle geliştiği söylenebilir.

#### 4. 1. 2. Öğretmenlik Mesleki Bilgi ve Becerilerine Katkıları

Öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri akran değerlendirme ölçeğindeki beş faktöre göre incelenmiştir. Bu faktörler; planlama becerisi, iletişim kurma ve değerlendirme becerisi, öğretim sürecini yönetme becerisi, derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme becerisi ve sınıf yönetimi becerisidir. Bu beş faktör altındaki toplam 26 maddenin birinci ve ikinci uygulama notları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t değerlerine bakılarak tespit edilmiştir.

##### 4. 1. 2. 1. Planlama Becerisine Katkıları

Planlama hayatımızın her aşamasında büyük bir öneme sahiptir. Eğitim öğretim faaliyetleri söz konusu olduğunda hiçbir etkinlik şansa bırakılmadan her aşama özenle planlanmalıdır. Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin ortaya koyulmasıdır. Ancak yapılan planlama esnek olmalıdır. Planlamada bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Planlama öğrenme-öğretme ortamında etkinliklerin aksamadan zamanında yürütülmesini sağlamanın yanı sıra öğrenci ve öğretmen başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Bektaş, 2009). Tablo 6'da akran değerlendirme ölçeğinde bulunan planlama becerisiyle ilgili maddeler sunulmuştur. Bu maddelerin birinci ve ikinci uygulamada toplam puan ve ortalamalarına bakılmıştır. Aynı zamanda bu iki uygulama arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiş ve p değerleri sunulmuştur.

Tablo 6. Planlama Becerisine Katkıları

Planlama	1. Uygulama		2. Uygulama		p
	Toplam	Ort.	Toplam	Ort.	
1. Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazıyor.	806	4.03	859	4.30	.01***
2. Kazanımları açık bir şekilde ifade edebiliyor.	819	4.10	833	4.17	.04***
3. Yöntem ve tekniği uygun kazanımları belirleyebiliyor.	794	3.97	837	4.19	.00***
4. Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabiliyor.	769	3.85	818	4.09	.00***
5. Kazanımlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebiliyor.	786	3.93	821	4.11	.01***

\*\*\*p < .05

Tablo 6'da yer alan ilk madde 'Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazıyor.' maddesinin t değeri 0,01'dir. Bu değer 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için birinci ve ikinci uygulamalarda maddeye verilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık toplam ve ortalama puanlarda da görülmektedir. Birinci uygulamada bu maddeye verilen toplam puan 806 iken ikinci uygulamadaki toplam puan 859 olmuştur. İki uygulama arasında 53 puanlık bir farklılık söz konusudur ve bu farklılık ikinci uygulama puanlarının birinci uygulama puanlarına göre arttığını göstermektedir. Bu farklılık öğretmen adaylarının ikinci uygulamada ders planını daha açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazdığının kanıtı sayılmaktadır. Bu maddeyle ilgili olarak bir öğretmen adayı görüşünü şöyle dile getirmiştir;

Ö.A 5 : "Hocam belki de bu uygulamanın bana en önemli katkısı plan yazma oldu sanırım. Artık çok rahat bir şekilde ders planı hazırlayabiliyorum. Bu uygulama ile birlikte o kadar çok ders planı hazırlandı ki hepsini gördük ve hazırlanan bu planlar üzerine etkinlik başlamadan önce konuştuk. Bu konuşmalar belki de hepimizin plan hazırlayabilme becerimizi geliştirdi."

İkinci madde ise kazanımları açık bir şekilde ifade edebilmektir. Bu maddenin t değeri ise 0,04'dür. Bu değer iki uygulama arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. İkinci uygulamada öğretmen adayları "Kazanımları açık bir şekilde ifade edebilme" maddesinden daha yüksek puan almışlardır.

Üçüncü madde yöntem ve tekniği uygun kazanımları belirleyebilmedir. Araştırmada dönem başında öğretmen adaylarına kullanacakları yöntemler ve teknikler söylenmiş ve öğretmen adaylarından yöntem ve tekniğe uygun kazanımları belirlemeleri istenmiştir. Bu maddenin t değerine bakıldığında 0,00 olarak tabloda görülmektedir. Bu değer iki uygulama arasında farklılığın olduğunu göstermektedir. İkinci uygulamada öğretmen adayları yöntem ve teknik seçiminden 837 puan alırken birinci uygulamadan ise 794 puan almışlardır. İkinci uygulamada 43 puanlık bir artış gözlenmektedir. Bu madde ile ilgili olarak öğretmen adayları şu ifadelerde bulunmuşlardır;

Ö.A. 2 : "Derse başlamadan önce ilk haftalarda bize yöntem ve teknikler verildi. Bizde ona göre yöntem ve tekniğe uygun olarak kazanımlar belirledik. Ben dönem başında sunum yaptığım için bu konuda biraz sıkıntı yaşamış olabilirim ama arkadaşlarımızın eleştirileri üzerine ikinci sunumum da bu seçimi daha iyi yaptığımı düşünüyorum. "

Ö.A. 9 : "Yöntem ve teknik seçiminde bu uygulamanın elbette katkısı oldu. İlk uygulamada olayı birebir yaşıyorsun ve gelen eleştirileri aslında sende yapabiliyorsun. Birebir uygulamayı sen yaptığın için ilk uygulamanın uygun olmadığını fark edersen ikinci uygulamada buna daha da dikkat ediyorsun ya da dikkat etmek zorundasın çünkü arkadaşlarımız bu kazanım seçmeye çok dikkat ettiler. "

Ö.A. 16 : "Yöntem ve teknik dönem başlamadan önce hepimize dağıtılmıştı. Sunumlar gerçekleştikçe sende şunu görebiliyorsun. Hani bu kazanım bu yöneme uygun mu değil mi. Ona göre bu seçime dikkat ediyorsun. "

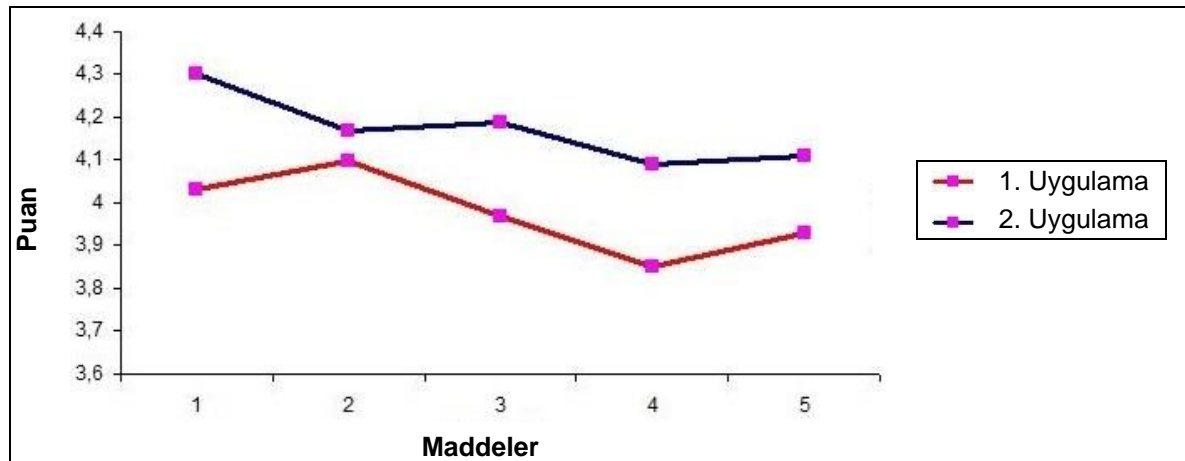


Dördüncü madde uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilmedir. Bu madde de yine birinci ve ikinci uygulama arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve ikinci uygulamada öğretmen adaylarının daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Bu madde ile ilgili olarak öğretmen adayları şu ifadeleri dile getirmişlerdir;

Ö.A. 1 : "Hocam ben bu ders içerisinde derse uygun materyal seçmenin ne kadar zor olduğunu gördüm. Ama bu zorluk bence tecrübe ile aşılar. Biz yolun daha başındayız belki de bize bu yüzden zor geldi. Dönem sonuna doğru materyal seçme konusunda kendimi daha iyi hissettim. Bence bizim okullarda çok uygulama yapmamız lazım."

Ö.A.11 : "Sanırım materyal seçmek öğretmenliğin en zor yanı. Hoca sunum yapacağım zaman en fazla düşündüğüm ne kullanacağım oluyor. Materyali seçiyorsun birde derste onu kullanma var. Bu ders bizim için iyi bir ön hazırlık oldu."

