



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI**

**AKRAN DEĞERLENDİRMESİNİN UZAKTAN EĞİTİMDE**  
**KULLANIMI VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mustafa Serhat DÜNDAR**

**Danışman:**  
**Doç. Dr. Sönmez PAMUK**

**Samsun, 2016**



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI**

**AKRAN DEĞERLENDİRMESİNİN UZAKTAN EĞİTİMDE**  
**KULLANIMI VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mustafa Serhat DÜNDAR**

**Danışman:**  
**Doç. Dr. Sönmez PAMUK**

**Samsun, 2016**

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

... / ... / 2016

(İmza)


Mustafa Serhat DÜNDAR

## TEZ KABUL VE ONAYI

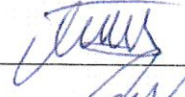
Mustafa Serhat DÜNDAR tarafından hazırlanan “Akran Değerlendirmesinin Uzaktan Eğitimde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkileri” başlıklı bu çalışma 17.06.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

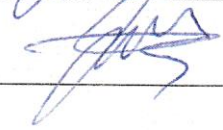
Başkan: Prof. Dr. Mustafa BAŞER



Üye: Doç. Dr. Recep ÇAKIR



Üye: Doç. Dr. Sönmez PAMUK



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

— / / —

Enstitü Müdürü

(İmza ve Mühür)

## ÖZET

### AKRAN DEĞERLENDİRMESİNİN UZAKTAN EĞİTİMDE KULLANIMI VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİLERİ

Mustafa Serhat DÜNDAR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2016

Danışman: Doç. Dr. Sönmez PAMUK

Bu araştırmanın genel amacı alternatif bir değerlendirme yöntemi olan akran değerlendirmesinin uzaktan eğitim ortamlarında kullanımını ve akademik başarıya etkilerini araştırmaktır. Araştırmaya öncü olan problemler; uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterince çeşitlilik göstermemesi ve uzaktan eğitimin zaman-mekân bağımsızlığı ile kitlesellik kabiliyetleri gözetilerek başarılı bir ölçme faaliyetinin yürütülmesi konusunda bir takım zorlukların yaşanmasıdır. Belirtilen problemler doğrultusunda öncelikle çevrimiçi bir akran değerlendirmesi uygulaması geliştirilmiştir. Geliştirilen uygulama 106 uzaktan eğitim öğrencisinin, 6 hafta boyunca akran değerlendirmesi gerçekleştirmesinde kullanılmıştır.

Araştırmada karma yöntem yaklaşımı temel alınmıştır. Araştırma süresince elde edilen nicel veriler ve nitel veriler birlikte yorumlanarak araştırma problemiyle ilgili daha geniş bir bakış açısının kazanılması amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin; akran değerlendirme davranışları, akran puanlama davranışları, dönüt verme davranışları ve değerlendirici güvenilirlikleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem akran değerlendirmesine hem de uzman değerlendirmesine tabi tutulan grup ile yalnızca uzman değerlendirmesine tabi tutulan grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca akran değerlendirmelerini gerçekleştiren öğrenciler ve uzman değerlendirmelerini gerçekleştiren öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilerek nitel bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda akran değerlendirmesinin akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları ışığında öğrencilerin akranlarına verdikleri puanların, uzman tarafından verilen değerlendirme puanlarından düşük olduğu ve uzman değerlendirmelerinin daha kapsamlı dönütler içerdiği söylenebilir. Değerlendirici güvenilirliğine ilişkin olarak gerçekleştirilen Cohen'in Ağırlıklı Kappa analizleri sonucunda ise ortalama değerlendirici güvenilirliği .297 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uzman ile vasat ve orta düzeyde anlaşma gösterdikleri söylenebilir. Gerçekleştirilen yüzdeler anlaşması analizi ise öğrencilerin uzman ile ağırlıklı olarak %41 ile %60 arasında anlaşma gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen nitel bulgular öğrencilerin; değerlendirmelerin adaleti hakkında kaygılar taşıdığını, uygulamayı oldukça öğretici ve faydalı bulduklarını ve uzman yorumlarını akran yorumlarından daha fazla önemsediklerini ortaya koymuştur. Uzman değerlendirmelerini gerçekleştiren öğretim elemanı da benzer bir şekilde akran değerlendirmesinin etkili bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmiştir.

**Anahtar Sözlükler:** Uzaktan Eğitim, Akran Değerlendirmesi, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Çevrimiçi Ölçme ve Değerlendirme, Biçimlendirici Ölçme

## ABSTRACT

### THE USE OF PEER ASSESSMENT IN DISTANCE EDUCATION AND ITS EFFECTS ON ACADEMIC SUCCESS

Mustafa Serhat DÜNDAR

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences

Department of Computer Education and Instructional Technologies, M.Sc.,

June/2016

Supervisor: Assoc. Prof. Sönmez PAMUK

The purpose of this research is to a) investigate the use of peer assessment as an alternative assessment method in a distance education course and b) its effects on students' academic success. Lack of diversity of measurement and assessment tools used in distance education and issues with maintaining assessment activities concerning the advantages of distance education such as time and place independence are major problems leading to this research. An online web application has developed for online peer reviews in accordance with stated research problems. The application has been used for six weeks for peer assessment activities of 106 students enrolled in a distance education programme.

The research was conducted in mixed method design. Qualitative and quantitative data interpreted together during the research in order to gain a better understanding about the problems of the research. Peer assessment, peer grading and feedback giving behaviors of students and rater reliabilities are investigated. Statistical significant difference between academic successes of groups assessed both by peers and an expert and assessed only by an expert is investigated in the end of the research. Qualitative findings were obtained from analysis of the focus group interviews with peer assessors and interview with the expert.

The results of the study revealed that peer assessment activities had positive impacts on learning and increased students' academic success. In light of the quantitative findings obtained, peer grades were found slightly lower than expert grades and expert feedbacks were found to be more comprehensive. Weighted linear Cohen's Kappa analyses were conducted to determine interrater reliabilities and the average rater reliability was found .297. Findings of interrater reliability analyses concluded fair and moderate level agreements among vast majorities of raters. Furthermore findings of percentage agreement analyses concluded an average agreement between 41% and 60% among raters.

Qualitative findings of this research presented the concerns of students about the fairness of the ratings. Besides that findings of this research presented the efficacy of peer assessments on learning, instructiveness and usefulness of application from students' perspectives and revealed that students take expert feedbacks into consideration more than peer feedbacks. Findings from the interviews also revealed thoughts of the expert on instructiveness and usefulness of peer assessment.

**Key Words:** Distance Education, Peer Assessment, Alternative Assessment, Online Assessment, Formative Assessment

## TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca benden desteğini esirgemeyen, tecrübesi ve bilgisiyle bana her zaman yol gösteren danışman hocam sayın Doç. Dr. Sönmez PAMUK'a;

Değerli yorumlarıyla çalışmamda bana yol gösteren sayın hocalarım Prof. Dr. Mustafa BAŞER'e, Yrd. Doç. Dr. Polat ŞENDURUR'a ve Yrd. Doç. Dr. H. Bayram YILMAZ'a;

Çalışmamın gerçekleştirilmesinde benden yardımlarını esirgemeyen ve değerli vaktini bu çalışmanın gerçekleştirilmesine ayıran Öğr. Gör. Zümrül GÜLTEKİN'e;

Değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşan Arş. Gör. Mehmet Fatih YİĞİT'e,

Çalışmada kullanılan çevrimiçi akran değerlendirmesi aracının geliştirilmesinde bana yardımcı olan İrfan SUBAŞ'a,

Araştırmamı destekleyen ve teknik imkânlarını araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanmama izin veren Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne,

Tüm süreç boyunca beni destekleyen ve cesaretlendiren eşime ve aileme;

en içten dileklerle teşekkür ederim.



# İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	9
1.6. Tanımlar .....	10
2. BÖLÜM: KURAMSAL TEMELLER.....	11
2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	11
2.1.1. Genel Değerlendirme ve Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımları....	13
2.1.2. Geleneksel Değerlendirme ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları ...	17
2.1.3. Akran Değerlendirmesi .....	21
2.1.4. Öz Değerlendirme .....	23
2.2. Uzaktan Eğitim.....	25
2.2.1. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri .....	29
2.2.2. Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri .....	35
3. BÖLÜM: YÖNTEM .....	38
3.1. Araştırma Modeli .....	38
3.2. Katılımcılar .....	39
3.3. Veri Toplama Araçları .....	42
3.3.1. Akran Değerlendirmesi Kılavuzu .....	42
3.3.2. Ödevler ve Değerlendirme Kuralları.....	43

3.3.3. e-Ödev Sistemi .....	46
3.4. Araştırma Süreci.....	50
3.4.1. Akran Değerlendirmesi Uygulaması.....	51
3.4.2. Öğrenme Hedefleri.....	53
3.5. Denel İşlemler .....	54
3.5.1. Oturum 1 .....	55
3.5.2. Oturum 2 .....	58
3.5.3. Oturum 3, 4, 5 ve 6 .....	58
3.6. Odak Grup Görüşmeleri ve Mülakat.....	59
4. BÖLÜM: BULGULAR .....	61
4.1. Nicel Bulgular .....	61
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ödev Tamamlama ve Akran Değerlendirmesi Gerçekleştirme Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	61
4.1.2. Deney Grubunun ve Uzmanın Puanlama Davranışlarına İlişkin Bulgular .....	63
4.1.3. Uzman ve Akran Değerlendirmesi Dönütlerine İlişkin Betimsel Bulgular .....	65
4.1.4. Değerlendirici Güvenilirliğine İlişkin Bulgular .....	67
4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular ..	72
4.2. Nitel Bulgular.....	73
4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Değerlendirmesi Hakkında Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	75
4.2.1.1. Değerlendirme Adaleti ve Değerlendirme Davranışı.....	75
4.2.1.2. Arkadaş Yorumları.....	77
4.2.1.3. Öğreticilik .....	78
4.2.1.4. Yorumlama Güçlükleri .....	79
4.2.1.5. Derse Katılım .....	80
4.2.1.6. Değerlendirme Külfeti .....	80
4.2.2. Öğretim Elemanının Akran Değerlendirmesi Hakkında Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	81
5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	85
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	96
I. Akran Değerlendirmesi Kılavuzu.....	97
II. 1. Oturum Değerlendirme Kuralları .....	98

III.	2. Oturum Değerlendirme Kuralları .....	99
IV.	3. Oturum Değerlendirme Kuralları .....	100
V.	4. Oturum Değerlendirme Kuralları .....	101
VI.	5. Oturum Değerlendirme Kuralları .....	102
VII.	6. Oturum Değerlendirme Kuralları .....	103
VIII.	e-Ödev Sistemi UML Diyagramı .....	104
IX.	Deney Grubu Görüşme Protokolü .....	105
X.	Öğretim Elemanı Görüşme Protokolü .....	106
XI.	Etik Kurul Kararı .....	107
XII.	Araştırma İzin Belgesi .....	108
XIII.	Deney Grubu Odak Grup Görüşmesinin Kayıtları – İlk Oturum .....	109
XIV.	Deney Grubu Odak Grup Görüşmesinin Kayıtları – İkinci Oturum .....	117
XV.	Öğretim Elemanı ile Gerçekleştirilen Mülakatın Kayıtları .....	121
	ÖZGEÇMİŞ .....	126

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Genel ve Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	16
<b>Tablo 2.</b> Alternatif ve Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	19
<b>Tablo 3.</b> Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	31
<b>Tablo 4.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Programa Yerleşme Puanları Betimsel İstatistikleri	40
<b>Tablo 5.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Programa Yerleşme Puanlarının İlişkisiz Örneklemeler t-Testi Sonuçları	40
<b>Tablo 6.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimleyici İstatistikler	41
<b>Tablo 7.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş Ortalamaları ve Cinsiyet Dağılımları	42
<b>Tablo 8.</b> Oturumlara Göre Ödev Cümleleri	45
<b>Tablo 9.</b> Araştırma Oturumları İçin Belirlenen Öğrenme Hedefleri	54
<b>Tablo 10.</b> Araştırma Oturumları ve Ödev Gönderim Tarihleri	55
<b>Tablo 11.</b> Ödev Tamamlama ve Akran Değerlendirmesi Gerçekleştirme Betimsel Bulguları	62
<b>Tablo 12.</b> Akran Değerlendirmesi ve Uzman Değerlendirmesi Puanları Betimsel Bulguları	63
<b>Tablo 13.</b> Akran ve Uzman Değerlendirmesi Puanları Normal Dağılım Analizi	64
<b>Tablo 14.</b> Akran Değerlendirmesi ve Uzman Değerlendirmesi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	64
<b>Tablo 15.</b> Uzman ve Akran Değerlendirmesi Dönütleri Betimsel Bulguları	66
<b>Tablo 16.</b> Akran ve Uzman Değerlendirmesi Puanları Normal Dağılım Analizi	66
<b>Tablo 17.</b> Akran Dönütleri ve Uzman Dönütlerinin Niceliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
<b>Tablo 18.</b> Cohen'in Ağırlıklı Kappa Puanları ( $K_w$ ) Anlaşma Dereceleri	68
<b>Tablo 19.</b> Cohen'in Ağırlıklı Kappa ( $K_w$ ) Analizi ve Yüzdeler Anlaşması (%) Analiz Sonuçları	68
<b>Tablo 20.</b> $K_w$ Puanlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Uzman Değerlendirmesi Sonuçlarıyla Anlaşma Dereceleri	70
<b>Tablo 21.</b> Yüzdeler Anlaşması Puanlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Uzman Değerlendirmesi Sonuçlarıyla Anlaşma Dereceleri	70
<b>Tablo 22.</b> $K_w$ Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Yaş ve Programa Yerleşme Puanına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	71
<b>Tablo 23.</b> Deney ve Kontrol Grupları Dönem Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	72
<b>Tablo 24.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Dönem Sonu Sınav Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler t-Testi Sonuçları	73
<b>Tablo 25.</b> Odak Grup Görüşmesi ve Mülakat Metin Bölümlerine Atanan Kodlar	74

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.</b> Araştırma Modeli.....	39
<b>Şekil 2.</b> e-Ödev Sistemi Yönetici Arayüzü: Öğrencilerin Sistem Üzerinden Gönderdiği Cevaplar .....	49
<b>Şekil 3.</b> e-Ödev Sistemi Yönetici Arayüzü: Bir Ödev İçin Yapılan Akran Değerlendirmeleri .....	49
<b>Şekil 4.</b> Nitel Bulguların Çözümlemesi .....	75