Son madde ise kazanımlara uygun değerlendirme biçimi belirleyebilmedir. Yine bu madde de iki uygulama arasında farklılık olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Planlama becerisi ile ilgili maddelerdeki değişim

Şekil 2 öğretmenlik mesleki becerilerinden olan planla becerisi ile ilgili birinci ve ikinci uygulamadaki değişimi göstermektedir. Birinci ve ikinci uygulamadaki ortalama puanlar birbirinden farklılık göstermektedir. Özetle, bu çalışmada kullanılan akran değerlendirme yöntemiyle alınan geri bildirimlerin planlama becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

#### 4. 1. 2. 2. İletişim Kurma ve Değerlendirme Becerisine Katkıları

İletişim; duygu, düşünce ya da bilgilerin bireyler, gruplar ve toplumlar arasında akla gelebilecek her türlü yolla (söz, yazı, görüntü, hareketler vb.) karşılıklı olarak aktarılmasıdır. Eğitim sisteminde iyi bir eğitimci olabilmek için iletişim sürecini çok iyi bilmek gerekir. Öğretme ve öğrenme sürecinde de bir eğitimcinin bir konuyu etkili bir

şekilde öğretebilmesi için öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurması gerekir. İletişimin olmadığı bir yerde sağlıklı bir eğitimden bahsetmek mümkün değildir. İletişimin amacı anlatmak ve anlaşılmasıdır. Tablo 7 akran değerlendirme ölçeğindeki iletişim kurma ve değerlendirme becerisiyle ilgili maddeleri kapsamaktadır. Bu maddeler; öğretmenin öğrencileri ilgi ile dinlemesi, sözlü ve sözsüz iletişimi etkili biçimde kullanması, uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmesi ve hazırlaması, öğretmenin ses tonunu etkili bir şekilde kullanması ve öğrenciye geribildirim sağlamasıdır. Bu maddelere 1. uygulama ve 2. uygulamada verilen puanlar arasında farklılığa bakıldığında akran değerlendirme yönteminin sözlü iletişim becerisini ve öğrenciye geri bildirim vermeyi olumlu yönde artırdığı görülmektedir.

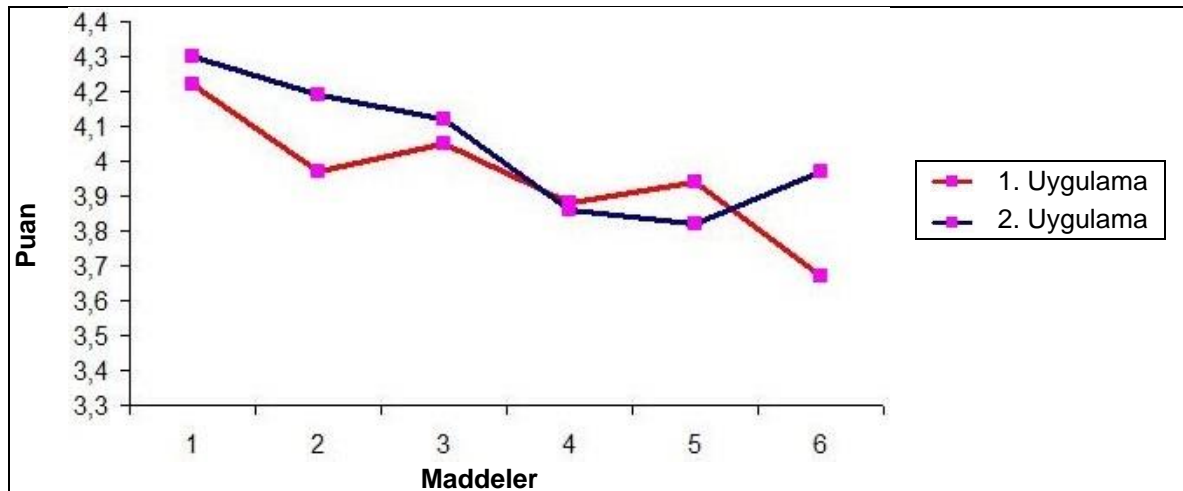
Tablo 7. İletişim Kurma ve Değerlendirme Becerisine Katkıları

İletişim Kurma ve Değerlendirme	1. Uygulama		2. Uygulama		p
	Toplam	Ort.	Toplam	Ort.	
1. Öğrencileri ilgiyle dinliyor.	844	4.22	860	4.30	.11
2. Sözlü iletişimi etkili biçimde kullanıyor.	794	3.97	838	4.19	.00***
3. Sözsüz iletişimi etkili biçimde kullanıyor.	809	4.05	824	4.12	.22
4. Uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını seçip/ hazırlıyor.	775	3.88	771	3.86	.82
5. Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme	787	3.94	763	3.82	.13
6. Öğrenciye geri bildirim sağlama	734	3.67	794	3.97	.01***

\*\*\*p < .05

"Sözlü iletişimi etkili biçimde kullanıyor." maddesinin birinci uygulama toplam puanı 794 iken ikinci uygulama toplam puanı 838 olarak tespit edilmiştir. İkinci uygulamada bu maddeye verilen puanlar artış göstermektedir. Bu uygulamada öğretmen adaylarının özellikle çekingen kişilik özelliğine sahip olanların iletişim becerileri olumlu yönde etkilenmiştir. Bu bulgu diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Gömleksiz ve Koç (2011), çekingen öğrencilerin akran değerlendirme yöntemiyle çekingenliklerini yendiklerini tespit etmiş ve hatta Temizkan (2009) ise, yöntemin öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

"Öğrenciye geribildirim sağlama" maddesine bakıldığında yine bu madde de birinci ve ikinci uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmen adayları ikinci uygulamada daha çok geribildirim sağlamışlardır.



Şekil 3. İletişim kurma ve değerlendirme ile ilgili maddelerdeki değişim

Şekil 3 bakıldığında ikinci ve altıncı maddelerde puan farklılıkları açık bir şekilde görülmektedir. İkinci ve altıncı maddelerdeki ikinci uygulamaların birinci uygulamaya nazaran daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Yöntemin öğretmen adaylarının sözel iletişim ve öğrenciye geri bildirim sağlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

#### 4. 1. 2. 3. Öğretim Sürecini Yönetme Becerisine Katkısı

Öğrenme-öğretme süreci; derse güdüleme, etkinliklere aktif katılım, motive etme, destekleyici ve samimi bir sınıf ortamı oluşturma, öğrenme sürecinde yaşanan problemlere çözüm bulma, anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verme gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bu süreci aktif ve bir bütünlük içerisinde yönetmek eğitimde verimliliği artıracaktır. Tablo 8'e bakıldığında öğretim sürecini yönetme becerisi ile ilgili özellikler görülmektedir. Etkin katılımı sağlayabilme, ders konusunu yaşamla ilişkilendirebilme, ilgi ve dikkat çekebilme, demokratik öğrenme ortamı sağlayabilme, derse olan ilgi ve güdünün devamlılığını sağlayabilme, övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme gibi özellikler görülmektedir.

Tablo 8. Öğretim Sürecini Yönetme Becerisine Katkısı

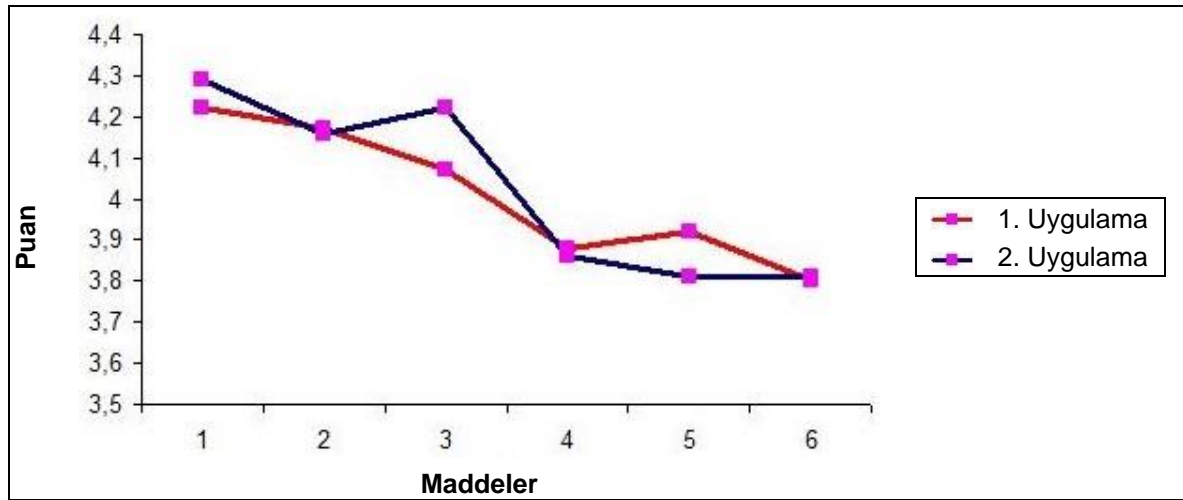
Öğretim Süreci	1. Uygulama		2. Uygulama		p
	Toplam	Ort.	Toplam	Ort.	
1. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebiliyor.	843	4.22	858	4.29	.17
2. Konuyu yaşamla ilişkilendirebiliyor.	833	4.17	831	4.16	.91
3. Derse ilgi ve dikkati çekebiliyor.	814	4.07	843	4.22	.01***
4. Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabiliyor.	775	3.88	771	3.86	.82

Tablo 8'in devamı

5. Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabiliyor.	783	3.92	762	3.81	.13
6. Övgü ve yaptırımlardan yararlanabiliyor.	760	3.80	762	3.81	.92

\*\*\*p < .05

Tablo 8'de öğretim süreci ile ilgili maddelerin birinci ve ikinci uygulamalar arasında p değerlerine bakıldığında bir madde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İlgi ve dikkati çekebilme becerisinin birinci uygulamada toplam puanı 814 iken ikinci uygulamada 843 ve p değeri ise 0,01 olarak tespit edilmiştir. Bu değer akran değerlendirme yönteminin bu maddeyi olumlu bir şekilde artırdığını göstermektedir. Bu değişim Şekil 4'te de görülmektedir.



Şekil 4. Öğretim sürecini yönetme becerisi ile ilgili maddelerdeki değişim

#### 4. 1. 2. 4. Derse Hazırlama ve Dersi İlişkilendirme Becerisine Katkıları

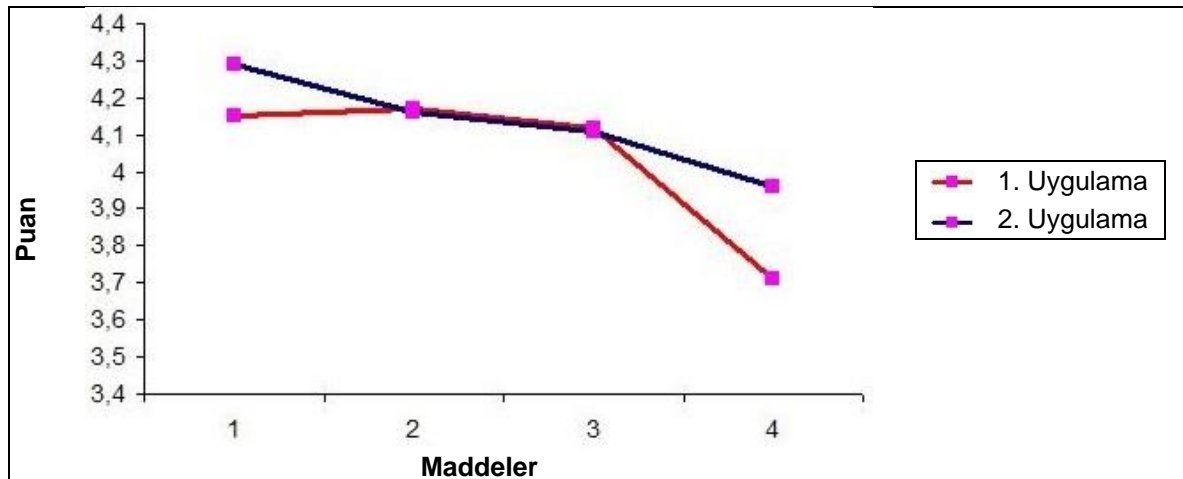
Öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini veya donanımlarını ancak konu bütünlüğü sağlayarak bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alarak aynı zamanda derse renk katan araç gereç veya tavırlarla verimsizliği engelleyerek süreci yönetmesi gerekir. Bu durumda öğrenciyi derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme becerisi elde edilmiş olur. Tablo 9 ise öğrenciyi derse hazırlama ve ilişkilendirme ile ilgili maddeleri içermektedir. Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme, gelecek derslerle ilgili bilgi ve ödevler verebilme, öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme, kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme gibi maddeler karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 9. Derse Hazırlama ve Dersi İlişkilendirme Becerisine Katkıları

Derse Hazırlama ve Dersi İlişkilendirme	1. Uygulama		2. Uygulama		p
	Toplam	Ort.	Toplam	Ort.	
1. Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebiliyor.	830	4.15	858	4.29	.01***
2. Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebiliyor.	833	4.17	831	4.16	.91
3. Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabiliyor.	823	4.12	821	4.11	.88
4. Gelecek dersle ilgili bilgi ve ödevler verebiliyor.	741	3.71	791	3.96	.00***

\*\*\*p < .05

Tablo 9'daki maddeler içerisinde konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme ve gelecek dersle ilgili bilgi ve ödev verebilme maddelerinde birinci ve ikinci uygulama notları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ikinci uygulamada olumlu bir artışın olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Derse hazırlama ve dersi ilişkilendirme becerisi ile ilgili maddelerdeki değişim

Şekil 5'te derse hazırlama ve ilişkilendirme becerisi ile ilgili dört maddenin birinci ve ikinci uygulamada aldıkları ortalama puanlar görülmektedir. Birinci ve dördüncü maddenin ortalama puanlarının iki uygulamada farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

#### 4. 1. 2. 5. Sınıf Yönetimi Becerisine Katkıları

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği öğrenmenin ve davranışın kazanıldığı sosyal bir sistem olup doğrudan iletişim kurulan bir ortamdır. Sınıf içinde kazandırılmak istenen davranış öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar bütünlüğüyle

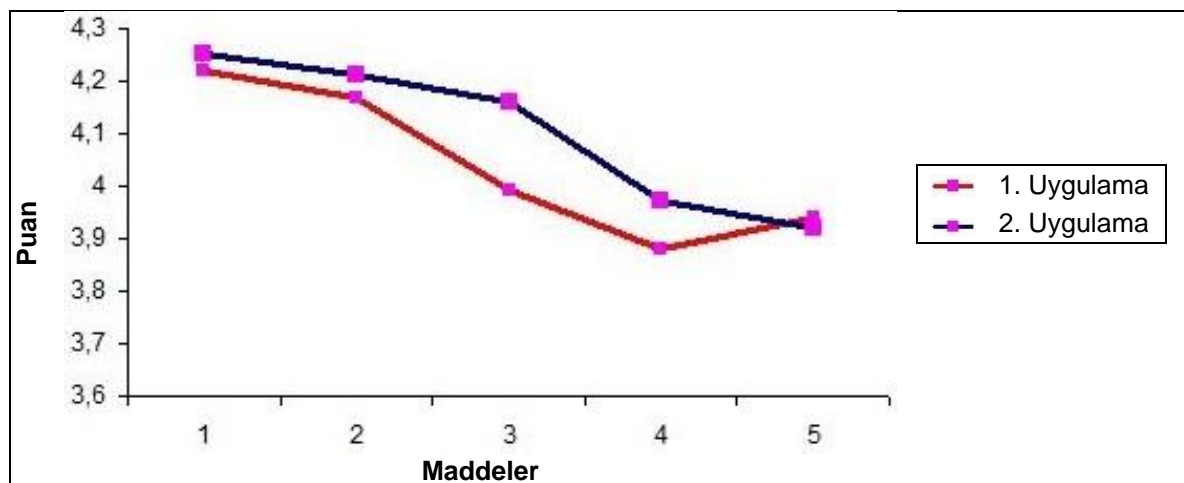
sağlanır. Bu nedenle sınıfın organizasyonu, yönetimi ve öğrenmeye uygun bir düzenin sağlanıp sürdürülmesi öğretmenlerin önemli görevlerindedir. Öğretmenin bunları gerçekleştirebilmesi sınıf yönetimi becerilerine sahip olmasıyla oluşabilecek bir süreçtir. Sınıf yönetimi, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur. Bütün bu veriler dikkate alındığında eğitim ve öğretimin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır denebilir. Brophy ve Good (1986), öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini, öğretimin başarısını belirlemede önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Tablo 10 akran değerlendirme ölçeğinde yer alan sınıf yönetimi becerisi ile ilgili maddeleri içermektedir.

Tablo 10. Sınıf Yönetimi Becerisine Katkıları

Sınıf Yönetimi	1. Uygulama		2. Uygulama		p
	Toplam	Ort.	Toplam	Ort.	
1. Zamanı verimli kullanabiliyor.	844	4.22	849	4.25	.49
2. Öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun bir biçimde kullanabiliyor.	833	4.17	842	4.21	.29
3. Derse uygun bir giriş yapabiliyor.	797	3.99	832	4.16	.01***
4. Dersi toparlayabiliyor.	775	3.88	793	3.97	.37
5. Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabiliyor.	787	3.94	784	3.92	.76

\*\*\*p < .05

Yapılan çalışmada sınıf yönetimi içerisinde yer alan "Derse uygun bir giriş yapabiliyor" maddesinde birinci ve ikinci uygulama arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. İkinci uygulama da öğretmen adayları birinci uygulamaya göre derse daha iyi bir giriş yapabilmişlerdir. Bu madde öğretmen adaylarının en fazla dikkat ettikleri noktalardan biri olmuştur ve birçok geribildirimde derse uygun giriş yapabilme vardır.



Şekil 6. Sınıf yönetimi becerisi ile ilgili maddelerdeki değişim

Şekil 6 öğretmen adayının sahip olması gereken becerilerden olan sınıf yönetimi ile ilgili beş maddenin birinci ve ikinci uygulamadaki değişimini göstermektedir. Üçüncü maddenin ikinci uygulamada birinci uygulamaya göre olumlu bir şekilde değiştiği görülmektedir.