## KISALTMALAR LİSTESİ

AES: Automated Essay Scoring

CPR™: Calibrated Peer Review

ETS: Educational Testing Service

INTOSAI: International Organization of Supreme Audit Institutions

ISSAI: The International Standards of Supreme Audit Institutions

KAÇD: Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders

MERNİS: Merkezi Nüfus İdare Sistemi

MIT: Massachusetts Institute of Technology

MOOC: Massive Open Online Courses

YÖK: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

# 1. BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze alanyazında uzaktan eğitim hakkında yapılmış tanımlar incelendiğinde uzaktan eğitim tanımının yeni teknolojilerden ve bu teknolojilerin sağladığı imkânlardan etkilendiği görülmektedir (Schlosser ve Simonson, 2009). Uzaktan eğitim tanımlarının internetin ortaya çıkışından önce sıklıkla zaman ve mekân bağımsızlığına vurgu yaptığı, internetin hayatımıza girmesiyle birlikte ise geniş kitlelerin eğitiminin de uzaktan eğitimin temel unsurları arasında belirtmeye başlandığı görülmektedir. Artan internet hızları, gelişen video ve ses teknolojileri, kişisel bilgisayarların ve mobil cihazların yaygınlaşması uzaktan eğitimi kitleler için daha erişilebilir hale getirmiştir. Yaşanan bu teknolojik değişimin sonuçları uzaktan eğitim hakkında yapılmış tanımlarda da kolaylıkla görülebilmektedir. Keegan (1980), Rumble (1989) ve Perraton (1981)'a göre uzaktan eğitim ile örgün eğitimi en belirgin şekilde birbirinden ayıran şey öğrencinin ve öğretmenin farklı konumlarda olmasıdır. Görüldüğü gibi internetin hayatımıza girişinden önce yapılmış bu tanımlar uzaktan eğitimin zaman ve mekân bağımsızlığına odaklanmakta, uzaktan eğitimin kitlesel kabiliyetleri ise henüz vurgulanmamaktadır. Daha güncel tanımlar incelendiğinde ise uzaktan eğitimin kitlesellik boyutunun da ön plana çıktığı görülebilir. Edwards (1995) ve Peters (1999)'a göre uzaktan eğitim endüstrileşmiş bir öğretim faaliyetidir ve topluca üretilmiş eğitim materyali kitlesel bir eğitim fırsatı yaratmaktadır. Schlosser ve Simonson (2009) ise gelişen teknolojiler sayesinde uzaktan eğitimin kitlesel kabiliyetlerinin arttığını ve uzaktan eğitim süreçlerinin bu değişimden etkilendiğini belirtmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları gelişen teknolojiler ile zenginleşmiş ve daha geniş kitlelere hitap eder hale gelmiş olsa da; uzaktan eğitimin zaman-mekân bağımsızlığı ve kitlesellik kabiliyetlerinden ödün vermeden başarılı bir ölçme faaliyetinin yürütülmesi konusunda bazı zorluklar yaşanabilmektedir. Bu zorluklardan biri de öğrencilere erişim ve öğrenciler ile etkileşim konusunda çok çeşitli araçlar sunan uzaktan eğitim teknolojilerinin benzer

bir çeşitliliği ölçme araçları konusunda göstermemesidir (Bailey, Hendricks ve Applewhite, 2015).

Uzaktan eğitim başarılı bir öğretim sürecinin en temel bileşenlerinden olan ölçme ve değerlendirme yönüyle (Angus ve Watson, 2009) ele alındığında; gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde uzaktan eğitimin zaman-mekân bağımsızlığı ve kitlesel eğitim gücü gibi temel avantajlarını gözeten ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımının gerekliliği açıkça görülmektedir. Diğer bir deyişle; uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri uzaktan eğitimin en temel avantajlarından olan zaman-mekân bağımsızlığı ve kitlesellik becerilerini gözetmeli ve uzaktan eğitimin bu avantajlarını sürdürmelidir. Buna bağlı olarak; yüz-yüze düzenlenen kâğıt-kalem sınavlarının ve geleneksel ölçme yöntemlerinin uzaktan eğitimin tanımı ve doğasıyla örtüşmediği görülmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme öğrencilerin dönemin sonunda neyi ne kadar öğrendiklerinin ölçülmesi ve derecelendirilmesinden çok daha büyük bir öneme sahiptir. Bransford, Brown ve Cocking (2000) ölçmeyi etkili bir öğrenmenin en temel unsurlarından biri olarak tanımlamışlardır. Brookhart (1997) ise öğretmenin ölçmeye karşı tutumunun; öğrencilerin eğitim algısını, ders içeriğini yorumlama şekillerini ve kendi çalışmalarına karşı bakış açılarını etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin önem verdikleri ve kendilerini öğrenmek zorunda hissettikleri bilgiler çoğunlukla uygulanan ölçme yöntemi ile şekillenmektedir (Bull ve McKenna, 2003; Lemanski, 2011; Rust, 2002). Kullanılacak olan ölçme yöntemi bu yönüyle etkili bir öğretim sürecine öncü olabilir. Sonuç olarak eğitimde ölçme ve değerlendirmenin; yalnızca öğrencilerin beceri ve kazanımlarının ölçümünden daha büyük bir öneme ve anlama sahip olduğu ve uygulanan ölçme yönteminin öğrencilerin öğrenmelerini şekillendirdiği görülmektedir. Uygulama ve değerlendirme kolaylığı sebebiyle hem örgün hem de uzaktan eğitimde sıklıkla tercih edilen genel değerlendirmeler (*summative assessment*) öğrencilere ilerlemelerini gözlemleyebilme, öğrenmelerini düzenleyebilme ve yeteri kadar dönüt alma şansı tanımamaktadır (Harlen ve James, 1997). Oysaki uzaktan eğitimin en temel özelliklerinden biri de öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarına dâhil olabilme ve kendi öğrenme süreçlerini yapılandırabilme şansına sahip olmalarıdır. Moore (2003)'a göre; ne tür bir eğitime ihtiyacı olduğunu bilen, kendi öğrenmelerini düzenleyebilen ve nasıl öğrendiğinin bilincinde olan bireyler için uzaktan eğitim avantajlı olabilmektedir.



Kullanılan ölçme yöntemlerinin öğrenme üzerindeki etkisi düşünüldüğünde; genel değerlendirmeler yerine eğitim süreci ile iç içe geçmiş ve öğrenme hedeflerini destekleyen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı, öğretim hedefleri ile ölçmenin aynı odakta toplanmasını sağlayabilir. Uzaktan eğitimin doğasıyla uyumlu ve uzaktan eğitimin sağladığı avantajları gözeterek alternatif ölçme yöntemleri incelendiğinde, güncel çalışmaların ve güncel uzaktan eğitim uygulamalarının daha çok akran değerlendirmesine odaklandığı görülmektedir (Admiraal, Huisman ve Pilli, 2015; Cheng, Liang ve Tsai, 2015; Lawrence ve Zollinger, 2015; Mao ve Peck, 2013). Ancak akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı hakkında yapılan çalışmalarda başarılı bir ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl kurgulanması gerektiği hakkında bir görüş birliği olmadığı görülmektedir (Cheng vd., 2015). Uzaktan eğitim yoluyla sunulan derece programlarında akran değerlendirmesi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına nasıl bir etki yaptığı ve uzaktan eğitim öğrencilerinin akran değerlendirmesine yönelik görüşleri de alanyazında net olarak ortaya konulmamıştır (Falchikov ve Goldfinch, 2000). Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın gerçekleştirilmesine öncülük olan problemler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Uzaktan eğitimde kullanılan ölçme araçları yeterince çeşitlilik göstermemektedir.
2. Uzaktan eğitimin zaman-mekân bağımsızlığı ve kitlelilik kabiliyetlerinden ödün vermeden başarılı bir ölçme faaliyetinin yürütülmesi konusunda bir takım zorluklar yaşanmaktadır.
3. Genel değerlendirmeler öğrencilere uzaktan eğitimde oldukça önemli bir unsur olan kendi öğrenmelerini düzenleyebilme şansını tanımamaktadır.
4. Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı hakkında yapılan çalışmalarda değerlendirme yönteminin akademik başarıya etkileri hakkında bir görüş birliği olmadığı görülmektedir.
5. Uzaktan eğitim öğrencilerinin akran değerlendirmesine yönelik görüşleri alanyazında net olarak ortaya konulmamıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Ölçme ve değerlendirme doğru kurgulandığında öğrencilerin öğrenmelerine en büyük katkıyı sağlayabilecek olan eğitim bileşenlerinden biridir (S. Brown, 2004).

Öğrenciler çeşitli sebeplerden dolayı derslere gereken ilgiyi göstermiyor veya öğretmenin ders anlatımı yoluyla öğrenmeyi reddediyor olabilseler de, günümüz yükseköğretim sistemlerinde öğrencilerin edindikleri kazanımlar yine öğretmenlerinin hazırladığı ölçme araçlarıyla ölçülmekte ve yine öğretmenler tarafından değerlendirmeye tabi tutularak belgelendirilmektedir (S. Brown, 2004; Harlen ve James, 1997). Ölçme ve değerlendirme bu yönüyle hem örgün hem de uzaktan eğitimin vazgeçilmez ve kaçınılmaz bileşenlerinden biri olmaya ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilemeye devam etmektedir.

Yükseköğretimde bir alternatif olarak uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte, yükseköğretime dâhil olan öğrenci gruplarının demografik ve sosyoekonomik özellikleri de çeşitlilik göstermeye başlamıştır (Anderson, 1998). Uzaktan eğitimle birlikte geçmişte yükseköğretime katılma şansı bulunmayan yetişkinler, ev hanımları ve tam zamanlı çalışanlar gibi gruplar da yükseköğretime dâhil olmaya başlamışlardır. Yükseköğretimde yer alan öğrenci gruplarının demografik ve sosyoekonomik yönden çeşitlenmesinin bir sonucu olarak; yükseköğretimde bilgi aktarmaya dayalı öğretmen merkezli anlayıştan, öğrenme hedeflerine odaklanan öğrenci merkezli anlayışa doğru bir değişim yaşanmıştır (Rust, 2001). Yükseköğretimde yaşanan bu paradigma değişiminin ölçme ve değerlendirme faaliyetleri üzerinde etkileri görülebilmektedir. Yaşanan değişimle birlikte artık “neyi” ölçtüğümüz ve “nasıl” ölçtüğümüz kadar “neden” ölçtüğümüz de sorgulanmaya başlanmıştır (S. Brown, 2004). S. Brown ve Knight (1994)’a göre ölçme faaliyetleri; öğrencileri motive etmek, yol göstermek, dönüt vermek, notlandırmak, seçim yapmak, sıralama yapmak gibi çeşitli nedenler doğrultusunda gerçekleştirilmekte ve belirlenen nedenler kullanılacak ölçme aracı tercihini etkilemektedir. Kullanılacak olan ölçme ve değerlendirme araçları nedensel olarak sorgulanarak seçildiğinde; çoktan seçmeli standart testler ve yazılı sınavlar gibi geleneksel yöntemler ile birlikte portfolyolar, yansıtımlar, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif yöntemlerin kullanımı da gündeme gelmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenme sürecinin etkili bir parçası olabilmesi için pedagojik bir amaca dayandırılması gerektiği kadar, ölçme ve değerlendirmenin ne zaman ve ne sıklıkla gerçekleştirilmesi gerektiği de net bir şekilde ortaya konmalıdır. Eğitim sürecinin sonunda gerçekleştirilen genel değerlendirmeler her ne kadar öğretmenlere değerlendirme kolaylığı sağlasa da,

öğrencilere hatalarının farkına erkenden varıp onları düzeltme şansı tanımamaktadırlar (Knight, 2002). Etkili bir ölçme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için, uygulanan ölçme faaliyeti öğrencilere kazandırılmak istenen becerileri açıkça ortaya koymalı ve öğrencilere eksikliklerini giderme imkânı vermelidir (S. Brown, 2004). Yükseköğretim programlarında geçmişten günümüze kabul gören genel değerlendirme yöntemleri, öğrenci merkezli eğitimin ve özerk öğrenme yaklaşımının popülerlik kazanmasıyla birlikte yerini “öğrenmeyi destekleyici ölçmeye” yani biçimlendirici ölçmeye (*formative assessment*) bırakmaya başlamıştır (Boud, 2000). Biçimlendirici ölçme yöntemleri eğitim sürecine yardımcı olması ve öğrenciyi cesaretlendirmesi umulan, eğitim sürecinin doğrudan içerisinde olan yöntemlerdir (Harlen ve James, 1997). Kendi öğrenme süreçleri üzerinde sorumluluğa sahip olan ve kendi öğrenmelerini düzenlemesi beklenen uzaktan eğitim öğrencileri için biçimlendirici değerlendirmeler eğitim kurumu ile öğrenciyi birbirine yakınlaştıran bir köprü görevi görebilir. Uzaktan eğitimde genel değerlendirmeler yerine biçimlendirici değerlendirmelerin kullanımı uzaktan eğitimin öğrencilere sağladığı kendi öğrenme süreçlerini yapılandırabilme avantajını destekleyici niteliktedir. Genel değerlendirmeler ise karşımıza bir dönem sonu etkinliği olarak çıkmakta ve bu değerlendirme yaklaşımında öğrencilere dönüt ancak eğitim sürecinin sonunda verilebilmektedir. Bu yönüyle genel değerlendirmeler öğrencilere kendi öğrenmelerini düzenleme şansı tanımamaktadır. Biçimlendirici değerlendirmelerin en temel amacı öğrencilere sağlanan dönütler ile öğrenme sürecine katkıda bulunmaktır (Yorke, 2003). Dönütlerin genel değerlendirme yöntemlerine göre çok daha sık verildiği biçimlendirici değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin üst bilişsel faaliyetlerinin desteklenmesi açısından da büyük bir öneme sahiptir (Wilson ve Scalise, 2006). Özellikle öğrenci ve öğretmen iletişiminin yüz yüze gerçekleşmediği uzaktan eğitim gibi sistemlerde verilen dönütler öğrencilerin öğrenmelerine ciddi katkılar sağlayabilir.

Dönütler bireylerin öğrenmelerine ciddi katkılar sağlamasına rağmen, özellikle kalabalık gruplarda her öğrenciye özel dönüt verebilmek gerek organizasyon maliyetleri gerekse öğretmenlerin kısıtlı zamanları yüzünden çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Boud, 2000). Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenleri veya öğrencileri olağan dışı bir iş yükü altında bırakmak ise ölçmenin öğrenmeye sağlayacağı katkıların gerçekleşmesine engel olabilir (S. Brown ve Knight, 1994).

Bir başka deyişle, eğitimde kullanılan ölçme yöntemlerinin kolay yönetilebilir ve uygun maliyetli olmaları gerekmektedir. Biçimlendirici değerlendirmelerde verilen dönütlerin; detaylı, kapsamlı, anlamlı, bireysel, adil, destekleyici ve teşvik edici olması da oldukça önemlidir. Bu niteliklere sahip dönütlerin verilebilmesi ise öğretmenler açısından oldukça zaman alıcıdır (S. Brown, 2004). Ayrıca öğrencilere verilecek olan dönütün zamanlaması da dönütün öğrenmeye sağlayacağı katkı üzerinde etkilidir. Ölçme faaliyetinin üzerinden uzun bir zaman geçtikten sonra verilen dönütler, öğrencilerin eksik olduğu noktaları keşfetmesi ve hatalarını düzeltmesi için yeterli olmayacaktır (S. Brown, 2004). Dönütlerin ölçme faaliyetinden sonra hızlı bir şekilde verilebilmesi de yine yönetilebilirlik ve verimlilik endişelerini ortaya çıkarmaktadır.