#### **4. 1. 3. Üst Düzey Düşünme Becerilerine Katkıları**

İlk insandan bu yana bilgi, hep aranılan merak edilen insanın dünyayı ve kendisini tanımlama içgüdüdür ve yaşam devam ettiği müddetçe bilgi hep aranılan olacaktır. Düşünme ise; bilgiyle beraber bir bütünlük ve anlam kazanır. Bunun yanında düşünme; var olan bilgileri kullanarak başka bilgilere ulaşma ve mevcut bilgilerin ötesine gitme olarak tanımlanabilir. Bu anlamda deneme, gözlem yapma, mantık yürütme ve diğer yollarla elde edilen bilgiyi uygulama, analiz etme, irdeleme ve değerlendirme sürecinin sistematik olarak düzenlenmiş şekli düşünme olarak nitelendirilen becerilerdir. Çeşitli düşünme becerileri karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada üzerinde durulan düşünme becerileri;

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. Yansıtıcı Düşünme Becerisi'dir.

Günümüz öğretmen adaylarının düşünme kapasitelerini artırmak, demokratik karar verme yeteneklerini geliştirip, iş yapabilme becerisini kazandırarak öğretmen adaylarını gelecek için hazırlamak öğretmen eğitiminin en önemli görevidir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde bu düşünme becerileri üzerinde önemle durulmalıdır.

##### **4. 1. 3. 1. Eleştirel Düşünme Becerilerine Katkıları**

Üst düzey düşünme becerilerinden birisi olan eleştirel düşünme becerisi; akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan bir düşünme biçimidir. Bu düşünme biçiminin ortaya çıkmasında önemli unsurlardan biri eleştiri yapabilmedir. Akran değerlendirme yönteminin temelinde de eleştiri vardır. Eleştiri yapabilmek için öncelikle olarak öğretmen adayları sergilenen her performansı analiz etmeli ve değerlendirmelidir. Tablo 11 öğretmen adayları ile yapılan mülakat neticesinde elde edilen verilere göre oluşturulmuştur. Öncelikli olarak öğretmen adaylarının mülakat sorularına verdikleri cevaplar içerisinde konu ile ilişkili cümleler belirlenmiş ve bu cümlelerin yüzde ve frekans değerleri tespit edilmiştir. Bu cümleler içerisinde belliler anahtar kavramlar seçilerek kodlar belirlenmiştir. Belirlenen bu kodlar ise eleştirel düşünme becerisi başlığı altında toplanmış ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Eleştirel Düşünme Becerisine Katkıları

Cümleler	n	%	Belirlenen Kodlar	Kategori
Eleştirme becerimizi geliştirdi.	18	100	Eleştiri	Eleştirel Düşünme Becerisi
Tarafsız biçimde sorgulama yeteneğim gelişti.	16	88.9	Tarafsız Olabilme	
Yanlışlarımı görme, hatalarımı düzeltme şansı elde ettim.	18	100	Eksikleri Görme	
Eleştirel abartılı olabiliyor.	13	72.2	Abartılı Eleştiri	
Olumlu eleştiriler yapılıyor.	15	83.3	Olumlu Eleştiri	
Arkadaşlarımla objektif olduklarına inanıyorum.	16	88.9	Objektiflik	
Kendimle baş başa kaldığımda gerçekten de mantıklı eleştiri yapıldığı gördüm.	11	61.1	Mantıklı Eleştiri	

Tablo 11'e bakıldığında mülakata katılan tüm öğretmen adayları akran değerlendirme yönteminin eleştiri yapabilme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Eleştiri yapabilme becerisi ile ilgili olarak öğretmen adayları şu ifadelerde bulunmuşlardır;

- Ö.A. 4 : Derste uygulanan tekniklerden sonra yapılan akran değerlendirme yöntemini bir eleştiri olarak görebiliriz. Tekniklerin uygulanmasından sonra öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları diyaloglar, gerek kendisi gerekse arkadaşları tarafından yapılan eleştiri sonucunda oluşan fikirler eleştirel düşünme yolunu en güzel şekilde destekler. Ortaya güzel eleştiriler çıkabilir."
- Ö.A. 5 : Her şeyden önce akran değerlendirme alanında arkadaşları eleştirmektir bana göre. Arkadaşlarımızı sunumlarını izledikten sonra onu öğrendiğimiz bilgiler ışığında eleştiriyoruz. Bende en çok eleştiri yapabilme becerisini geliştirdi. "
- Ö.A. 9 : Akran değerlendirme aynı yaş ve meslek grubundaki insanların yani bizlerin birbirlerini eleştirmeleri ve değerlendirmeleridir. Eleştiri yapabilme için konu ile ilgili bilgi sahibi olmak gerekir. Hepimiz bunun eğitimi aldık fakat yaşantılarımız farklı olduğu için hayata bakış açımız birbirinden farklı. Bu nedenle meslektaşlarımızdaki eksiklikleri fark edebiliyor ve farklı şekillerde eleştirebiliyoruz. Bu farklılık özellikle bende eleştiri yeteneğini geliştirdi."

Bu çalışmada akran değerlendirme yönteminin eleştiri yapabilme becerisini kazandırdığı belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bu bulguyu, Race (1998), Bostock (2000), Sluijsmans ve ark. (2003), Noonan ve Duncan (2005), Temizkan (2009) ve Gömleksiz ve Koç (2011) yapmış oldukları çalışmalar desteklemektedir.

Yapılan eleştirilerde tarafsız olabilmek önemlidir. Öğretmen adaylarının %89'u akran değerlendirme yöntemi ile tarafsız bir şekilde eleştiri yapabilme yeteneklerinin geliştiklerini ifade etmişlerdir. Tarafsız eleştiri yapabilme akran değerlendirme yönteminin daha çok geçerlik ve güvenilirliği ile ilgilidir. Fry (1990), Oldfield ve Macalpine (1995), Burnett ve Railsford (2004) daha çok akran değerlendirme yönteminin geçerlik ve güvenilirliği üzerine çalışma yapmışlar ve öğretmen notları ile akran notları arasında yüksek korelasyon tespit etmelerine rağmen, Çakan ve Kılıç (2007) yaptıkları araştırma neticesinde öğretmen notları ile akran notları arasında düşük korelasyon tespit etmişlerdir. Pond ve diğ. (1995),



Dancer ve Dancer (1992) ise akran değerlendirmede arkadaşça puanlamanın olduğunu tespit etmiş ve bu durumun notların geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğretmen adayları akran değerlendirme yöntemini hiç kullanmadan önce arkadaşça puanlamanın olabileceğini düşündüklerini ancak yöntemi uyguladıktan sonra arkadaşça puanlamanın diğer öğretmen adayları tarafından net bir şekilde fark edileceğini görmeleri nedeniyle bu yöntemde daha dikkatli ve objektif olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan eleştirilerde öğretmen adayları tarafsız olabilme ile ilgili olarak;

Ö.A. 11 : Tarafsız biçimde sorgulama yeteneğim gelişti. Tarafalı davransan bile bu diğer arkadaşlarımız tarafından anlaşılır. Çünkü sınıf içinde kimin arası kiminle iyi bizler daha iyi biliyoruz. Bu nedenle insanlar çok yakın arkadaşlarını bile değerlendirirken daha dikkatli ve objektif oluyorlar."

Ö.A. 17 : Gözlem yetersizliği oluşabilir eleştiri yaparken kişisel yanlılık hatası oluşabilir. Mesela birini çok seviyorsan tarafsız davranamayabiliriz. Aynı şekilde sevmiyorsan da tarafsız davranamayabiliriz. Ancak belli bir süre sonra bu sorunları yavaş yavaş aşabiliriz. Sorumluluk aldığımız için mi bilmiyorum ama tarafsız eleştiri yapma mecburiyetinde oluyorsun."

Akran değerlendirme yönteminin ilk uygulamalarında geçerlik ve güvenilirlik kısmen düşük olsa bile zaman içerisinde öğretmen adayları objektif eleştirebilme yeteneğini kazandırabilmektedir. Buna paralel olarak Strujven, Dochy ve Janssens (2005), Temizkan (2009) ve Gömleksiz ve Koç (2011) zaman içerisinde öğrencilerin objektif değerlendirme becerisinin gelişeceğini belirtmişlerdir.

Eleştiri olumlu veya olumsuz bir şekilde olabilir. Akran değerlendirme yönteminin temelinde eleştiri olduğu için eleştiri yapan kişilerin yapmış oldukları eleştirilere oldukça dikkat etmeleri gerekmektedir. Her ne kadar yapılan eleştiriler objektif olmalı denilse dahi mülakata katılan öğretmen adaylarının % 72'si yapılan eleştirilerin bazen abartılı ve kırıncı olabileceğine değinmişlerdir. Yapılan abartılı eleştiriler için öğretmen adayları;

Ö:A 8 : Samimi eleştiri yapalım derken bazen eleştiriler dozunu aşabiliyor. Tarafsız eleştiri yapılamayabilir.