Kalabalık öğrenci gruplarının alternatif, verimli ve uzaktan eğitimin doğasıyla uyumlu bir şekilde ölçülmesi söz konusu olduğunda alanyazında öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi ve grup değerlendirmesi yöntemlerinin öne çıktığı görülmektedir (P. Black ve Wiliam, 1998; Maclellan, 2004; Miller, Linn ve Gronlund, 2013). Uzaktan eğitimde akran değerlendirmesi; ölçme sürecine katılacak olan öğrenciler yeterince bilgilendirildiği ve ölçme süreci doğru kurgulandığı takdirde öğretmenlere ve organizasyona ciddi bir zaman kazandırabilmekte, öğrencilere derinlemesine öğrenme fırsatı sunmakta ve öğrencilerin üst bilişsel faaliyetlerinin desteklenmesini sağlamaktadır (S. Brown, 2004). Özellikle son yıllarda adından sıkça söz ettiren Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (*Massive Open Online Courses*) ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sıklıkla akran değerlendirmesi yöntemine başvurmaktadır (Admiraal vd., 2015; Chauhan, 2014; Jordan, 2015; Suen, 2014). Akran değerlendirmesi kalabalık öğrenci gruplarının ölçülebilmesi ve öğrencilere bireysel olarak dönüt verilebilmesi noktasında öne çıkan alternatif ölçme yöntemlerindedir.

Araştırmada akran değerlendirmesinin uygulanışı kurgulanırken; eğitimcilerin iş yükünü arttırmadan kalabalık öğrenci gruplarının ölçülmesine ve değerlendirmesine imkân tanıyan, uzaktan eğitimin tanımı ve doğasıyla uyumlu (G. A. Brown, Bull ve Pendlebury, 1997; Bull ve McKenna, 2003) bilgisayar destekli ölçme (*computer assisted assessment*) yöntemlerinden yararlanılmıştır. Akran değerlendirmesi uygulamasında öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla sorumluluk sahibi olma ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilme şansına sahip olmaları göz

önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda araştırmada gerçekleştirilen akran değerlendirme uygulaması, öğrencilerin notlandırılmasını değil öğrenmelerini desteklemeyi hedeflemektedir. Buna bağlı olarak akran değerlendirme uygulamasının, geleneksel ölçme yöntemlerine kıyasla öğrencilerin öğrenmelerine destek olup olmayacağını belirlemek hedeflenmektedir. Uygulanacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarı gelişiminde bir farklılık yaratıp yaratmayacağı da gerçekleştirilen uzman değerlendirmeleriyle birlikte incelenmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmanın amacı; kalabalık öğrenci gruplarının katılımıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden biri olan akran değerlendirmesinin etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmayacağını araştırılması ve akran değerlendirmesinden elde edilen sonuçların uzman değerlendirmesinden elde edilen sonuçlara göre ne derece geçerli ve güvenilir olduğunun incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırma süresince aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ödev tamamlama ve akran değerlendirme gerçekleştirme davranışları nelerdir?
  - a. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ödevlerini tamamlama oranları araştırma süresince nasıl farklılık göstermektedir?
  - b. Deney grubunun ödev tamamlama oranları ile akran değerlendirme tamamlama oranları arasında nasıl bir ilişki vardır?
  - c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ödev tamamlama oranları araştırma süresince nasıl değişim göstermektedir?
2. Akran değerlendirme gerçekleştiren deney grubu ile uzman değerlendirme gerçekleştiren uzmanın ödev değerlendirme puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?
  - a. Akran değerlendirme ve uzman değerlendirme puanları araştırma süresince nasıl farklılık göstermektedir?
  - b. Akran değerlendirme ve uzman değerlendirme puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Akran değerlendirme gerçekleştiren deney grubunun ve uzman değerlendirme gerçekleştiren uzmanın dönüt verme davranışları nelerdir?

- a. Deneş grubunun verdiği dönütlerin niceliği ile uzmanın verdiği dönütlerin niceliği arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark var mıdır?
  - b. Deneş grubunun verdiği dönütlerin niceliği araştırma süresince nasıl bir değişim göstermektedir?
  - c. Uzmanın verdiği dönütlerin niceliği araştırma süresince nasıl bir değişim göstermektedir?
4. Deneş grubu öğrencilerinin gerçekleştirdiği akran değerlendirmeleri, uzman değerlendirmeleriyle ne derece uzlaş göstermektedir?
- a. Deneş grubunun gerçekleştirdiği değerlendirmelerin güvenilirlik ortalaması nedir?
  - b. Deneş grubu değerlendirme puanları güvenilirliklerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
  - c. Deneş grubu değerlendirme puanlarının güvenirliliği, grubun demografik özelliklerine göre istatistiki yönden anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
5. Araştırma sonunda deneş ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deneş grubu öğrencilerinin akran değerlendirmesi hakkında görüşleri nelerdir?
7. Uzman değerlendirmelerini gerçekleştiren öğretim elemanın akran değerlendirmesi hakkında görüşleri nelerdir?

Araştırmada bu sorulara yanıt aranarak; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ve akran değerlendirmesi yöntemiyle elde edilen sonuçların güvenirliliği incelenmiştir. Alternatif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olan akran değerlendirmesi hakkında öğrencilerin ve öğretim elemanın görüşlerinin araştırılması da amaçlanmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Araştırma sonuçları uzaktan eğitimde yeterli çeşitlilik göstermeyen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine alternatifler sunulabilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre uzaktan eğitimde yer alan kalabalık öğrenci gruplarında akran değerlendirmesinin geçerli ve güvenilir bir yöntem olarak

kullanılıp kullanılmayacağı incelenmiştir. Bu araştırma uzaktan eğitimin zaman-mekân bağımsızlığı ve kitlesellik kabiliyetlerini gözeten çevrimiçi alternatif bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımını incelediği için, araştırma sonuçları benzer ihtiyaçlara sahip uzaktan eğitim kurumlarına yol gösterici olabilir. Araştırma sonuçları akran değerlendirmesinin bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılmasının, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamayacağını anlaşılmasını ortaya koymuştur. Alanyazında bir eksiklik olarak karşımıza çıkan, uzaktan eğitimde alternatif çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusuna bu araştırma ile katkı yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma ile birlikte ölçme-değerlendirme faaliyetleri eğitim sürecinin doğrudan bir parçası olacağından, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları beklenmektedir. Uzaktan eğitimin kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk sahibi olan bireylere daha fazla katkı sağlayan bir sistem olduğu (Moore, 2003) düşünüldüğünde, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki sorumluluklarının artırılmasının öğrencilerin akademik başarısını arttıracığı düşünülmektedir.

Araştırma için

#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmada aşağıdaki sayıtlar bulunmaktadır:

1. Kontrol altına alınmayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını eşit oranda etkilemiş ve araştırma sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.
2. Araştırmanın katılımcıları tüm ölçekleri içtenlikle yanıtlamıştır.
3. Araştırmanın katılımcıları gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve mülakatta tüm sorulara içtenlikle yanıt vermiştir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Yapılan araştırma süre yönünden 2015-2016 akademik yılı Bahar döneminin 8 haftası ile sınırlıdır. Katılımcı yönünden ise Posta Hizmetleri Önlisans Programı 1.Sınıf öğrencileri ile sınırlı bulunmaktadır. Araştırmanın daha uzun bir süre içerisinde gerçekleştirilmesi ve farklı derece programlarında uygulanması mevcut sınırlılıkların azaltılmasına yardımcı olabilir.

## 1.6. Tanımlar

**Uzaktan Eğitim:** Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi ("Türk Dil Kurumu,").

**Örgün Eğitim:** Kişilerin hayata atılmadan, iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul veya okul niteliği taşıyan yerlerde, genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli kanunlara göre düzenlenen eğitim, biçimsel eğitim ("Türk Dil Kurumu,").

**Paradigma:** Değerler dizisi ("Türk Dil Kurumu,").





## 2. BÖLÜM: KURAMSAL TEMELLER

### 2.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim süreçlerinin en temel adımlarından biri olan ölçme en basit ifadeyle öğrencilerin beceri, yetenek ve öğrenmeleri hakkında bilgi toplanması anlamına gelir (Hanna ve Dettmer, 2003). Ölçümden elde edilen sonuçlar ise değerlendirme yöntemleri ile anlamlı bir hale dönüştürülerek öğretim sürecini şekillendirir. Başarılı bir ölçme ve değerlendirme faaliyeti öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğinin ölçülmesinden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Öğretim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme davranışlarını ve içeriği yorumlama şekillerini doğrudan etkilediği (Brookhart, 1997) düşünüldüğünde ölçmenin öğrenmeleri şekillendirici bir yönü olduğu görülebilmektedir.

Eğitim süreçlerinin önemli bir adımı olan ölçme çeşitli araçların hazırlanarak uygulanmasından çok, etkili bir öğrenmeye yardımcı olan sistematik bir süreç olarak ele alınmalıdır (Miller vd., 2013). En genel tanımıyla ölçme; öğrenme hedeflerinin net bir şekilde tanımlanması ile başlayan ve hangi hedeflere ulaşıldığının tespit edilmesi ile sona eren bir süreçtir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları planlanan öğretim faaliyetine ve benimsenen öğretim tasarımına dayalı olarak çok çeşitli şekillerde olabilir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları çoğu zaman bir standart testin hazırlanıp veya temin edilip uygulanması olarak anlaşılabilir, aslında sınıf içerisinde yapılan soru-cevap çalışmaları ve öğretmenlerin ders esnasında yaptığı gözlemler de bir ölçme uygulamasıdır. Örneğin ders esnasında öğrencilerin sahip oldukları fiziksel durum, ses tonu, sorulara verdikleri yanıtlar ve bunlar hakkında öğretmenlerin yaptığı gözlemler de öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi sunan ölçme uygulamalarıdır (Miller vd., 2013). Her ne şekilde gerçekleştirilse gerçekleştirilsin tüm ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin amacı bir takım öğretim kararlarının alınmasıdır. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile öğretim planlarının öğrenci grubuna uygunluğu, öğrencilerin nasıl gruplandırılacağı, öğretim hedefleri doğrultusunda ilerleme kaydedip kaydetmedikleri, yaşadıkları öğrenme güçlükleri ve gerçekleştirilen öğretim faaliyetinin ne kadar etkili olduğu gibi önemli sorulara yanıt aranmaktadır.

Bir ölçme faaliyetinin başarılı olabilmesi için ilk olarak neyin ölçülmek istendiği açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Bir başka deyişle ölçülmek istenen beceriler, yetenekler veya öğrenmeler henüz öğretim sürecinin başında açık bir şekilde tanımlanmalı ve kullanılacak olan ölçme araçları belirlenen bu hedefler doğrultusunda seçilmelidir (Bransford vd., 2000). Başarılı bir eğitim sürecinin gerçekleştirilebilmesi için seçilen ölçme yönteminin gerçekten hedeflenen beceri veya öğrenmeleri en iyi şekilde ölçüp ölçmediği sürekli olarak gözden geçirilmeli ve seçilen yöntem öğretim hedefleri doğrultusunda devamlı olarak güncellenmelidir. Kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliği de ölçme sürecinin başarısı etkileyen faktörlerdendir (Anderson, 1998). Her ölçme yönteminin çeşitli öğretim hedefleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu düşünüldüğünde birden fazla ölçme yönteminin kullanımı ölçme faaliyetinden daha sağlıklı sonuçlar alınmasına yardımcı olabilmektedir. Örneğin çoktan seçmeli sorular öğrencilerin bilgi düzeylerinin ölçülmesinde etkili iken, yazılı sınavlar öğrencilerin bilgiyi ifade etme becerilerini daha iyi ölçebilmektedirler (Anderson, 1998). Ölçme araçlarının zayıf yönlerinin ve araçların istatistiksel hata paylarının yarattığı sonuçlar ölçme sürecinde kullanılan araçlar çeşitlendirilerek aşılabılır.

Ölçme sürecini eğitimin değerli bir bileşeni kılan bir diğer unsur ise öğrencilerden toplanan veriler ile öğretim kararlarının alınıyor olabilmesidir (Miller vd., 2013). Bir diğer deyişle; ölçme yöntemleriyle elde edilen verilerin raporlanması, öğrencilere veya velilere bildirilmesinin yanı sıra bir takım öğretim sorunlarının çözümüne de yol gösterici olması beklenmektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle elde edilen veriler; belirlenen öğretim hedeflerinin ve kullanılan materyalin uygunluğunun ve öğretim yöntemlerinin etkililiğinin anlaşılması açısından değerlidir.

Eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğretim sürecinde kullanımlarına göre incelendiğinde; 1) biçimlendirici (*formative*), 2) tanılayıcı (*diagnostic*), 3) genel (*summative*) ve 4) yerleştirme (*placement*) ölçme yöntemleri olarak dört ana gruba ayrılmaktadır (P. Black ve Wiliam, 1998). Yerleştirme amacı taşıyan ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin performansını henüz öğretim başlamadan ölçen ve öğretimin planlamasına yardımcı olan yöntemlerdir. Bu yöntemler öğrencilerin planlanan öğretime ve belirlenmiş olan öğretim hedeflerine uygun olup olmadıklarının ölçülmesi noktasında önem taşırlar.

Öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinin tespit edilmesi, bilgi ve beceri düzeylerinin ölçülmesi ve öğrencilerin gruplara ayrılması öğretim öncesinde yerleştirme yöntemleri ile gerçekleştirilmektedir. Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri ise öğretim esnasında kullanılan yöntemlerdir ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin performanslarındaki değişimlerin incelenmesini amaçlarlar. Öğretim süreci içerisinde öğrencilerin performanslarının ölçülmesi; kullanılan öğretim yönteminin, araçlarının ve hedeflerinin gözden geçirilebilmesi için öğretmenlere değerli veriler sunmaktadır. Bu türdeki ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilere sık sık dönüt verilmesini ve dönütler aracılığıyla öğretim faaliyetlerinin ve öğrenme sürecinin birbirine yakınlaştırılmasını amaçlarlar (Ramaprasad, 1983). Biçimlendirici ölçme faaliyetlerinin amacı öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmak ve öğretimi iyileştirmek olduğu için bu ölçme yöntemlerinden elde edilen sonuçlar çoğunlukla öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılmazlar (Miller vd., 2013). Tanılayıcı yöntemler de biçimlendirici yöntemler gibi öğretim süreci içerisinde kullanılırlar. Tanılayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerini tespit etmeyi ve tespit edilen problemlere henüz öğretim sürecinin başında çözüm geliştirmeyi amaçlarlar. Genel değerlendirme yöntemleri ise öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilen, hangi öğrenme hedeflerine ulaşıp hangilerine ulaşılamadığının tespit edilmesini amaçlayan ve çoğunlukla öğrencilerin notlandırılmasını da içeren yöntemlerdir. Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda ağırlıklı olarak genel ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerine yer verilmiş olup tanılayıcı ve yerleştirme değerlendirme yöntemlerine yer verilmemiştir.