Ö:A.18 : Eleştirilerde art niyet aramıyorum ama bazı arkadaşların eleştirileri gerçekten abartılı oluyor ve bazılarını kırabiliyorsunuz. Öğretmenden duymadığım eleştirileri arkadaşlarım yapıyor. Özellikle bu eleştiriler size ilk başta söylenirse moraliniz gerçekten bozulur. Eleştiri yapılırken aslında önce olumlu yönler söylense daha iyi olur. O zaman daha çok ciddiye alınır ve kendinizi sorgularsınız."

Yapılan abartılı eleştiriler öğretmen adaylarını psikolojik olarak etkiler, öğretmen adaylarının motivasyon ve özgüvenini azaltabilir. Bununla birlikte bu abartılı eleştiriler sınıf içerisinde tartışmalara da sebep olabilir. Ellington (1997)'a göre eğer öğretmen süreci yeterince izleyemezse uygulama esnasında kişisel çatışmaların olabileceğini belirtmiştir. Bu durum akran değerlendirme yönteminin önemli bir eksikliğidir. Bu eksikliğin bazı bireylere ise olumlu kazanımlar sağladığı görülebilir.

Akran değerlendirilmede yapılan olumlu veya olumsuz eleştiriler eleştirinin mantığına uygun olduğunda öğretmen adayının kendisini eleştiriler paralelinde düzeltmesi şüphesiz eğitime katkı sağlayacaktır. Bu katkı ile beraber eğitimin işlevselliği artacak eleştiriler öğretmen adaylarının özgüven ve motivasyonlarını artıracaktır. Ancak öğretmen adaylarının % 83'ü olumlu eleştiriler duymak istediklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmen adayları şu ifadeleri kullanmıştır;

Ö.A. 7 : Özgüvenimi artırdı diyebilirim. Özellikle pozitif eleştiriler özgüvenimi artırdı ama diyemem ki olumsuz eleştiriler özgüvenimi düşürdü. Olumsuz eleştirilerden dolayı daha iyisini yapmak istediğim için özgüvenim yine arttı. Ama açıkçası daha çok olumlu eleştiri duymak isterim. "

Ö.A. 11: Geçen hafta biraz olumsuz eleştiri aldım, moralim bozuldu ama bu hafta çok iyiydi. İstediyim gibi oldu. İnsan olumlu eleştiri alınca daha iyi oluyor. Daha çok motive oldum, bu durum kendime olan güvenim gelmesini sağladı."

Bu söylemler akran değerlendirme olumlu ve olumsuz eleştirilerin olabileceğini ancak olumlu eleştiri alınmanın daha çok beğenildiğini göstermektedir. Ayrıca bu eleştirilerin motivasyon ve özgüveni artıracağını desteklemektedirler. Aynı öngörülerde bulunan Slujmans ve diğ. (1999)'da akran değerlendirme yönteminin motivasyon ve özgüveni artıracağını belirtmiştir.

Eleştirilerin önemli bir yanı da öğretmen adaylarının eksiklerini görmeleri ve hatalarını düzeltme şansları elde etmeleridir. Mülakata katılan öğretmen adaylarının tamamı akran değerlendirme yöntemi ile eksiklerini tespit ettiklerini ve hatalarını düzeltme şansları elde ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan olumlu ve olumsuz eleştiriler, öğretmen adaylarının performansı hakkında tüm noktaları açığa çıkarabilir. Bu durum öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlar. Sadece performansın eksik yönlerini ve öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekle sınırlı kalınmamalıdır. Bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğinin de sınıf içerisinde tartışılması gerekir. Bu durumda, akran değerlendirme, öğrenme ile değerlendirmeyi birleştirip öğrenmeyi artırabilir (Dochy ve ark., 1999, Falchikov, 2001, Brahasch, 2004, Gömleksiz ve Koç 2011). Bununla ilgili bir öğretmen adayı görüşünü şu şekilde belirtmiştir;

Ö.A. 15: Bu uygulama ile birlikte ben eksiklerimi tespit edebilirim. Hocam özellikle insan kendi eksiklerini görmez ya da göremez. Ama düşünün tüm sınıf sizin eksiklerinizi ve hatalarınızı söylüyor sonra birlikte bu durumun nasıl giderileceği hakkında konuşuyorsunuz. Sizin aklınıza gelmeyen fikirler ortaya çıkıyor. Bu sayede hem eksikliklerinizi tespit edebiliyor hem de bu eksiklikleri düzeltmek için neler yapabileceğinizi öğreniyorsunuz."

#### 4. 1. 3. 2. Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkıları

Üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan yâ da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan özgür, hareketli ve üretken bir düşünce biçimidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Öğretmen adayları sergilenen performansın tüm yönlerini tespit ettikten sonra aynı performansın başka nasıl yapılabileceklerini tartışarak özgün fikirler ortaya çıkarmaktadırlar. Bu tartışmalar öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Zamanla ortaya çıkan farklı görüşler ve yaratıcı fikirler akran değerlendirmenin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Tablo 12 öğretmen adaylarının mülakat sorularına verdikleri cevaplara göre seçilen cümleler ve belirlenen kodları göstermektedir.

Tablo 12. Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkıları

Cümleler	n	%	Belirlenen Kodlar	Kategori
Yaratıcı düşünme becerimi geliştirdi.	15	83.3	Yaratıcı Düşünme	Yaratıcı
Herkes farklı eleştiriler yapıyor. Bu durum çok farklı düşüncelerin ortaya çıkması sağlar.	17	94.4	Farklı Düşünme	Düşünme Becerisi

Tablo 12'ye bakıldığında öğretmen adaylarının %83'ü akran değerlendirme yönteminin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu duruma paralel olarak öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir;

Ö.A. 11: Mesela ben bazı noktalara dikkat etmezdim ama şimdi ayrıntılara bakmayı öğrendim farklı açılardan bakmayı öğrendim yani. Ben sadece dış görünüşe bakarken bakıyorsunuz biri slâyttta detaylarla ilgileniyor. Bazısı konuşmalara dikkat ediyor. Herkes farklı bir açıdan değerlendiriyor. Senin de değerlendirme kriterlerin artıyor zaman içerisinde. Ben sadece örneğin, dış görünüşe bakacakken arkadaşlarımızın sayesinde tüm yönleri görüyoruz. Bu sayede arkadaşımızı tümüyle değerlendiriyor daha iyi nasıl olabilir bunu konuşuyoruz. Daha iyi nasıl olabileceği hakkında yeni fikirler atıp yaratıcılığımızı geliştiriyoruz."

Ö.A. 19: Yani şöyle olur. Farklı fikirlerin ortaya atılması ile birlikte yeni düşünceleri görür ve kendine uygun olan kombinasyonu yapabilirsiniz.

Akran değerlendirme yöntemi farklı bakış açıları sağladığını görülmektedir. Bununla birlikte performanslar hakkında yapılan yorumların öğretmen adaylarının yaratıcılığını ve dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu Gielen ve ark. (2010) çalışmalarında ki bulgu ile paralellik göstermektedir.

#### 4. 1. 3. 3. Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Katkıları

Bir diğer üst düzey düşünme becerisi olan yansıtıcı düşünme; ne yaptığımız, nasıl ve niçin yaptığımız konusunda açık ve eleştirel bir şekilde düşünebilme ve ilerideki

davranışlarımızı bu doğrultuda yönlendirebilmedir. Akran değerlendirmesi ile öğrenciler eksiklerini ve hatalarını görüp, gelecek hakkında tahminde bulunabilecek, çıkarımlar yapabileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum, akran değerlendirme yönteminin yansıtıcı düşünme becerisini artırdığını göstermektedir. Tablo 13 yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili kodları ve cümleleri göstermektedir.

Tablo 13. Yansıtıcı Düşünme Becerisine Katkısı

Cümleler	n	%	Belirlenen Kodlar	Kategori
Yansıtıcı düşünme becerilerimiz gelişti.	15	83.3	Yansıtıcı Düşünme	Yansıtıcı
Yordama becerimizi geliştirdi.	9	50	Yordama Becerisi	Düşünme
Eksik yönlerimiz tespit ediliyor	18	100	Eksikleri Görme	Becerisi

Tablo 13'te bakıldığında öğretmen adaylarının %83'ü yansıtıcı düşünme becerisini geliştirdiğini belirtmiş ve bununla ilgili olarak bazı öğretmen adayları şu ifadelerde bulunmuşlardır:

- Ö.A. 9 : Akran değerlendirme sürecinde değerlendiren öğrencilerin eleştirel bakış açıları gelişirken, değerlendirilen öğrencinin ise daha çok yansıtıcı düşünme becerisi gelişir. Mesela benim ilk uygulamam Eğitsel Oyunlar adlı teknikti. Bu tekniği uygularken yaptığım hataları gözlemleyen arkadaşlar beni uyardılar ve haklıydılar da. Ben de o hatalarımı düzeltip bir sonraki performansımı daha iyi yapmaya çalıştım."
- Ö.A. 16: Konuyu anlatırken, etkinlikleri hazırlarken neyi ne kadar yapabileceğimizi, sınırlarımızı gördük. Yordama becerisi aslında akran değerlendirmesinde bence en çok gelişen becerilerden biri oldu. Örneğin; etkinliği yapan öğretmen adaylarının kendi alanlarında ileride ne kadar başarılı olabilecekleri gözlemlendi ve yorumları yapıldı." ifadelerini kullanarak öğretmen adaylarının eksiklerinin belirlenmesi ve bu eksiklikleri bir sonraki performansında düzeltmesi yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmektedir.

## 4. 2. Psikolojik Katkılar

Psikolojik etki, insanları kendi bilgileri dışında veya istemedikleri hâlde etkileme ve yönlendirme anlamına gelir. Bu etkileme ve yönlendirme sonucu insanlar davranış değişikliği ya da kanaat değişikliği gösterebilirler. Mülakat sorularına verilen cevaplara göre seçilen cümlelerin yüzde ve frekans değerleri ve bu cümlelere göre belirlenen kodlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Psikolojik Katkıları

Cümleler	n	%	Belirlenen Kodlar	Tema
Heyecanımı yenmek istiyordum, benim için iyi bir fırsat oldu.	17	94.4	Heyecanı Yenme	PSİKOLOJİK KATKI
Benim için ön deneyim oldu.	17	94.4	Ön deneyim	
Sözlü iletişim becerilerimiz gelişti.	6	33.3	İletişim	
Çekingenlik zamanla ortadan kalkıyor.	4	22.2	Çekingenlik	
Onların eleştirileri motivasyonumu artırdı.	12	66.7	Motivasyon	
Olumlu eleştiriler özgüvenimi artırdı.	9	50	Özgüven	
Öğretmenlik için hazır bulunuşluğumu artırdı diyebilirim.	13	72.2	Hazırbulunuşluk	
Bazen yanlış anlaşılımlar olabiliyor ve tartışma çıkabiliyor.	5	27.8	İletişim Çatışması	

Heyecanı yenebilme, akran değerlendirme yönteminin psikolojik etkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adayları yaptıkları birçok çalışma ya da sınavlarda heyecanları ile baş edemedikleri için gerçek performanslarını göstermemektedirler. Bu durumda yapılan ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğini olumsuz etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının birçoğu insanlar karşısında heyecanlanmakta ve bildiklerini tam olarak aktaramamaktadır. Yetiştirilen öğretmen adaylarının bu şekilde sunumlarla heyecanlarını yenmeleri söz konusudur. Akran değerlendirme öğretmen adayları için öncelikle bir meslek öncesi hazırlık, ön prova ya da ön deneyimdir. Weaver ve Cotrell (1986), Race (1998), Bostock (2000) ve Çakır ve Carslen, (2008) yapmış oldukları çalışmalar sonucunda akran değerlendirme yönteminin değerlendirme yapmak için bir ön deneyim olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak;

Ö.A. 15: Benim için mükemmel bir fırsat oldu bu. Mesleğe başlamadan biz öğretmenlik adına birçok şey yaptık diyebilirim. Öğretmenlik için kesinlikle bir ön tecrübe." diyerek öğretmen adayları akran değerlendirme yönteminin öğretmenlik için hazır bulunuşluklarını artırdıklarını ve kendileri için bir ön tecrübe olduğunu özellikle belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme yöntemi ile birlikte özellikle çekingen öğrenciler çekingenliklerini yenebilmektedir (Gömlüksiz ve Koç, 2011). Çekingen bir öğrenci performansını sergilemeden önce diğer arkadaşlarının iyi ve eksik yanlarını görür. Kendi performansını sergilerken öğrendiği aynı kriterlere dikkat etmektedir. Aynı zamanda zamanla sınıf içerisinde oluşan samimi ortam ile birlikte öğretmen adaylarının kendilerine olan özgüvenleri ve motivasyonları olumlu yönde artmaktadır. Bununla ilgili olarak;

"Ö.A. 8 : Ben fazla çekingen biri değilim. İstedğim zaman söz alıyorum. Ama dikkat ettiğim bir durum var. Bir tane arkadaşımız genelde sınıf içerisinde hoca söz verdiğinde dahi konuşmaktan çekiniyordu. Aynı arkadaşım bu uygulama ile birlikte kendini aştı diyebilirim. Başlangıçta yine aynıydı, konuşmazdı ama son haftalara doğru baktım bayağı eleştiriyor. Bence herkesin söz alması

mükemmel bir durum. Bence öğretmen, eğitimde kesinlikle kullanılması gereken bir yöntem. "diyerek bu bulguyu desteklemektedir.

Akran değerlendirme yöntemi, öğrenciler birbirini değerlendirdiği için öğrencilerin iletişimlerini olumlu yönde etkilemektedir(Gelbal ve Kellecioğlu, 2007). Bazen bu durum tam tersine de olabilir. Sınıf içerisinde olumsuz durum da yani iletişim çatışması da ortaya çıkabilir (Cartney, 2010). Bununla ilgili olarak öğretmen adayları şu ifadeleri beyan etmişlerdir;

Ö.A. 1 : Özellikle kalabalık içerisinde olumsuz eleştiri duymak istemem. Zaten ben eleştirmekten de eleştirilmekten de hoşlanmıyorum. Bu şekilde özellikle olumsuz eleştiriler moralimi bozuyor. Arkadaşlarına karşı bazen art niyet besleyebilirim. "

Ö.A. 20: "Bazen sert eleştiriler kırıcı olabiliyor. Birbirimizi yanlış anlamaya neden olabilir. " diyerek yöntemin bazen sınıf içerisinde kargaşaya yol açabileceğini belirtmiştir.

Özetle; öğretmen eğitiminde kullanılan akran değerlendirme yöntemi ile birlikte öğrenciler daha fazla geribildirimler almaktadır. Alınan bu geribildirimler öğretmen adaylarına hem akademik hem de psikolojik katkılar sağlamaktadır. Akademik olarak öğretmen adayları sunumlarını, öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmektedir. Bunun yanında psikolojik olarak ta öğretmen adaylarına katkılar sağlamaktadır.

## 5. SONUÇLAR

Akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitimine katkısını araştırmak amacı ile yürütülen bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın problemleri ışığında bu bölümde sunulmuştur.

### 5. 1. Akademik Katkılar

Akademik katkı öğretmen adayının kendini geliştirmesi ve başarısı ile ilgilidir. Akran değerlendirme yönteminin öğretmen adaylarına alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri ve üst düzey düşünme becerileri kazandırması, yöntemin öğretmen adaylarına akademik katkılarıdır. Bu çalışmada yöntemin öğretmen adaylarının sunum performanslarına, öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri ve üst düzey düşünme becerilerine olan katkıları incelenmiştir.

Akran değerlendirme yönteminin öğretmen eğitimine katkısının irdelendiği bu araştırmada, her öğretmen adayı iki hafta üst üste performans sergilemiş ve bu performanslar diğer öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiştir. İlk performansı sergileyen öğretmen adayına arkadaşları tarafından geribildirimler verilmiştir. Bu geribildirimler üzerine öğretmen adayları sınıf içerisinde tartışmışlardır. Aynı öğretmen adayı bir sonraki hafta ikinci performansını sergilemiş ve bu performans da öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiştir. İlk performansta alınan geribildirimler, ikinci performansı olumlu yönde etkilemiş ve ikinci performansa katkıları olmuştur. Bununla birlikte öğretmen adayları zaman içerisinde yöntemin her hafta kullanılması ile değerlendirme kriterlerini öğrenmişlerdir. Aynı zamanda adayın kendi performansından önce arkadaşlarına yapılan eleştiriler adayların performanslarını şekillendirmiş ve sunumlarına katkıda bulunmuştur.

Öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinden biri olan planlama becerisi; öğretim etkinliklerinin düzenlenmesidir. Öğretmen adayları ders planını açık ve anlaşılır şekilde yazabilme, kazanımları açık bir şekilde ifade edebilme, yöntem ve tekniğe uygun kazanımı belirleyebilme, uygun araç gereç ve materyal seçebilme ve kazanıma uygun değerlendirme biçimi belirleyebilme becerilerini kazanmalarını sağlamıştır.

Etkili bir eğitim ve öğretim için öğretmen adaylarının iletişim kurma ve değerlendirme becerisine sahip olmaları gerekir. Akran değerlendirme yönteminin iletişim kurma sürecinde öğretmen adaylarının sözel iletişim becerisini ve değerlendirme sürecinde ise öğrenciye geribildirim verebilme becerisini geliştirdiği görülmüştür.

Öğretim süreci; öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimdir. İyi bir öğretmen bu etkileşimde ilgi ve dikkati çekebilmelidir. Öğretmen adayları akran değerlendirme yöntemi ile derse olan ilgi ve dikkati çekebilme becerisi kazanmışlardır.