### **2.1.1. Genel Değerlendirme ve Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımları**

Genel değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımları hakkında yapılmış tanımlar incelendiğinde bu iki değerlendirme türünün, değerlendirmenin yapıldığı zaman ve değerlendirmenin amacı göz önünde bulundurularak tanımlandığı görülebilmektedir. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006)'e göre biçimlendirici değerlendirme yöntemleri öğretim süreci içerisinde kullanılırken, genel değerlendirmeler öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilirler. Genel değerlendirme yöntemleri daha önceden belirlenmiş olan öğretim hedeflerinin ne kadarına ulaşıp ne kadarına ulaşılmadığının tespitinde kullanılırken, biçimlendirici değerlendirmeler öğretim sürecinin analiz edilerek öğretim hedeflerinin gözden geçirilebilmesine

olanak tanırlar (Knight, 2002). Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) biçimlendirici değerlendirmeyi öğrencilerin öğretim süreci içerisinde gösterdikleri performansın fark edilmesini ve öğretimin bu performansa göre planlanmasını sağlayan bir yöntem olarak tanımlarken; genel değerlendirmeyi başarının genel olarak sistematik bir şekilde ölçülmesi şeklinde tanımlamışlardır.

Biçimlendirici ve genel değerlendirme yöntemlerinin anlaşılabilmesi için bu değerlendirme yaklaşımlarının öğretim süreci içerisindeki konularının ve amaçlarının net bir şekilde ortaya konulması gereklidir. Sadler (1989)'a göre biçimlendirici değerlendirmeler öğrencilerin mevcut ve geçmiş bilgilerinin ölçülmesini ve öğretim stratejisinin gelecek adımlarının bu bilgiler ışığında şekillendirilmesini sağlayan yöntemlerdir. Biçimlendirici değerlendirmeler alanyazında çoğunlukla öğrenmeyi destekleyici ve iyileştirici yönleriyle ele alınmaktadır. Biçimlendirici değerlendirmeler ile öğrencilerin öğretim süreci içerisinde göstermiş oldukları performans ve bu performanstaki değişimlerin izlenebilmesi mümkün olmaktadır (Harlen ve James, 1997). Diğer bir yandan ise biçimlendirici değerlendirme sürecinde verilen dönütler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretim süreci içerisinde kendilerini daha etkili bir öğretim için yeniden konumlandırmalarına olanak tanımaktadırlar (Ramaprasad, 1983). Bu yönüyle gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetinin öğretim sürecinin doğrudan şekillendirilmesine olanak tanıdığı söylenebilir. Genel değerlendirmeler ise öğretim süreci içerisinde daha farklı bir amaca sahiptirler. Harlen ve James (1997)'e göre genel değerlendirmeler; belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilen öğrenmelerin ve performansın tanımlanarak – ailelere, öğrencilere, okula ve diğer öğretmenlere sunulmasını amaçlamaktadırlar. Genel değerlendirmeler bu yönleriyle öğretim kararları alınmasına yardımcı olan, ancak öğretim sürecinin doğrudan bir parçası olmayan yöntemlerdir.

Biçimlendirici değerlendirmeler genel değerlendirmelerden farklı olarak öğrencinin bireysel performansını yine öğrencinin kendisini kıstas alarak ölçen yöntemlerdir (Harlen ve James, 1997). Bir başka deyişle biçimlendirici değerlendirmelerde öğrenciye verilecek olan dönüt önceden tanımlanmış standart bir kıstasa veya öğrencinin akranlarına göre değil, doğrudan değerlendirmesi yapılan öğrencinin göstermiş olduğu bireysel performansa göre şekillenir. Biçimlendirici değerlendirmeler öğrencinin öğrenme sürecine katkıda bulunma ve öğretim

faaliyetini iyileştirme amaçları taşıdıkları için, bireysel farklılıkların ve bireysel performansın göz önünde bulundurulması ve değerlendirmenin değerlendirilen bireyin kendisi göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Her öğrenci farklı bir bilgi içselleştirme süreci gösterdiği ve öğrenme bireysel bir süreç olduğu için biçimlendirici değerlendirmeler öğrencilerin bireysel performanslarını, yine öğrencilerin kendilerini kıstas alarak değerlendirmeyi amaçlarlar. Biçimlendirici değerlendirmeler bireyler esas alınarak değerlendirme yapılmasında etkili oldukları gibi, belirli standart bir kıstas çerçevesinde öğrencilerin bireysel performanslarının sınıftaki diğer öğrenciler ile kıyaslanmasına da yardımcı olabilirler (Sadler, 1989). Biçimlendirici değerlendirmelerin bu amaçla kullanımı bazı öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerinin tespitinde öğretmenlere ve velilere bilgi sağlamaktadır. Öğrencilerin gösterdikleri performansın sınıfın geneli veya standart bir kıstas ile kıyaslanması öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkartılmasında etkili olsa da, öğrenme güçlüğü'nün neden kaynaklandığı hakkında bir bilgi sunmaz. Öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıkartılabilmesi için ise biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğrenciye dönütler verilerek hem bireysel performansındaki değişim izlenmeli, hem de öğrenci standart bir kıstas ile sınıftaki diğer öğrenciler ile kıyaslanmalıdır (Yorke, 2003).

Tüm ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde olduğu gibi geçerlik ve güvenilirlik biçimlendirici değerlendirme için de oldukça önemlidir. Biçimlendirici değerlendirmenin geçerliği; biçimlendirmenin ne derece başarılı olduğu, yani uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetinin öğrenmeye ne kadar katkı sağladığıyla doğrudan ilişkilidir (Harlen ve James, 1997; Yorke, 2003). Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin başarılı sayılabilmeleri için öğretim faaliyetine ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006)'e göre biçimlendirici değerlendirmelerin amacına ulaşabilmesi için öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin yüksek tutulması ve performansa ilişkin dönütün zamanında verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin performansına verilen dönütler öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki sorumluluklarının arttırılması açısından da önemlidir. Dönütler sayesinde öğrencilere; kendilerinden beklenen performans, belirlenmiş olan öğrenme hedefleri ve öğrenmelerini ne yönde şekillendirmeleri gerektiği gibi bilgiler aktarılabilmektedir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Genel değerlendirmelerde ise dönütler ancak öğretim sürecinin sonunda verilmekte olduğu için, genel

değerlendirmeler öğrencilere öğrenmelerini düzenleme fırsatı tanımamaktadırlar (Wilson ve Scalise, 2006). Harlen ve James (1997)'e göre biçimlendirici değerlendirmeler hakkında öğretmenlerin en çok kaygı duyduğu konulardan biri bu değerlendirme yaklaşımının normalin üzerinde iş yükü gerektirmesidir. Başarılı bir ölçme ve değerlendirme faaliyetinin gerçekleştirilebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin olağan dışı bir iş yükü altında bırakılmaması oldukça önemlidir (S. Brown ve Knight, 1994).

Genel değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme faaliyetleri arasındaki farklılıklar Tablo 1'de özetlenmiştir (Harlen ve James, 1997; Knight, 2002; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989; Yorke, 2003). Sonuç olarak öğretim hedeflerine ve benimsenen öğretim planına uygun bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının seçilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Hanna ve Dettmer (2003)'e göre ise genel ve biçimlendirici değerlendirmelerin farklarına bakarak bunlardan birini benimsemek yerine, henüz öğretim sürecinin başında öğretim hedeflerine uygun ölçme ve değerlendirme faaliyetleri planlamak hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha faydalı olacaktır.

**Tablo 1.** Genel ve Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	<i>Genel Değerlendirme</i>	<i>Biçimlendirici Değerlendirme</i>
<b><i>Amaç</i></b>	Öğrencilerin öğrenmelerini tanımlamayı ve raporlamayı amaçlar.	Öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmayı amaçlar.
<b><i>İş Yükü</i></b>	Öğretmenler için daha az iş yükü oluşturur.	Genel değerlendirmelere göre öğretmenlere daha çok iş yükü oluşturur.
<b><i>Zamanlama</i></b>	Öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilir.	Öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilir.
<b><i>Öğretim Hedefleri</i></b>	Değerlendirme sonuçlarına göre öğretim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmeyi amaçlar.	Değerlendirme sonuçlarına göre öğretim hedeflerini ve stratejisini şekillendirmeyi amaçlar.
<b><i>Performans</i></b>	Öğrencinin nihai performansını değerlendirir.	Öğrencinin performansındaki değişimi değerlendirir.
<b><i>Dönüt</i></b>	Öğretim sürecinin sonunda dönüt verilir.	Öğretim süreci boyunca dönüt verilir.

	<i>Genel Değerlendirme</i>	<i>Biçimlendirici Değerlendirme</i>
<b><i>Kriterler</i></b>	Çoğunlukla standart kıstaslar kullanılır.	Çoğunlukla standart olmayan kıstaslar kullanılır.
<b><i>Bireysellik</i></b>	Öğrencinin bireysel performansı sınıfın genel performansı ile kıyaslanarak değerlendirilir.	Öğrencinin bireysel performansı, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilir.
<b><i>Umulmayan Davranış</i></b>	Umulmayan davranışlar hata olarak ele alınır.	Umulmayan davranışlar tanı olarak ele alınır.
<b><i>Öğrenci Merkezilik</i></b>	Öğrenci bütüncül olarak hazırlanmış kıstasları sağlamaya çalışır ve öğrenmelerini bu kıstaslara göre düzenler.	Öğrenci kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk sahibidir. Güçlü ve zayıf yönlerini öğrenerek ilerleme kaydedebilir.

### **2.1.2. Geleneksel Değerlendirme ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**

Eğitim ve öğretim alanında gerçekleşen anlayış değişiklikleri yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının doğmasına öncü olmuştur. Yaşanan anlayış değişikliği veya ortaya çıkan yaklaşım her ne olursa olsun; öğrencilerin öğretim süreci içerisinde edindikleri kazanımların ve gösterdikleri performansın artırılması hemen her öğretim faaliyetinin en temel ve devamlı hedeflerindedir. Alternatif değerlendirme yöntemleri en basit ifadeyle; öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını teşvik eden, öğrencileri sahip oldukları üst düzey bilişsel becerileri sergilemeye yönlendiren ve sonuç olarak öğrencilerin öğretim sürecinde edindikleri kazanımları arttırmayı hedefleyen yöntemlerdir (MacLellan, 2004).

Eğitimde yaşanan anlayış değişiklikleriyle birlikte öğrencilerden artık bir takım bilgileri ezberlemeleri ve ölçme sırasında bu bilgileri anımsayarak performanslarını sergilemeleri değil, edindikleri bilgiler ile bir takım üst düzey düşünme becerileri sergilemeleri ve problem çözme becerilerini kullanmaları da beklenmektedir. Yaşanan bu değişim geleneksel değerlendirme yöntemlerinden alternatif değerlendirme yöntemlerine doğru olan geçişin sebeplerinden biri olarak kabul edilebilir (Birenbaum, 1996). Bu geçişle birlikte değerlendirme yöntemleri öğrencilerin; bilgiyi organize etme, yapılandırma ve karmaşık problemlerin çözümünde kullanma becerileriyle ilgilenmeye başlamıştır.

Alternatif değerlendirme yöntemleri standart testler, normlara dayalı ölçekler ve çoktan seçmeli sorular dışında kalan bütün değerlendirme yöntemlerini kapsamaktadırlar (Linn, Baker ve Dunbar, 1991; Miller vd., 2013). Bir başka ifadeyle, geleneksel değerlendirme yöntemleri olarak anılan yöntemlerin dışında kalan bütün değerlendirme yöntemleri alternatif olarak nitelendirilmektedir. Barootchi ve Keshavarz (2002)'a göre alternatif değerlendirme, standart testler dışında kalan tüm değerlendirme yöntemlerini genelleyen bir ifadedir. Alternatif değerlendirme yöntemleri geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında bu yöntemlerin daha esnek ve daha çeşitli olduğu görülebilmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yürüttüğü hemen tüm faaliyetler alternatif değerlendirme faaliyetleri olarak anılabilmektedir. Öğrencilerin geliştirdikleri ürünler, hazırladıkları günlükler, kaydettikleri videolar, gerçekleştirdikleri tartışmalar, öz değerlendirme çalışmaları ve öğretmenlerin gözlemleri gibi çeşitli aktiviteler alternatif değerlendirme faaliyetlerine örnek olarak verilebilmektedir (Cirit, 2015). Alternatif değerlendirme yöntemleri öğrencileri notlandırmayı değil, onların öğrenmelerine katkıda bulunmayı hedefleyen yöntemlerdir. Bu yönüyle alternatif ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir (P. Black ve Wiliam, 1998; Crooks, 1988).

Alternatif değerlendirme yöntemleri kendi kendini motive edebilen (*self-motivated*) ve öz-düzenleme (*self-regulated*) becerilerine sahip öğrenciler için etkili olan yöntemlerdir (Maclellan, 2004). Bu becerilere sahip olan öğrenciler sistematik bir şekilde alternatif değerlendirmeye tabi tutulduklarında kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla sorumluluğa sahip olabilmektedirler. Bu yönüyle alternatif değerlendirmenin, uzaktan eğitimin hedef ve amaçlarıyla uyduğu söylenebilir. Öğrencilerin öz-düzenleme ve kendi kendini motive edebilme becerilerinin oldukça önemli olduğu uzaktan eğitimde, alternatif değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki sorumluluklarının artırılması amacıyla kullanılabilirler.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin genel olarak aşağıdaki özellikleri benimseyen yöntemler olduğu söylenebilir (Linn vd., 1991; Miller vd., 2013):

- Öğretim sürecinde edinilen bilginin farklı ortamlara ve gerçek hayat problemlerine uyarlanarak kullanılması beklenir.



- Öğretim hedeflerine ne kadar ulaşıldığı ve öğretim faaliyetinin etkililiği öğretim süreci boyunca sistematik olarak değerlendirilir.
- Öğrencilerin üst-bilişsel becerilerinin ve yeteneklerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.
- Öğrencilerin bilgiyi yansıtabilme, üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri değerlendirilir.
- Standart yanıtlar yerine, bir görevin gerçekleştirilmesi veya bir ürünün hayata geçirilmesi gibi performanslar ölçülmektedir.

Alternatif değerlendirme ve geleneksel değerlendirme yöntemleri arasındaki farklılıklar Tablo 2’de özetlenmiştir (Anderson, 1998; Maclellan, 2004; Messick, 1992).