İdeal öğretmen ders öncesi öğrencilerini derse hazırlayabilmeli, dersi bir önceki ve bir sonraki dersle ilişkilendirebilmelidir. Öğretmen adayları bu uygulama ile birlikte konuyu bir önceki ve sonraki dersle ilişkilendirebilme ve gelecek dersle ilgili ödevler verebilme becerisi kazandıklarını dile getirmişlerdir.

Sınıf yönetimi; öğretme ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygun ortamın sağlanması ve devam ettirilmesidir. Akran değerlendirme yönteminin sınıf yönetimi becerisine katkısına bakıldığında öğretmen adayları derse uygun bir giriş yapabilme becerisi kazandıklarını söylemişlerdir.

Akran değerlendirme yöntemi öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerileri kazanmasında etkin bir rol oynamaktadır. Bu üst düzey beceriler; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve yansıtıcı düşünme becerisidir.

Eleştirel düşünme becerisi; bireylerin davranışlarının sorumluluğunun farkına varma, düşündüklerini analiz etme, değerlendirmek için çeşitli kriterler geliştirme, bir konu hakkında karar verirken bu kriterleri göz önünde bulundurma, başkalarının düşüncelerini kabul etmeden önce eleştirel süzgeçten geçirme olarak tanımlanır. Öğretmen adayları akran değerlendirme yönteminin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Öncelikli olarak akran değerlendirme yönteminde eleştiri yapma söz konusudur. Eleştiri yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği, diğer öğretmen adaylarının eleştirilerinin neler olduğu, yapılan eleştirilerin doğruluk derecesi analiz edilir ve böylece değerlendirme becerileri gelişir. Bu analiz ve değerlendirmeye bağlı olarak zaman içerisinde öğretmen adayları tarafsız eleştiri yapabilme yeteneğini kazanmışlardır.

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin temel bir fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilmedir. Akran değerlendirme yöntemi ile sürekli değerlendirme yapan öğretmen adayları arkadaşlarının da değerlendirme kriterlerini öğrenip, olaylara farklı açılardan yaklaşabilir. Öğretmen adaylarının değerlendirme kriterlerini kazanmasıyla birlikte yeni bir fikir ortaya atabilecek duruma gelmeleri söz konusudur. Bu durum akran değerlendirme yönteminin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Yansıtıcı düşünme becerisi; ne yaptığımız, nasıl ve niçin yaptığımız konusunda açık ve eleştirel düşünme ve ilerideki düşünme ve davranışlarımızı bu doğrultuda yönlendirmedir. Akran değerlendirme yönteminde öğretmen adayları aktif olarak sürekli birbirlerine geribildirim vermektedirler. Bu durum performans sergileyen ve değerlendirme



yapan öğretmen adaylarının kendilerini tanımalarına yardımcı olmaktadır. Böylelikle öğretmen adayları farklı bakış açılarıyla eksikliklerini tespit edebilir. Alınan bu geribildirimler sayesinde bir sonraki performanslarını şekillendirirler.

## **5. 2. Psikolojik Katkılar**

Psikolojik etki; insanları kendi bilgileri dışında veya istemedikleri hâlde etkileme ve yönlendirme anlamına gelir. Bu etkileme ve yönlendirme sonucu insanlar davranış değişikliği ya da kanaat değişikliği gösterebilirler.

Yapılan uygulama ile birlikte her öğretmen adayından iki kez bir hafta arayla sunum yapmaları istenmiştir. Öncelikle ilk hafta sunum yapan öğrenci ikinci sunumunda heyecanını bir parça dahi olsa yenebilmektedir. Bunun yanında sergilenen performans hakkında diğer öğretmen adaylarının geribildirim vermeleri bunun üzerine tartışmaları öğretmen adaylarının heyecanını yenmelerini sağlamaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerini ve derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmaktadır. Özellikle çekingen öğrenciler zaman içerisinde derse katılmaya başlamışlardır. Böylelikle bu uygulama öğretmen adayları için bir ön tecrübe olmakta yani öğretmen eğitiminde bu yöntemin kullanılması meslek öncesi bir prova olarak değerlendirilebilir.

## 6. ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının akran değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi için bu yöntem eğitim fakültelerinde tercih edilmelidir. Öğretmen adayları için fakültelerde uygulanan öğretmenlik uygulaması özellikle bu amaç için uygundur. Bu şekilde öğretmen adayları meslek öncesinde akran değerlendirme ile daha çok uygulama şansı elde edebileceklerdir.
2. Akran değerlendirme yöntemi ile birlikte öğretmen adayları öz değerlendirme yöntemini de kullanmalıdır. Bu şekilde performanslarını farklı açılardan değerlendirme şansı elde edeceklerdir. Aynı zamanda kendi değerlendirmeleri ile arkadaşlarının değerlendirmeleri arasındaki benzerlik ve farkları görebileceklerdir. Böylece objektif değerlendirme yeteneği kazanabilirler.
3. Akran değerlendirme yönteminin uygulamasında zamanın iyi ayarlanması gerekir. Bu yöntemin sınırlılıklarından en önemlisi zamandır. Sınıftaki diğer öğretmen adayları da sürece dahil olacağı için bu yöntem zaman alır. Değerlendirme yapacak öğretmen adaylarının değerlendirme yapacakları süre ve değerlendirilen öğrencinin cevap verebileceği süre önceden tespit edilmelidir. Zaman planlaması iyi bir şekilde yapıldığı takdirde daha verimli olacaktır.
4. Öğretmen, akran değerlendirme yöntemini iyi organize etmeli sadece ders içerisinde süreci takip etmemeli, sınıf dışı etkinliklerde de öğrencileri takip edebilmelidir. Sınıf içerisinde bazen öğrenciler arasında çatışma çıkabilir ve bu sınıf dışına da taşınabilir. Bu nedenle öğrencilerin sınıf dışında da takip edilmesi gerekmektedir.
5. Akran değerlendirme yönteminin en önemli dezavantajı olarak, geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olduğunun düşünülmesidir. Bu nedenle birçok öğretmen tarafından kullanılmamaktadır. Akran değerlendirme yöntemini kullanacak öğretmen önce çalışma hakkında öğrencilere bilgi vermeli ve deneme uygulamaları yapmalıdır.

## 7. KAYNAKLAR

- Akıllı, M. (2007). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Asimov, I. (2006). *Bilim ve buluşlar tarihi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi (Genişletilmiş 2. Baskı)*. Harf Eğitim Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (2007). Yeni paradigmlar ışığında Türkiye eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışlar bildiriler kitabı* ( ss. 249-267). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Baykal, A. (2007). [Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme]. Yayınlanmamış Ders Notu.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Beckwith, J.B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance, *Studies in Higher Education*.
- Bektaş, M., Horzum, M.B. ve Ayvaz, A. (2010). "Öğretmenlik Uygulaması Dersi Öğretmen Adayı Akran Değerlendirme Ölçeği" Geliştirme Çalışması, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (ss. 870-874), Elazığ.
- Biemer, L. (1993). Authentic assesment. *Educational Leadership*, 50 (8), 81-82
- Boud, D. and Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*.
- Boud, D. (1990). Assessment and promotion of academic values, *Studies in Higher Education*.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self Assessment*. London and Philadelphia, Kogan Page.
- Bozkurt, E. ve Demir, R. (2011). Öğrenci görüşleriyle akran değerlendirme: örnek bir uygulama. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 8-10 Eylül Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.

- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional Analysis, *Review of Educational Reserch*.
- Bostock, S.J. (2000). *Student peer assessment*. A workshop at Keele University, May 2000.
- Burnett, W. and Cavaye, G. (1980). Peer Assessment by Fifth Year Students of Surgery. *Assessment in Higher Education*, 5, 273–278.
- Brooks, J.G., and Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 551-564.
- Cihanoğlu, M.O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cohen, L. ve Manion, L., 2000. *Research Methods in Education*, New york: Routlege.
- Çakır, M. ve Carlsen, W. S. (2008). Elektronikçi İşbirlikçi Ortamında Çevresel Sorgulama ve Akran Değerlendirmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2), 267-281.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- Çimer, S.O. (2004a). An Investigation into Biology Teachers' Perceptions of Classroom Assesment in Secondary Schools in Turkey, The University of Nottingham, School of Education, Nottingham, Unpublished EdD Thesis.
- Dancer, W.T. and Dancer J. (1992). Peer rating in higher education, *Journal of education for Business*.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Z. Kaya (Ed.) (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara
- Dochy, F., Segers, M. and Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in higher education*.

- Doğan, F.E. (2000). A suggested portfolio development model for ELT students at Gazi University. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ellington, Henry (1997). Making effective use of self assessment. The Robert Gordon University.
- Fry, S.A. (1990). Implementation and evaluation of peer marking in higher education, Assessment and Evaluation In Higher Education.
- Falchikov, N. (2001). Learning together; peer tutoring in higher education, London, Routledge-Falmer.
- Falchikov, N. (2004). Peer feedback marking: developing peer assessment, Innovations In Education and Training International.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar (. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 33, 135-145.
- Gömlüksiz, M.N. ve Koç, A. (2011). Bilgisayar kullanımı yönteminde akran değerlendirme. 5th International Computer and Instructional Technologies Symposium, 22-24 Ekim 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:160
- Haladyna, T.M. (1997). Writing test items to evaluate higher order thinking. United States of America: Viacom Company.
- Harris, M (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. ELT Journal
- Kane, J.S. and Lawler III, E.E. (1978). Methods of peer assessment, Psychological Bulletin.
- Kan, A. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Ertem Matbaası
- Kane, J.S. and Lawler, E.E. (1978). Methods of peer assessment. Psychological Bulletin, 85, 555–586.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. baskı). Nobel yay. Ankara.
- Keaten, J.A., and Richardson, M.E. (1993) A field investigation of peer assessment as part of the student group grading process. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361753).
- Keppell, M. and Carless, D. (2006). Learning-oriented assessment: A technology-based case study. Assessment in Education, 13 (2), 179-191.

- Kutlu, Ö. (2007). Yeni değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen yeterliğindeki önemi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s.295–299).
- Kutlu, Ö., Doğan, C. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lewkowitz, J. and J. Moon. (1985). Evaluation: A way of involving the learner. (Edit.) J. C. Alderson, *Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education* Oxford: Pergamon Press.
- Lee, G.C. and Wu, C.C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC). *Innovations in Education and Teaching International*.
- Linn, R.L. and Gronlund, N.E. (1995). *Measurement and assesment in teaching*. (Eighth edition). Prentice Hall, Columbus,Ohio. USA.
- McDowell, L. (1995). The impact of innovative assessment on student learning, *Innovations in Education and Training International*.
- Merriam, S.B. (1998). *Case Study Research in Education, A Qualitative Approach*. Jossey-Bass Publications.
- Olğun, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oscarsson, M. (1989). Self assessment of language proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*.
- Oldfield, K.A. and Macalpine, J.M.K. (1995). Peer and self assessment at the tertiary level- an experiential report. *Assessment and evaluation in higher education*, sayı:20, ss. 125-132
- Ozogul, G. and Sullivan, H. (2009). Student Performance and Attitudes Under Formative Evaluation by Teacher, Self and Peer Evaluators. *Education Tech Research Dev* (2009).
- Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Pond,K., Ul-Hag,R. and Wade,W. (1995). *Peer review: a precursor to peer assessment, Innovations in Education and Training International*.
- Race, P. (1998). *Practical Pointers in Peer Assessment*. In Brown, S. (ed.), *Peer Assessment in Practice* (113-122). Birmingham: SEDA.
- Riley, S.M. (1995). Peer responses in an ESL writing class: Student interaction and subsequent draft revision. *Dissertation Abstracts International*.

- Ross A.J. (2006). The reliability, validity, and utility of self assessment. *Practical assessment, Research & Evaluation* sayı:11
- Shepard, L.A. (2000). The Role Of Assessment İn A Learning Culture. *Educational Researcher*, 29, 4–14.
- Sifoğlu, N. (2007). İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Yapısalcı Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sluijsmans, D. (2003). Student involvement in assessment: the training of peer assessment skills, Open University: Netherlands
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self, peer and collaborative assessment, *Assessment and evaluation in higher education*. Sayı:18.
- Sünbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri, *Eğitim Yönetimi*, Yıl, 2, sayı 4.
- Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 325-341.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 6 (12), 90-112.
- Tierney, J.R., Carter, A.R. and Desai, E.L., (1991). Portfolio assesment in the reading-writing classroom. Norwood, MA: Cristopher-Gordon Publisher.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students and in colleges and universities, *Review of Educational Research*, cilt: 68 sayı:3
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.
- Turgut, F.M. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara.
- Trahasch, S. (2004). From peer assesment towards colloborative learnig. 34th ASEE/ IEEE Frontiers in Education Conference ( October 20-23).
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Variş,F. (1973).Eğitimde Program Geliştirme Araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, s 48, Ankara.
- Weaver, II.R. and Cotrell, H.W., (1986). Peer evaluation: a case study, *Innovative Higher Education*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2005. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı).Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yurdabakan, İ. (2010). The investigation of peer assesment in primary scholl cooperative learning groups with respect to gender. *Education* 3-13.



## **8. EKLER**

## Ek 1. Öğretmen Adayı Akran Değerlendirme Ölçeği

ÖĞRETMEN ADAYI AKRAN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ						
Bu ölçek, öğretmen adayının Özel Öğretim Yöntemleri-II dersinde geliştirdiği öğretmenlik mesleğine yönelik becerilerinde eriştiği düzeyin diğer öğretmen adayları tarafından belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizin için uygun derecelemenin altında bulunan kutucuğa (X) işareti koyunuz. Seçenekler “yok (1), çok az (2), az (3), iyi (4), çok iyi (5)” şeklinde sunulmuştur.						
<b>KONU:</b>						
<b>YÖNTEM:</b>						
<b>ÖĞRETMEN ADAYI:</b>						
<b>GÖZLEMÇİ:</b>						
<b>TARİH:</b>						
	Maddeler					Açıklamalar
1	2	3	4	5		
1					Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazıyor	
2					Kazanımları açık bir şekilde ifade edebiliyor.	
3					Yöntem ve tekniği uygun kazanımları belirleyebiliyor.	
4					Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabiliyor.	
5					Kazanımlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebiliyor.	
6					Öğrencileri ilgiyle dinliyor.	
7					Sözlü iletişimi etkili biçimde kullanıyor.	
8					Sözsüz iletişimi etkili biçimde kullanıyor.	
9					Uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını seçip/ hazırlıyor.	
10					Ses tonunu etkili biçimde kullanabiliyor.	
11					Öğrenciye geri bildirim sağlayabiliyor.	
12					Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebiliyor.	

Ek 1'in devamı

Maddeler		1	2	3	4	5	Açıklamalar
13	Konuyu yaşamla ilişkilendirebiliyor.						
14	Derse ilgi ve dikkati çekebiliyor.						
15	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabiliyor.						
16	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabiliyor.						
17	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabiliyor.						
18	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebiliyor.						
19	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebiliyor.						
20	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabiliyor.						
21	Gelecek dersle ilgili bilgi ve ödevler verebiliyor.						
22	Zamanı verimli kullanabiliyor.						
23	Öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun bir biçimde kullanabiliyor.						
24	Derse uygun bir giriş yapabiliyor						
<b>Toplam =</b>							
<b>Aday hakkında eklemek istediğimiz başka görüşleriniz varsa yazınız.</b>							

## Ek 2. Mülakat Soruları

### Mülakat Soruları

1. Akran değerlendirme hakkında neler biliyorsunuz ya da size göre akran değerlendirme nedir?
2. Arkadaşlarınızı değerlendirmek ister misiniz? Neden? Nasıl?
3. Arkadaşlarınızı değerlendirirken nasıl problemler ya da sıkıntılar yaşayacağınızı düşünüyorsunuz?
4. Arkadaşlarınızı değerlendirirken yorumlarınızın arkadaşlarınıza ya da onların yorumlarının size etkileri nelerdir?
5. Arkadaşlarınızın sizi değerlendirmesi ya da sizin arkadaşlarınızı değerlendirmenizin öğrenmenize ve derse olan motivasyonunuza nasıl bir etkisi olur?
6. Verdiğiniz geribildirimlerin ya da aldığınız geribildirimlerin objektif olacağını düşünüyor musunuz? Neden?
7. Aslında eğitim ve öğretimde fark etmeden akran değerlendirme yapıyor musunuz yani arkadaşlarınızı değerlendiriyor musunuz? Bu değerlendirmeyi neye göre yapıyorsunuz?
8. Akran değerlendirmesi ile bir kişisel öz değerlendirmeden bahsedilebilir mi? Nasıl? Bu durumun kendinize güveninize nasıl bir etkisi olur?
9. Akran değerlendirmesi uygulamasının size öğretmen adayı olarak ne gibi kazanımlar sağlayacağına inanıyorsunuz?
10. Peki, öğretmen olduğunuzda akran değerlendirmesini eğer uygularsanız öğrencileriniz de ne gibi kazanımlar kazanmasını hedefliyorsunuz?

## 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Nisan 1983'te Giresun'da doğdu. İlköğretimini Abacıbükü İlköğretimi'de tamamladıktan sonra 1998 yılında Giresun Atatürk Lisesi'ne yerleşti. Lise öğrenimini burada tamamladı ve 2001 yılında mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği programına girdi. 2007 yılı haziran ayında buradaki öğrenimini tamamladı ve bir sene sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde eğitimine başladı.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Adres** : Gemiler Çekeği Mah. Huzur Sok. No: 13/15 Merkez/GİRESUN

**E-Posta** : hsn\_204@hotmail.com

**Tel** : (0543) 2828543