**Tablo 2.** Alternatif ve Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

<i>Alternatif Değerlendirme</i>	<i>Geleneksel Değerlendirme</i>
Öğrenci performansı hakkında nicel ve nitel verilerin edinilmesi önceliklidir.	Öğrenci performansı hakkında nicel verilerin edinilmesi önceliklidir.
Zihinsel süreçler sonucunda ortaya çıkan ürünler ve fikirler değerlendirilecek olan performansı oluşturur.	Bilginin ne kadar hatırlandığı değerlendirilecek olan performansı oluşturur.
Öğretim sürecinde edinilen bilginin farklı ortamlara, durumlara ve gerçek hayat problemlerine uyarlanması beklenmektedir.	Öğretim sürecinde edinilen bilginin okul ortamında ve sınıf içerisinde kullanılması beklenmektedir.
Öğrencilerin sistematik bir şekilde birden çok kez değerlendirilmesi söz konusudur.	Genellikle dönem sonu değerlendirmelerinde kullanılır.
Değerlendirme faaliyeti öğrencinin öğrenme sürecine katkıda bulunmayı amaçlar.	Değerlendirme faaliyeti çoğunlukla öğrencinin öğrenme sürecini raporlamayı amaçlar.
Öğrencileri bilgi ve becerilerini birleştirmeye ve zihinsel faaliyetler sonucunda ortaya bir ürün koymaya teşvik eden yöntemlerdir.	Öğrencileri seçim yapmaya veya kısa yanıtlar vermeye teşvik eden yöntemlerdir.
Değerlendirme öğretim faaliyetinin bir parçasıdır ve her öğrenci kendi kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilir.	Değerlendirme öğretim faaliyetinin dışındadır ve öğrencilerin kişisel özellikleri dikkate alınmaz.

Geleneksel değerlendirme yaklaşımından alternatif değerlendirme yaklaşımına geçişin sebepleri incelendiğinde, değişimin temelinde öğrenmenin nasıl

gerçekleştiğine ilişkin farklı bakış açılarının bulunduğu görülebilmektedir (Anderson, 1998; Gomez, Graue ve Bloch, 1991). Anderson (1998)'a göre alternatif değerlendirme yaklaşımı; standart testlerin öğrenci merkezli öğretim ortamlarında yetersiz kalması, yükseköğretime katılan öğrencilerin demografik çeşitliliğinin artması ve yapılandırmacı öğrenme kuramının popülerlik kazanmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır.

Öğretmen merkezli öğretim anlayışına göre öğrenciler bilgileri ders esnasında, sınıfta ve doğrudan öğretmenlerinden öğrenirler. Bu yaklaşım ise sınıf içerisinde öğrencilere pasif, öğretmene ise aktif bir konum tanımlar. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak ise pasif öğrenenlerden bir takım bilgileri ezberlemeleri ve sınav esnasında bu bilgileri anımsamaları beklenir (Glasson ve Lalik, 1993). Öğrencilerin sınıf içerisinde pasif bir rol aldığı bu yaklaşıma göre öğrencilere aktarılan bilgilerin dönem sonunda ne kadar hatırlandığı en iyi standart testler ile ölçülebilmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin yorumlama, yansıtma, tartışma, bilgiyi farklı durumlara uyarlama gibi üst düzey zihinsel faaliyetler yürütmeleri gerekli değildir ve öğrenciler sınavlardan başarılı olmalarını sağlayacak şekilde bilgileri anımsadıkları takdirde başarılı olarak değerlendirilirler. Başarılı sayılabilmek için üst düzey zihinsel faaliyetlerin yürütülmesini gerektiren; yansıtma ödevleri, proje ödevleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi değerlendirme yöntemleri ise geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlarda öne çıkan değerlendirme yöntemleridir (Anderson, 1998). Diğer bir yandan ise yükseköğretime katılan öğrenci gruplarının demografik açıdan geçmişe göre daha fazla çeşitlilik gösteriyor olması, farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin standart araçlar ile ölçülemeyeceği tartışmalarını gündeme getirmiştir. Özellikle uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte geçmişte yükseköğretime katılma şansı bulamayan gruplar da yükseköğretime dâhil olmaya başlamışlardır. Bu çeşitliliğin bir sonucu olarak; yükseköğretimde bilgi aktarmaya dayalı öğretmen merkezli anlayıştan, öğrenme hedeflerine odaklanan öğrenci merkezli anlayışa doğru bir değişim yaşanmıştır (Rust, 2001). Öğrenme hedeflerine ve öğretim sürecinde öğrencinin desteklenmesine odaklanan anlayışın bir sonucu olarak ise biçimlendirici ve alternatif değerlendirme yöntemleri öne çıkmıştır.

### 2.1.3. Akran Değerlendirmesi

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine aktif katılımları söz konusu olduğunda alanyazında en sık bahsedilen ve en çok araştırılan değerlendirme yöntemleri akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmedir (Falchikov ve Goldfinch, 2000). Akran değerlendirmesi en basit ifadeyle; öğrencilerin akranlarının performanslarını belirli kıstaslar aracılığıyla değerlendirmelerini ifade ederken, öz değerlendirme ise öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmelerini ifade etmektedir.

Akran değerlendirmesi yaklaşımı pedagojik açıdan Piaget'nin aktif öğrenme ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımını temel almaktadır (Falchikov ve Goldfinch, 2000). Evans, McNutt, Fletcher ve Fletcher (1993)'e göre akran değerlendirmesi yaklaşımı, öğrencilere akranlarından detaylı dönütler alarak öğrenmelerini düzenleme imkânı tanıyan bir yaklaşımdır. Angelo ve Cross'un değerlendirme yaklaşımları hakkında yaptığı tespitlere göre ise (aktaran Reeves, 2000, s. 104), değerlendirme sürecinin öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunabilmesi için öğrencilerin zamanında ve sıkça dönüt almaları ve kendi öğrenmelerini değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Akran değerlendirmesi yaklaşımı öğrencilere sunduğu sık sık dönüt alabilme avantajından dolayı özellikle öğretmenlerin tüm öğrencilere bireysel dönüt vermesinin mümkün olmadığı kalabalık öğretim ortamlarında sıkça tercih edilebilmektedir.

Akran değerlendirmesi öğrencileri “aktif öğrenenler” olarak konumlandıran ve “öğrenme için ölçme” bakış açısını benimseyen bir biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıdır (Sadler, 1989). Akran değerlendirmesi üzerine yapılmış çeşitli araştırmalarda bu yaklaşımın öğrencilere; bilişsel, pedagojik, üst-bilişsel ve duygusal yönden yarar sağladığı belirtilmiştir (Butler ve Winne, 1995; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Tseng ve Tsai, 2007). Akran değerlendirmesi yaklaşımının temelinde öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımının sağlanması yatmaktadır. Akran değerlendirmesi aracılığıyla öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki sorumlulukların arttırılması, bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Falchikov ve Goldfinch, 2000).

Akran değerlendirmesi uygulamaları yapılan değerlendirmenin niteliğine göre; akarana dönüt verme ve akarana puan verme olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılabilir (Lu ve Law, 2011). Akranların birbirlerine bir puan/not vermesi uygulamasında ogrencilere kullanacakları değerlendirme kuralları sunulmakta ve ogrencilerden kendilerine sunulan bu kuralları izleyerek akranlarına genel bir puan vermeleri istenmektedir. Jonsson ve Svingby (2007)'ye göre ogretmenler ogunlukla akran değerlendirmelerinin guvenirliğini arttırmak için ogrencilerle değerlendirme kurallarını paylaşmaktadırlar. ogrencilere değerlendirme kurallarının (*rubrik*) önceden sunulmasına kimi araştırmacılar (S. Brown, 2004), bu uygulamanın ogrencilerin yaratıcılığını azaltacağı ve birbirine benzeyen pek çok çalışma yapılacağı gerekçesiyle karşı çıkarken, kimi araştırmacılar (E. Z.-F. Liu, Lin, Chiu ve Yuan, 2001; Lu ve Law, 2011) değerlendirme kurallarını bilen ogrencilerin daha kaliteli çalışmalar üreteceğini savunmaktadırlar. Bu araştırmada ise bir takım değerlendirme kuralları hazırlanmış ve S. Brown (2004)'ın yaklaşımı benimsenerek değerlendirme kuralları yalnızca değerlendirme aşamasında ogrencilerle paylaşılmıştır. Diğer bir deyişle değerlendirme kuralları ogrencilere ödevlerini yaparken değil, yalnızca akran değerlendirmelerini gerçekleştirdikleri anda sunulmuştur. Dolayısıyla ogrenciler ödevlerini yaptıkları esnada değerlendirme kurallarını takip etmemişler ve özgün çalışmalarını sergilemişlerdir, ancak birbirlerini değerlendirirken bu kuralları kullanarak akran değerlendirmelerini gerçekleştirmişlerdir. Diğer bir akran değerlendirmesi uygulaması ise akranların birbirlerine dönüt vermesiyle gerçekleşen değerlendirmedir. Bu uygulamada ogrencilerden değerlendirdikleri akranlarının performansı hakkında yazılı veya sözlü olarak kişisel kanaatlerini belirtmeleri beklenmektedir. N.-F. Liu ve Carless (2006)'a göre ogrencilerin birbirleri hakkında yazılı veya sözlü olarak dönüt vermeleri, ogrenmelerine sağladığı katkı yonuyle, birbirlerini notlandırmalarından çok daha etkili bir yöntemdir.

Akran değerlendirmesi sürecinde dönütler değerlendirilen ogrencilere kendi ogrenmelerini duzenleme şansı tanırken, değerlendiricileri de üst duzey zihinsel faaliyetler gerçekleştirmeye yönlendirmektedir. Nelson ve Schunn (2008) yapmış oldukları araştırmada ogrencilerin vermiş oldukları dönütleri bilişsel dönütler ve duygusal dönütler olarak iki gruba ayırmışlardır. Ilgili araştırmaya göre bilişsel dönütler değerlendiricilerin çalışmaların guclu ve gucsuz yanlarını analiz ettikleri,

değerlendirilen kişiyi yönlendirdikleri ve çalışma hakkında kendi önerilerini sundukları dönütlerdir. Duygusal dönütler ise değerlendiricilerin çalışmanın genel kalitesi hakkında verdiği dönütleri kapsayan dönütler olarak tanımlanmıştır. Nelson ve Schunn (2008)'un araştırmasında dönütler; övgü, iltifat, özetleme, problem, çözüm, problemin açıklanması ve çözümün açıklanması gibi kategoriler altında içeriklerine göre sınıflandırılmış ve farklı türdeki dönütlerin öğrencilerin performansını nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Sonuç olarak akran değerlendirmesinin öğrencilere sürekli olarak dönüt alma şansı tanıyan, öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve derse katılımlarını arttıran bir değerlendirme yöntemi olduğu söylenebilir (Crisp ve Ward, 2008). Akran değerlendirmesi öğretim ortamlarında “öğrenmenin ölçülmesi” değil “öğrenme için ölçme” anlayışıyla kullanılabilir olan etkili bir yöntemdir (Vonderwell ve Boboc, 2013). Bu yaklaşıma göre değerlendirme yöntemi; öğrencilerin mevcut öğrenmeleri ile öğrenmeleri hedeflenen bilgiler arasındaki boşluğu verilen dönütler ile dolduran bir araç konumundadır (Vonderwell ve Boboc, 2013). Günümüz yükseköğretim müfredatının en önemli amaçlarından biri olan istihdam edilebilir bireylerin yetiştirilmesi, ancak yetiştirilen bireylerin eğitim kurumunda edindikleri bilgileri gerçek hayat problemlerine uyarlayabilme becerilerine sahip olmalarıyla mümkündür (Stefani, 1994). Bu beceriler ise öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, işbirlikli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar ile güçlendirilebilmektedir. Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin alternatif değerlendirme yöntemleriyle birlikte kullanımı, öğretim ortamlarının çeşitli yönlerden zenginleşmesine de yardımcı olabilir.

#### **2.1.4. Öz Değerlendirme**

Akran değerlendirmesiyle birlikte sıkça anılan bir diğer alternatif değerlendirme yöntemi de öz değerlendirmedir. Boud ve Falchikov (1989)'a göre öz değerlendirme; öğrencilerin kendi öğrenmeleri, başarıları ve öğrenme çıktıları hakkında yargıda bulunmaları olarak tanımlanabilir. Öz değerlendirme yaklaşımı da akran değerlendirmesine benzer olarak; öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki sorumluluğunu artırma, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve öğrencileri değerlendirme sürecine katma amaçlarını taşır (Stefani, 1994). Öz değerlendirme öğrencilerin özerk öğrenen becerilerinin geliştirilmesi açısından değerli bir yöntemdir. Özerk öğrenme becerilerine sahip öğrenciler kendi

öğrenmeleri üzerinde sorumluluğa sahip olan ve kendi eksikliklerini tespit edip bunları gidermeyi bilen öğrenciler olarak tanımlanabilirler (Dickinson, 1995).

Öz değerlendirme bireylerin; yansıtma, kendini ifade edebilme, analitik düşünme, problem çözme gibi becerilerini güçlendiren bir değerlendirme yöntemidir. Bu beceriler ise günümüzde bireylere daha geniş istihdam olanakları sunmaktadır. Boud (1989)'a göre istihdam edilebilir bireyler yetiştirmek isteyen yükseköğretim kurumları kendi öğrenmelerini takip edebilen ve kendisi hakkında adil yargılarda bulunabilen bireyler yetiştirmelidir. Hanrahan ve Isaacs (2001) yükseköğretim kurumlarının son yıllarda öğretim hedeflerine iş hayatında bir ekip içerisinde uyumlu ve başarılı bir şekilde çalışabilen ve hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olan bireyler yetiştirmek gibi yeni hedefleri eklediğini ve bu hedeflere ulaşma noktasında akran değerlendirmesinin ve öz değerlendirmenin önemli olduğunu belirtmektedirler. Dochy, Segers ve Sluijsmans (1999) ise bireylerin iş hayatında başarılı olabilmek için; analiz etme, problem çözme ve güçlü iletişim kurma becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmekte ve bu becerilerin geleneksel değerlendirme yöntemleriyle kazandırılmayacağını savunmaktadırlar.

Yükseköğretimde yaygın olarak tercih edilen uzaktan eğitim gibi öğrencinin devamlı olarak öğretmenle iletişim halinde olmadığı ortamlarda öğrencilerin akademik başarısı özerk öğrenme becerileri ile ilişki gösterebilmektedir. Uzaktan eğitimde akran değerlendirmesinin ve öz değerlendirmenin sıkça kullanımı yalnızca akademik veya pedagojik sebeplere bağlı değil, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının maliyetleri düşünme isteğiyle de ilişkilidir. Hanrahan ve Isaacs (2001)'a göre öğrencilerin geleneksel yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi yükseköğretim kurumları için personel istihdamı ve dolayısıyla personel giderleri anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencilere yapmış oldukları çalışmalar karşılığında hızlı ve detaylı dönüt verilebilmesi de benzer şekilde iş gücü gerektirmekte ve maliyet doğurmaktadır. Günümüzde endüstrileşen ve kitlelere hitap etmeyi amaçlayan uzaktan eğitim kurumları (Schlosser ve Simonson, 2009) akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi yaklaşımları benimseyerek değerlendirme maliyetlerini kısmayı amaçlamaktadırlar.

Öz değerlendirme uygulamaları da diğer değerlendirme yaklaşımları gibi bir takım öğretim hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilir. Tüm değerlendirme faaliyetlerinde olduğu gibi öz değerlendirme uygulamalarının da öznel ve güvenilir bir şekilde

gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bu sebeple öz değerlendirme yapacak olan öğrencilerle değerlendirme kriterleri çoğunlukla paylaşılır ve öğrencilerden değerlendirmelerini bu kriterler ile yapmaları istenir (Stefani, 1994). Öz değerlendirme öğretmenlere yürüttükleri öğretim faaliyetini gözden geçirme imkânı tanıyan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin ilgi alanlarının ve tutumlarının ölçülmesinde etkilidir (Miller vd., 2013). Öz değerlendirme aracılığıyla öğrencilerin ilgi alanlarını ve çeşitli durumlara karşı tutumları keşfeden öğretmenler, öğretim faaliyetlerini bu bilgiler ışığında gözden geçirebilirler. Akran değerlendirmesi yaklaşımı gibi öz değerlendirme yaklaşımı da “öğrenme için ölçme” bakış açısını benimsediğinden, bu değerlendirme uygulamasından elde edilen sonuçların öğrencilerin notlandırılması için değil – öğrenmelerinin iyileştirilmesi amacıyla kullanıldığı söylenebilir (Boud, 1989). Bu yönüyle akran değerlendirmesi bir çeşit biçimlendirici değerlendirme faaliyeti olarak kabul edilebilir.

Boud ve Falchikov (1989)’un öz değerlendirme hakkında gerçekleştirmiş oldukları araştırmanın sonuçlarına göre yüksek başarı gösteren öğrencilerin kendilerine daha düşük notlar verme eğiliminde oldukları, düşük başarı gösteren öğrencilerin ise kendi performanslarına yüksek notlar verme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Topping, Smith, Swanson ve Elliot (2000) ise gerçekleştirmiş oldukları çalışmada akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini karşılaştırmış ve akran değerlendirmesinin öz değerlendirmeye göre daha güvenilir bir yöntem olduğunu raporlamışlardır. Hanrahan ve Isaacs (2001) ise öz değerlendirme uygulaması öncesinde öğrencilerin bu konuda eğitilmesi gerektiğini ve öğrencilere değerlendirmenin nasıl yapılacağına açık bir biçimde izah edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Sonuç olarak öz değerlendirmenin alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak öğretim ortamlarında kullanılabilmesi ve öğrencilerin çeşitli becerilerinin bu yöntemle güçlendirilebileceği söylenebilir.

## **2.2. Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitim; öğrenenlerin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı konumlarda olduğu, öğrencilerin, öğretmenlerin ve materyalin teknoloji yardımıyla birbirine bağlandığı, bir öğretim kurumu tarafından planlanan ve yürütülen yapılandırılmış bir eğitim faaliyetidir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2009). Uzaktan eğitim çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitime katılamayan kişilere zaman ve mekân bağımsızlığı

sunarak bu kişilerin eğitim almasına imkân tanıyan bir faaliyettir. Diğer bir deyişle uzaktan eğitim örgün eğitime katılma şansı bulunmayan kimselere eğitimde fırsat eşitliği sunmaktadır. Simonson vd. (2009)'ne göre bir eğitim faaliyetinin uzaktan eğitim olarak anılabilmesi için dört ana unsuru barındırması gerekmektedir:

1. Eğitim faaliyeti bir öğretim kurumu tarafından gerçekleştiriliyor olmalıdır. Eğitimi planlayan ve uygulayan bu kurum bir lise, üniversite veya şirket olabilir. Belirli bir öğretim planı içerisinde gerçekleşmeyen ve bireylerin teknolojiyi kullanarak kendi kendilerine gerçekleştirdikleri öğrenme faaliyetleri uzaktan eğitim olarak anılamaz.
2. Öğrenci ve öğretmen fiziksel olarak ayrı konumlarda olmalıdır. Kimi zaman bu ayrılık zaman boyutunda da gerçekleşir. Eğer öğretmenin eğitimi sunduğu zaman ile, öğrencinin eğitime ulaştığı zaman farklı ise bu faaliyet eş zamansız (*asenkron*) uzaktan eğitim – aynı ise eş zamanlı (*senkron*) uzaktan eğitim olarak kabul edilir.
3. Etkileşimli bir iletişim faaliyeti gerçekleşiyor olmalıdır. Bir başka deyişle öğrencilerin eş zamanlı veya eş zamansız olarak birbirleriyle, öğretim ortamıyla ve öğretmenle etkileşime geçebilmeleri gereklidir.
4. İletişim bir takım teknolojik araçlar yardımıyla gerçekleştirilmelidir. İletişimi sağlayan teknolojiler internet, bilgisayar ve cep telefonu gibi modern teknolojiler olabileceği gibi – faks, mektup postası, radyo ve televizyon gibi eski teknolojilerde olabilir.

Simonson vd. (2009)'ne göre bu dört ana unsura sahip olmayan bir öğretim faaliyeti uzaktan eğitim olarak kabul edilemez. Diğer bir yansan ise uzaktan eğitim hakkında yapılmış tanımlar incelendiğinde, uzaktan eğitim tanımının gelişen ve değişen teknolojilerden etkilendiği görülebilmektedir. 80'li yıllarda yani henüz internet hayatımıza girmemişken yapılmış olan genel kabul görmüş tanımlar incelendiğinde, tanımlarda uzaktan eğitimin mekân bağımsızlığına vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin Keegan (1980), Rumble (1989) ve Perraton (1981)'a göre uzaktan eğitim ile örgün eğitimi en belirgin şekilde birbirinden ayıran şey öğrencinin ve öğretmenin farklı konumlarda olmasıdır. Bilgisayarların ve internetin evlere girmeye başladığı 90'lı yıllarda yapılmış tanımlarda ise mekân bağımsızlığının yanı sıra, uzaktan eğitimin kitlesel kabiliyetleri de vurgulanmaya başlamıştır. Edwards (1995) ve Peters (1999) uzaktan eğitimi kitlesel eğitim fırsatı yaratan bir faaliyet



olarak tanımlamaktadır. İnternetin ve mobil teknolojilerin hayatımıza girdiği, artık bir web kamerasına ve mikrofona sahip kullanıcıların çok kolay bir şekilde içerik üretebildiği 2000’li yıllarda ise Simonson vd. (2009)’nin yaptığı tanım; uzaktan eğitimin bir öğretim kurumu tarafından planlanması ve yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Uzaktan eğitimin ortaya çıkışı ve geçmişi incelendiğinde ilk uzaktan eğitim uygulamalarının dünyada mektup postası aracılığı ile eğitim verme yönünde olduğu görülebilmektedir. Diğer bir yandan ise uzaktan eğitimin ilk kez uygulanışı hakkında araştırmacıların çeşitli görüşleri bulunmaktadır. Kentnor (2015)’a göre ilk uzaktan eğitim uygulaması 1728 yılında Boston Gazetesi’nde yayınlanan bir ilandır. Simonson vd. (2009)’ne göre ise ilk uzaktan eğitim uygulaması 1833 yılında bir İsveç gazetesinde yayınlanan ilanla gerçekleştirilmiştir. Moore (2003)’a göre mektup postası ile başlayan uzaktan eğitim uygulamaları sırasıyla; radyo ve televizyon yayımları, açık öğretim, telekonferans ve internet aşamalarından geçmiştir. Kentnor (2015)’a göre günümüzde uzaktan eğitim artık güncel bir yaklaşım olarak değil, uzun yıllardır gündemde olan yaygın bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır. Gerçekten de uzaktan eğitim yüz yılı aşkın geçmişiyle artık eğitim ve öğretim süreçlerinin hemen her alanında kendinden söz ettirmektedir. Gelişen teknolojiler ve imkânlar elbette ki uzaktan eğitimin uygulanışını da doğrudan etkilemiştir. Özellikle internetin hayatımıza ve hatta akıllı telefonlar aracılığıyla cebimize kadar girmiş olması her an her yerden bilgiye ulaşmamıza olanak sağlamış ve dolayısıyla uzaktan eğitim yaklaşımı da bu gelişmeler doğrultusunda şekillenmiştir. Allen ve Seaman (2011)’a göre uzaktan eğitim, günümüzde neredeyse tamamen internet üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi bir eğitim faaliyetine dönüşmüştür.

Uzaktan eğitim kuramsal ve pedagojik açıdan ele alındığında çeşitli araştırmacıların uzaktan eğitime farklı bakış açıları getirdikleri görülebilmektedir. Wedemeyer (1973)’e göre ideal bir uzaktan eğitim sistemi öğrencilere; diledikleri zaman ve diledikleri yerde eğitim alma şansı tanıyan, kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla sorumluluk yükleyen ve daha fazla seçenek sunan bir sistem olmalıdır. Wedemeyer (1973) uzaktan eğitimi daha çok öğrencilere getirdiği özgürlük ve sunduğu geniş imkânlar yönüyle ele almış, uzaktan eğitimin örgün eğitimde olduğu gibi katı kurallara sahip olmaması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre ideal bir uzaktan eğitim sisteminin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

1. Öğrenci merkezli olmalıdır ve öğretim faaliyetinden çok öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgilenmelidir.
2. Uzaktan eğitime katılım geleneksel yükseköğretim programlarında olduğu gibi çeşitli kısıtlara bağlı olmamalıdır.
3. Kararlar öğretim hedeflerine ve değerlendirme süreçlerine bağlı kalınarak alınmalıdır.
4. Eğitimi sunan kuruma maddi açıdan fazla yük oluşturmamalıdır.
5. Öğretim sürecinde kullanılan bütün materyaller mümkünse sisteme dâhil edilmelidir.
6. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri belirlenmiş olan öğretim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmeye yönelik olmalıdır.
7. Öğrenenlerin özerkliği teşvik edilmelidir.
8. Öğretim ortamı öğrenci merkezli anlayışa göre kurgulanmalıdır.
9. Öğrenme uzaktan eğitim sistemi içerisinde devamlı ve doğal bir aktivite haline getirilmelidir.

Moore (2003) ise uzaktan eğitimi öğrenenlerin özerkliği ve öğretmen-öğrenci arasındaki uzaklık yönüyle ele almıştır. Moore (2003)'a göre uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci ve öğretmen arasındaki bilişsel uzaklık geleneksel sınıf ortamlarına oranla çok daha fazladır. Dolayısıyla uzaktan eğitim programlarına dâhil olan bireylerin özerk öğrenme becerilerine sahip olmaları öğretim programından daha fazla yarar sağlamalarına öncü olabilir. Moore (2003) uzaktan eğitim sistemlerini a) öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, b) öğretim yöntemlerinin ve materyallerin seçimi, c) değerlendirme yöntem ve kısıtlarının seçimi yönünden ele alarak uzaktan eğitimin yürütüldüğü ortamları; özerk öğrenme ortamları ve özerk olmayan öğrenme ortamları olarak sınıflandırmaktadır.

Perraton (1981) ise uzaktan eğitime bakış açısını; maliyet, etkileşim ve öğretim yöntemi boyutlarıyla açıklamıştır. Perraton (1981)'in uzaktan eğitim hakkında görüşleri aşağıdaki şekildedir:

1. Uzaktan eğitim öğrenci ve öğretmenin aynı mekânda bulunması durumunda ortaya çıkabilecek olan yüksek maliyetlerin aşılmasında etkili bir araçtır ve çeşitli nedenlerle örgün eğitime katılmayan bireylerin uygun maliyetle eğitilmesini sağlar.

2. Uzaktan eğitim ortamlarının örgün eğitimde olduğu gibi güçlü öğrenci-öğretmen etkileşimine sahip olacak şekilde düzenlenmesi mümkündür.
3. Grup tartışmaları ve dönütler uzaktan eğitimde etkileşimin güçlendirilmesi için kullanılabilir.

Sonuç olarak uzaktan eğitimin; kitlelerin eğitiminde kullanılabilecek olan güçlü bir araç olduğu, örgün eğitime katılma şansı olmayan bireylerin eğitiminde kullanılabileceği ve dezavantajlı gruplara eğitimde fırsat eşitliği sağladığı söylenebilir. Araştırmacıların farklı bakış açılarında dile getirdiği etkileşim unsuru ise gelişen teknoloji ve zenginleşen teknolojik araçlar aracılığı ile artırılabilir. Geçmişte teknolojik açıdan mümkün olmayan anlık ses ve görüntü aktarımı günümüzde internet aracılığı ile oldukça kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Günümüzde öğrenciler veya öğretmenler internete bağlı olan bir akıllı telefon, bilgisayar veya tablet aracılığı ile çevrimiçi derslere kolayca katılabilmekte ve diğer öğrencilerle etkileşime geçebilmektedirler (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013). Bu yönüyle uzaktan eğitimin her geçen gün ortaya çıkan teknolojik gelişmelerle birlikte daha da gelişeceği, yaygınlaşacağı ve daha geniş kitlelere ulaşacağı söylenebilir.

### **2.2.1. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**

Uzaktan eğitim yüz yılı aşkın geçmişi ve hitap ettiği geniş kitleyle günümüzde yaygın olarak kullanılan bir öğretim yöntemi haline gelmiştir (Kentnor, 2015). Her geçen gün gelişmekte olan teknolojiler sayesinde örgün eğitim ortamlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin sahip olduğu imkânlar çevrimiçi ortamlarda da temsil edilebilmektedir. S. D. Johnson ve Aragon (2003)'a göre yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim arasındaki farklılıklar her geçen gün daha da azalmaktadır. Steinbronn ve Merideth (2007) ise yaptıkları çalışmada yüz yüze ve uzaktan eğitim arasında öğrenme çıktıları yönünden herhangi bir farklılık bulmadıklarını raporlamışlardır. Perraton (1981)'in görüşlerine göre ise bir uzaktan eğitim ortamının, örgün eğitimde olduğu gibi güçlü bir öğrenci-öğretmen veya öğrenci-öğrenci etkileşimine sahip olacak şekilde düzenlenmesi mümkündür. Günümüzde yaygınlaşan anlık sohbet, görüntü ve ses teknolojileri öğrencilerin birbirleri ile dilekleri zaman görüntülü ve sesli olarak iletişime geçmelerine olanak tanıyan teknolojilerdir. Etkili bir iletişim aracı olan internet; öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen gibi

çeşitli iletişim boyutlarının rahatlıkla gerçekleşmesini sağlamaktadır (Gaytan ve McEwen, 2007).

Uzaktan eğitim ortamlarında ölçme ve değerlendirme, öğretim faaliyetlerinin başarısının ve öğretim hedeflerine ne kadar ulaşıldığının ölçülmesi noktasında önem taşımaktadır. Özellikle günümüzde uzaktan eğitimin büyük oranda çevrimiçi olarak ve bilgisayarlar aracılığı ile gerçekleştiriliyor olması (Allen ve Seaman, 2011), uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının “çevrimiçi ölçme ve değerlendirme” olarak anılmasına sebebiyet vermektedir. Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi noktasında öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlasa da kimi öğretmenler bu yöntemleri kullanırken güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Tallent-Runnels vd., 2006). Diğer bir yandan ise öğretim yöntemlerinin ve etkileşim araçlarının çeşitliliği yönünden her geçen güç güçlenen uzaktan eğitim, benzer bir çeşitliliği ölçme ve değerlendirme araçları yönünden göstermemektedir. Bailey vd. (2015)’a göre uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, örgün eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının çevrimiçi birer kopyası olarak gelişim göstermiştir. Robles ve Braathen (2002) ise çevrimiçi derslerde öğrencilerin etkili bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunun yeterince ele alınmadığını belirtmektedir.

Uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla öğrencilerin veya öğretmenlerin ölçme yöntemlerine karşı tutumlarını incelediği görülmektedir.

Gaytan ve McEwen (2007)’ın 29 öğretmen ve 332 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrimiçi değerlendirme sistemlerinden beklentileri ve çevrimiçi değerlendirmeye karşı tutumları araştırılmıştır. İlgili çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin %93’ü sürekli olarak etkili ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyduklarını ve öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için öğrencileri değerlendirmeye tabi tuttuklarını, %83’ü ise kapsamlı, hızlı ve sürekli dönütlerin çevrimiçi ortamlarda gerekli olduğunu belirtmektedirler. Alternatif ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin en temel amacının dönütler sağlayarak öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmak olduğu (Yorke, 2003) düşünüldüğünde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına sıcak baktığı

görülebilmektedir. Gaytan ve McEwen (2007)'in çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler çevrimiçi ortamlarda en etkili gördükleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini; projeler (%21) ve akran değerlendirmesi (%21) olarak sıralarken, öğretmenlerin yalnızca %7'si öz değerlendirmeyi en etkili yöntem olarak belirtmiştir.

Baleni (2015)'nin 220 öğrenciyle yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre ise öğrencilerin %83'ü çevrimiçi sınavları, yüz yüze yapılan sınavlara tercih etmektedir. Belirtilen çalışmanın sonuçlarına göre ayrıca öğrenciler çevrimiçi sınavlara ve bu sınavların puanlandırılmasına yüz yüze yapılan sınavlara oranla daha çok güvenmektedirler.

Bailey vd. (2015)'nin yapmış olduğu araştırma ise çevrimiçi ortamlarda kullanılan 12 farklı ölçme aracı (iş örnekleri, Twitter özetleri, ses kaydı, geleneksel yazılı görevler, ekran kaydı/video çekimi, grup projeleri, tartışma forumları, münazara, videolar hakkında yansıtma, alan çalışması, çoktan seçmeli sınavlar ve mülakatlar) hakkında öğrencilerin düşüncelerini araştırmıştır. 35 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %91'i izledikleri eğitsel bir video hakkında yansıtma yazmayı, %71'i ise Twitter üzerinden bir kitap veya makale bölümünü özetlemeyi faydalı ve eğlenceli bulurken, geleneksel değerlendirme yöntemlerinden olan çoktan seçmeli sınavlar öğrencilerin yalnızca %9'u tarafından eğlenceli ve %23'ü tarafından faydalı bulunmuştur.

Günümüzde uzaktan eğitimde kullanılan bazı ölçme ve değerlendirme yöntemleri Tablo 3'te özetlenmiştir (Bailey vd., 2015; Robles ve Braathen, 2002):

**Tablo 3.** Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Yöntem	Açıklama
Çoktan Seçmeli Sınavlar	Öğrencilerin olgusal bilgilerini ölçmeyi amaçlayan, öğrencilerin seçenekler arasından bir seçim yaparak yanıtladıkları sınavlardır. Çoktan seçmeli sorulara verilen yanıtların bilgisayar aracılığıyla değerlendirilebiliyor olması, diğer bir deyişle uygulama ve değerlendirme kolaylığı, bu yöntemin örgün eğitim ve uzaktan eğitim ortamlarında sıkça tercih edilmesine sebebiyet vermiştir.
Yazılı Sınavlar	Öğrencilerin bir konu hakkında fikirlerini, bilgilerini veya tecrübelerini yazarak yanıtladıkları sınavlardır.
E-mail Metinleri veya Sohbet Odaları	Öğretmenler e-mail metinlerini veya sohbet odalarında öğrencilerin yazmış olduğu metinleri okuyarak öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bir takım kanılara varabilir ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirebilirler.

<b>Yöntem</b>	<b>Açıklama</b>
Tartışma Panoları	Öğrenciler öğretmenleri tarafından belirlenen tartışma konularını çevrimiçi bir ortamda mesajlarını, seslerini veya videolarını paylaşarak tartışırlar. Öğretmenler tartışmaları inceleyerek öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bir takım kanılara varabilirler.
Öz Değerlendirme	Öğrenciler bir takım değerlendirme kurallarını takip ederek kendi performanslarını değerlendirirler.
Akran Değerlendirmesi	Öğrenciler bir takım değerlendirme kurallarını takip ederek akranlarının performanslarını değerlendirirler.
Grup Projeleri	Öğrenciler çeşitli teknolojik imkânlardan yararlanarak bir takım görevleri iş birliği içerisinde yerine getirirler ve göstermiş oldukları performansa ilişkin bir raporu grup adına öğretmenlerine sunarlar.
Video ve Ses Kaydı	Öğrenciler kendilerine tanımlanan çeşitli görevler için video kaydı ve ses kaydı yaparak performanslarını arkadaşlarına ve öğretmenlerine sunarlar.

Uzaktan eğitimde öğretim faaliyetlerinin günümüzde büyük oranda çevrimiçi ve bilgisayarlar aracılığı ile gerçekleştiriliyor olması (Allen ve Seaman, 2011), uzaktan eğitimin yalnızca çevrimiçi bir eğitim faaliyeti olduğu gibi bir yanılgı yaratmamalıdır. Öğrencilerin fiziksel olarak öğretmenden farklı bir konumda bulunması iletişimin veya ölçme faaliyetinin mutlaka çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Öğrenciler kendilerine verilen bir görevi, projeyi veya ölçüğü çevrimdışı bir şekilde de gerçekleştirebilir ve çalışmalarını yine çevrimdışı bir şekilde öğretmenlerine ulaştırabilirler. Bates (2011)'in Moğolistan'da gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik tecrübelerini anlattığı çalışması 2000'li yıllarda dahi hala kitap, CD ve DVD dağıtım yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle uzaktan eğitim yardımıyla ulaşılabilen eğitimde fırsat eşitliği, bütün öğrencilerin çevrimiçi bulunmasını veya çevrimiçi erişim imkânlarına sahip olmasını gerektirmemektedir. Uzaktan eğitim hakkında ele alınabilecek diğer bir konu ise, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yüz yüze gerçekleşmesi durumudur. Uzaktan eğitimin genel kabul gören tanımlarını yapan pek çok araştırmacı (Keegan, 1980; Perraton, 1981; Rumble, 1989; Simonson vd., 2009) özellikle öğretim faaliyeti süresince öğretmen ve öğrencinin farklı konumlarda olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin öğretim sürecinin bir parçası olan sınavlara katılabilmek için bir sınav merkezine

gelmek zorunda olması, uzaktan eğitimin mekân bağımsızlığı ile çelişmektedir. Uzaktan eğitim sınavları yüz yüze gerçekleştirildiği takdirde öğrencilerin eğitim kurumuna veya sınav merkezine erişebileceği makul bir uzaklıkta olması gerekmektedir. Bu durum ise uzaktan eğitimde tam anlamıyla bir mekân bağımsızlığı olmadığı endişelerini gündeme getirebilir.

Türkiye’de yürütülen uzaktan eğitim derece programlarında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğünün anlaşılabilmesi için ise YÖK’ün almış olduğu kararlar incelenebilir (*Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*, 2013):

*MADDE 12- (2) Ara sınavlar, istenildiği takdirde gözetimsiz elektronik ortamda; dönem sonu sınavları ile bütünleme sınavlarının gözetimli olarak canlı veya elektronik ortamda yapılması esastır. Bu sınavların nerede ve ne şekilde yapılacağı ile temel olarak belirlenen sınavlara ek olarak sözlü sınav, performans, proje, tez ve portfolyo gibi ölçme değerlendirme yöntemlerinden hangilerinin uygulanacağına, öğretimi sürdüren ilgili birimin önerisi üzerine senato tarafından karar verilir.*

Ülkemizde yükseköğretimi düzenleme yetkisine sahip olan YÖK’ün almış olduğu karara göre uzaktan eğitim programlarında ara sınavlar gözetimsiz bir şekilde ve elektronik ortamda, dönem sonu sınavları ise gözetimli olmak koşuluyla elektronik ortamda veya yüz yüze gerçekleştirilebilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin elektronik ortamda gerçekleştirilmesi söz konusu olduğunda çevrimiçi sınavların güvenliğine yönelik endişeler de gündeme gelmektedir. Özellikle uygulama ve değerlendirme kolaylığı sebebiyle gerek örgün eğitimde gerekse uzaktan eğitimde sıkça tercih edilen seçimli sorulardan oluşan sınavlarda; öğrencilerin birbirleriyle cevapları paylaşmaları, soruları birlikte yanıtlamaları, ders notlarından yararlanarak yanıtlara erişmeleri veya çevrimiçi arama motorları yardımıyla yanıtlara erişmeleri gibi endişeler söz konusu olmaktadır. King, Guyette ve Piotrowski (2009)’nin yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin %73.6’sı çevrimiçi sınavlarda kopya çekmenin yüz yüze sınavlarda kopya çekmeye göre daha kolay olduğunu belirtmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin gözetimsiz olarak gerçekleştirilen çevrimiçi sınavlarda gösterebileceği etik dışı davranışlar aşağıdaki şekilde ele alınmıştır:

1. Sınav esnasında ders kitabından, ders kitabı haricindeki diğer basılı kaynaklardan veya ders notlarından yararlanarak soruları yanıtlama.
2. Sınav esnasında çevrimiçi kaynaklardan yararlanarak soruları yanıtlama.
3. Başkasının yerine çevrimiçi sınava katılma.
4. Sınav esnasında diğer öğrencilerle soruları tartışma, fikir alışverişinde bulunma veya soruların cevaplarını başka bir öğrenciden edinme.
5. Gelecekte kullanmak üzere sınav soruları not alma veya kopyalama.
6. Sınav sorularını veya yanıtlarını cep telefonu yardımıyla diğer öğrencilerden temin etme.

King vd. (2009)'nin araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en etik dışı bulduğu davranışlar; başkasının yerine çevrimiçi sınava katılma ve cep telefonu yardımıyla sınav sorularını/cevaplarını diğer öğrencilerden edinme olmuştur. Öğrencilerin daha makul yaklaştığı etik dışı davranışlar ise; sınav esnasında ders notlarından ve kitaplardan yararlanma olarak tespit edilmiştir. Ravasco (2012)'nin lisansüstü öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %40'ı çevrimiçi ortamlarda daha çok kopya çekildiğini ve %31'i ise yüz yüze sınavlarda daha çok kopya çekildiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %73'ü çevrimiçi sınavlarda kendi yerine bir başkasını sınava sokmanın mümkün olduğunu, %69'ı arama motorları kullanılarak soruların yanıtlanabileceğini ve yine %69'u ise öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak örgün eğitim ortamlarında olduğu gibi çevrimiçi ortamlarda da etik dışı davranışlara karşı bir takım önlemler alınmasının gerekliliği görülebilmektedir. Çevrimiçi ortamlar kimi araştırmacılara göre bilgiye ulaşmayı ve dolayısıyla kopya çekmeyi kolaylaştırır da, bir başka bakış açısıyla çekilen kopyanın tespiti de kolaylaşmaktadır. İntihal tespitinde kullanılan pek çok bilgisayar yazılımı, soruları ve cevap şıklarını öğrencilere farklı sırada sunabilen programlar, bilgisayarlarda sınav ekranı dışında herhangi bir ekran açılmasına izin vermeyen yazılımlar ve çevrimiçi sınavlar için gözetmenlik hizmeti sunan web servisleri teknolojinin getirdiği olumlu imkânlarla örnek olarak verilebilir.



## 2.2.2. Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler (*Massive Open Online Courses, MOOC*); sınırsız sayıda öğrencinin, çeşitli üniversiteler tarafından çevrimiçi olarak sunulan derslere hiçbir ücret ödemededen katılabildiği bir uzaktan eğitim biçimidir (Hollands ve Tirthali, 2014). Harvard, MIT ve Berkeley gibi dünyaca ünlü üniversitelerin derslerini çevrimiçi ortamda tamamen ücretsiz bir şekilde paylaşmaya başlaması son yıllarda medyanın ve araştırmacıların dikkatini çekmiş, ancak bu dersler hakkında pedagojik kaygılar ve eleştiriler de benzer bir hızla gündeme gelmiştir.

KAÇD'lerin ortaya çıkışına ve gelişimine yönelik tepkiler incelendiğinde araştırmacıların bu konuya daha temkinli yaklaştığı, medyanın ise KAÇD'leri daha hızlı benimsediği görülmektedir. Pappano (2012) New York Times gazetesinde yazdığı yazısında 2012 yılını "KAÇD yılı" ilan etmiş, aynı gazetede yazan Friedman (2013) ise KAÇD'lerin insanlığı fakirlikten ve işsizlikten kurtarabilecek güce sahip olduğunu belirtmiştir. Hill (2012) ise KAÇD'lerin başarılı olabilmek için; sürdürülebilir bir gelir modeli, sertifikasyon, ders tamamlama oranları ve akreditasyon olarak sıraladığı dört ana engeli aşmaları gerektiğini belirtmiştir. Bazı araştırmacılar ise (Clarà ve Barberà, 2014; Fischer, 2014) öğrencilerin; öğretmen desteği, yönlendirmesi ve dönütleri olmadan öğrenme gerçekleştiremeyeceğini belirterek KAÇD'leri pedagojik açıdan eleştirmişlerdir. KAÇD'ler hakkında ortaya atılan bir diğer eleştiri ise ders tamamlama oranları hakkındadır. Fini (2009) yapmış olduğu araştırmada KAÇD ortamında ders tamamlama oranlarının yalnızca %14 seviyesinde kaldığını raporlamıştır. Kimi araştırmacılar ise ders tamamlama oranlarının düşük oluşunu, derslere kayıt olmanın kolaylığıyla ilişkilendirmektedirler. Fischer (2014) KAÇD'lere sadece meraktan kayıt olmuş yüzbinlerce öğrenci olabileceğini ve kayıt olanların sadece %4'ü bile dersi tamamlasa bunun 4000 kişinin dersi tamamlaması anlamına geldiğini belirtmiş ve bu sayının pek çok öğretim üyesinin ömrü boyunca gördüğü öğrenci sayısından bile daha çok olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç olarak KAÇD'lerin pedagojik açıdan desteklendikleri takdirde kitlelerin eğitiminde etkili bir araç olabilecekleri görülmektedir. KAÇD'ler pedagojik açıdan ele alınırken ise muhakkak ölçme ve değerlendirme boyutu da göz önünde bulundurulmalıdır.

KAÇD'lerde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri çeşitli şekillerde gerçekleştirilmektedir. cMOOC olarak anılan ve bağlantıcı (*connectivist*) pedagojiyi benimseyen çevrimiçi dersler herhangi bir ölçme stratejisi benimsemeyerek öğrencilerin akranlarından gelecek dönütlerle öğrenmelerini şekillendirmelerini beklerken, xMOOC olarak anılan çevrimiçi dersler çoktan seçmeli sorular, yazılı ödevler ve akran değerlendirmesi gibi değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır (Admiraal vd., 2015). KAÇD'lere katılan öğrenciler sayıca değerlendirmelerin öğretmenler tarafından yapılmasının mümkün olmadığı kadar fazla olduğu için bilgisayar sistemlerinden yararlanarak değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bilgisayar sistemleri; çoktan seçmeli sorular, tek bir yanıtı olan formüle edilmiş problemler ve bilgisayar kodu gibi soruların değerlendirilmesinde etkili araçlar olmalarına rağmen, özellikle öğrencilerin yazım ödevlerinin değerlendirilmesinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır (Balfour, 2013). KAÇD'lerde çoktan seçmeli soruların değerlendirmesi bilgisayarlar aracılığı ile kolaylıkla gerçekleştirilebilirken, yazılı ödevlerin değerlendirilmesi ve akran değerlendirmelerinin gerçekleştirilmesi noktasında Otomatik Yazım Puanlama (*Automated Essay Scoring, AES*) sistemleri ve CPR™ (*Calibrated Peer Review™*) gibi çeşitli bilgisayar yazılımlarından yararlanılmaktadır (Shermis, Burstein, Higgins ve Zechner, 2010).

AES sistemleri öğrencilerin yazım ödevlerini dil bilgisi, biçim, derinlik ve sözcük kullanımı yönünden analiz edebilen ve analizler sonucunda öğrencilerin yazılı sınavlarının değerlendirilmesini sağlayan sistemlerdir (Admiraal vd., 2015). Bir başka deyişle, AES sistemleri çeşitli istatistikî yöntemler ile yazılı sınavları öğretmenlerin değerlendirmelerine yakın bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan sistemlerdir. AES sistemleri yazılı sınavlarda; cümleleri uzunluğu, kullanılan kelime sayısı, kelimelerin çeşitliliği, dil bilgisi hataları, konuların dağılımı ve bütünlüğü gibi çeşitli kıstasları inceleyerek öğrencilerin çalışmalarına dönüt ve puan vermektedirler (Balfour, 2013). ETS (*Educational Testing Service*) firması tarafından geliştirilmiş olan e-rater™ uygulaması, TOEFL IBT® gibi yaygın sınavların değerlendirilmesinde kullanılan en popüler AES uygulamalarından biridir (Shermis vd., 2010). e-rater™ hakkında yapılmış olan bir araştırma insan-insan ve insan-bilgisayar arasındaki değerlendirme uyumunu ölçmüş ve sonuç olarak iki farklı insanın değerlendirmesi arasındaki korelasyon .81 bulurken, e-rater yazılımı ve insan

değerlendirmesi arasındaki korelasyon .76 bulunmuştur (Monaghan ve Bridgeman, 2005). Shermis vd. (2010) ise bazı durumlarda insan-bilgisayar değerlendirme arasındaki korelasyonun, iki farklı insanın değerlendirme arasındaki korelasyondan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle günümüzde bilgisayarların bazı durumlarda neredeyse insanlar kadar, hatta bazen insanlardan daha isabetli değerlendirmeler yapabildikleri söylenebilir. Elbette AES sistemlerinin de bir takım kısıtlılıkları bulunmaktadır. Şiirler, edebi metinler ve akademik makaleler gibi standart kıstaslarla değerlendirmenin güç olduğu metinlerde AES sistemleri yetersiz kalabilmektedir (Balfour, 2013).

CPR™ ise ekran değerlendirme uygulamasında kullanılan bir bilgisayar yazılımıdır. CPR™ aracılığıyla ekranların birbirlerini değerlendirme becerileri istatistiki olarak tespit edilmekte ve başarılı değerlendirme yapan değerlendiricilerin değerlendirme ortalaması üzerindeki etkisi arttırılmakta, kötü değerlendiricilerin ise değerlendirme ortalaması üzerindeki etkisi azaltılmaktadır (Balfour, 2013; Suen, 2014). CPR™ hakkında yapılmış olan bazı araştırmalar (Hartberg, Gunersel, Simson ve Balester, 2008; Reynolds ve Moskovitz, 2008) bu aracın öğrencilerin akademik yazım, öz değerlendirme ve ekran değerlendirme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını raporlamışlardır. Sonuç olarak çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan araçların, teknolojinin ve bilgisayar bilimlerinin gelişmesiyle birlikte daha isabetli değerlendirmeler yapacağı ve öğretmenleri ciddi bir iş yükünden kurtarabileceği söylenebilir.

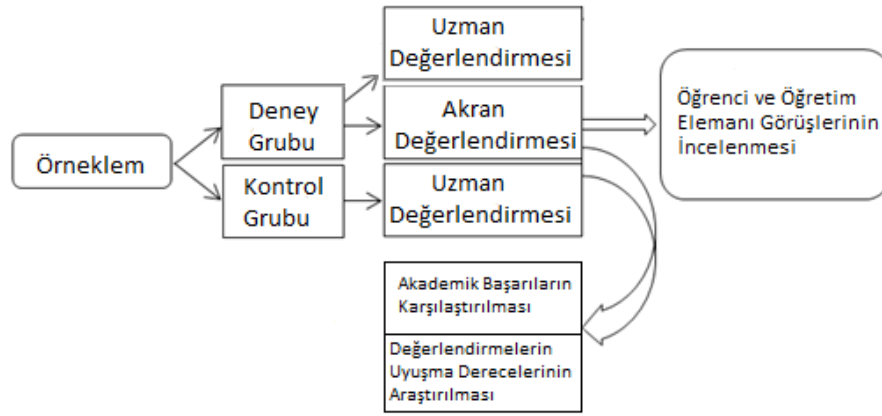
### 3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, kullanılan veri toplama araçları, araştırma süreci ve uygulanan denel işlemler ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma karma yöntem yaklaşımı temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Creswell ve Clark (2007)'a göre karma yöntem araştırmaları; araştırma sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlayan, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı ve çoklu verilerin toplanmasına olanak tanıyan yöntemlerdir. Araştırma süresince hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinin ve analiz şekillerinin kullanılacak olması ve araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasının amaçlanması araştırmanın karma yöntem temel alınarak gerçekleştirilmesine öncü olan faktörlerdir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler farklı aşamalarda eş zamansız olarak kullanılmıştır. Araştırmada aynı araştırma problemi doğrultusunda önce nicel, daha sonra ise nitel yöntemlerin kullanılıyor olması araştırma modelinin sıralı açıklayıcı karma yöntem olarak tanımlanmasını sağlamaktadır (Creswell ve Clark, 2007).

Araştırmanın temelinde; uygulanacak olan ölçme ve değerlendirme yönteminin (*bağımsız değişken*), grup ölçümlerinin ortalamasına (*bağımlı değişkenler*) etkisinin incelenmesi bulunmaktadır. Nicel veriler ışığında elde edilecek olan bulgular nitel veriler ile birlikte yorumlanarak problemle ilgili daha geniş bir bakış açısının kazanılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla oluşturulan deney grubu hem akran değerlendirmesine hem de uzman değerlendirmesine tabi tutulmuş, kontrol grubu ise yalnızca uzman değerlendirmesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları araştırma süresince aynı ölçme aracıyla ölçülerek, kullanılan ölçme ve değerlendirme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların desteklenmesi ve bulguların derinlemesine anlaşılması amacıyla ise fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiş, odak grup görüşmeleri ve mülakat gerçekleştirilerek nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma modeli Şekil 1'de özetlenmiştir.



**Şekil 1.** Araştırma Modeli

Araştırma süresince araştırmanın sonuçlarını etkileyebileceği düşünülen; öğrencilerin yaşları, mezun oldukları lise türü, geçmiş akademik başarıları, öğretmenin özellikleri, derste kullanılan öğretim yöntemi, ders materyalleri ve haftalık olarak verilen görevler her iki grup için kontrol edilen değişkenlerdir. Araştırma süresince öğrencilerin ve öğretim elemanının akran değerlendirmesi hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla odak grup görüşmeleri ve sözlü mülakatlar gerçekleştirilerek nitel verilere ulaşılmıştır.

### 3.2. Katılımcılar

Araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin 2009 yılından beri faaliyet gösteren Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Posta Hizmetleri ön lisans programına kayıtlı 1.sınıf öğrencileri ile Tebligat İşlemleri dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilgili merkezde uygulanması ve merkezden veri toplanabilmesi için kurumdan yazılı izin alınmıştır. İlgili izinler EK-XI ve EK-XII'de verilmiştir. Araştırmada bulunmak isteyen ve bir akademik dönem süresince hem ders hem de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini araştırmanın amaçlarına uygun şekilde düzenlemeyi kabul eden dersin öğretim elemanına alternatif ölçme ve değerlendirme, akran değerlendirmesi ve çevrimiçi değerlendirme konularında alan uzmanı bir öğretim elemanı tarafından 1 gün süreyle eğitim verilmiştir.

2015-2016 Bahar döneminin başında sıralı karma yöntem örnekleme yaklaşımı (R. B. Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) kullanılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Buna göre deney grubunda 53, kontrol grubunda 53 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Araştırmanın başında deney ve kontrol grupları

arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığı; öğrencilerin programa yerleşme puanları, yaş ortalamaları ve mezun oldukları lise türü incelenerek araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının programa yerleşme puanlarına göre normal dağılım gösterip göstermedikleri Shapiro-Wilk testi ve dağılımların basıklık-çarpıklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Gruplarının Programa Yerleşme Puanları Betimsel İstatistikleri

<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>S-W</i>
Deney Grubu	53	229.8	35.42	-.084	-.433	.646
Kontrol Grubu	53	232.3	33.06	-.268	-.599	.234

Grupların betimsel istatistiklerine göre programa yerleşme puanları 150.6 ile 293.3 arasında dağılım göstermektedir (deney:  $\bar{X} = 229.8$ ,  $Ss = 35.42$ ; kontrol:  $\bar{X} = 232.3$ ,  $Ss = 33.06$ ). Tablo 4'te gösterilen Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının programa yerleşme puanları bakımından normal dağılım gösterdiği ( $p > .05$ ) söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol grupları dağılımlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında bulunması grupların programa yerleşme puanları bakımından normal dağılım (George ve Mallery, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2012) gösterdiğini doğrulamaktadır.

Grupların programa yerleşme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiştir. İlişkisiz örneklem t-testi varsayımlarından olan grupların varyans eşitliğinin test edilmesinde ise Levene Testi kullanılmıştır ve test sonuçları ( $F = .284$ ,  $p = .595$ ) varyansların eşitliği varsayımını doğrulanmıştır ( $p > .05$ ). Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Gruplarının Programa Yerleşme Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	53	229.8	35.42	104	-.366	.715
Kontrol Grubu	53	232.3	33.06			

Tablo 5'te açıklanan sonuçlara göre; kontrol grubunun programa yerleşme puanları ortalaması ( $\bar{X} = 232.3$ ,  $Ss = 33.06$ ) deney grubunun programa yerleşme puanları

ortalamasından ( $\bar{X} = 229.8$ ,  $Ss = 35.42$ ) daha yüksek olmasına rağmen, ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre ( $t(104) = -.366$ ,  $p = .715$ ) aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) tespit edilmiştir. Bu veri deney ve kontrol gruplarının geçmiş akademik başarı yönünden denklğine ilişkin bir bulgu olarak kullanılabilir.

Deney ve kontrol gruplarının geçmiş eğitim dereceleri yönünden denklği araştırılırken katılımcıların mezun oldukları lise türü değişkeni kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Gruplarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Betimleyici İstatistikler

Grup	N	Meslek Lisesi		Genel Lise		Çok Programlı Lise		İmam-Hatip Lisesi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	53	23	43.3	22	41.5	6	11.3	2	3.7
Kontrol Grubu	53	24	45.2	20	37.7	6	11.3	3	5.6

*Not.* Frekanslar *f* ile, yüzdeler ise % ile gösterilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının mezun olunan lise türü değişkenine göre benzer bir dağılım sergileyip sergilemedikleri parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre ( $U = 1400$ ,  $Z = -.31$ ,  $p = .975$ ) mezun olunan lise türünün deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olmadığı ( $p > .05$ ) ve grupların mezun olunan lise türüne göre dağılımlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Çeşitli araştırmalarda (N. Black, van Rooyen, Godlee, Smith ve Evans, 1998; Evans vd., 1993) yaş ve akran değerlendirmesi becerileri arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmuş olması, araştırma öncesinde yaş ortalamalarının deney ve kontrol grupları için incelenmesini gerektirmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının yaş ortalamaları yönünden denklği araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yaş ortalamaları ve cinsiyet dağılımlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yaş Ortalamaları ve Cinsiyet Dağılımları

Grup	N	Yaş Ortalaması	Kadın		Erkek	
			f	%	f	%
Deney Grubu	53	24.4	21	39.6	32	60.4
Kontrol Grubu	53	24.9	15	28.3	38	71.7

Tablo 7’de gösterilen sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının yaş ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Grupların yaş değişkeni açısından benzer bir dağılım sergileyip sergilemedikleri ise parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre ( $p=.393$ ) yaş değişkeninin deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olmadığı ( $p>.05$ ) görülmüştür.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır.

#### 3.3.1. Akran Değerlendirmesi Kılavuzu

Araştırma süresince akran değerlendirmesinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bir akran değerlendirme kılavuzu oluşturulmuş (EK-I’de verilmiştir) ve bu kılavuz araştırmanın başlangıcında öğrencilere sunulmuştur. Çevrimiçi akran değerlendirme yapılabilmesi amacıyla hazırlanmış olan sistemde öğrencilerin bu kılavuzu okuyup okumadıkları dersin öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından görülebilmektedir. Kılavuzu okumamış olan öğrencilerin akran değerlendirme işlemine geçmesine izin verilmemiştir. Akran değerlendirme uygulamasına geçebilmeleri için öğrencilerden kılavuzu okuyup onaylamaları istenmiştir.

Hazırlanmış olan kılavuz aşağıdaki akran değerlendirme kılavuzları ve araştırmaları esas alınarak oluşturulmuştur:

1. INTOSAI (*International Organization of Supreme Audit Institutions*) bünyesinde, 10 ayrı ülkeden araştırmacının katılımıyla hazırlanmış olan ISSAI 5600 (*The International Standards of Supreme Audit Institutions*) akran değerlendirme kılavuzu (Peer Review Guideline [Elektronik belge], t.y.).
2. Fletcher ve Fletcher (2003) tarafından geliştirilmiş olan ölçütler.



3. MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) tarafından çevrimiçi olarak sunulan Eğitim Teknolojilerinin Tasarlanması ve Geliştirilmesi (*Design and Development of Educational Technology*) dersinde kullanılan, Profesör Eric Klopfer'in hazırlamış olduğu akran değerlendirme ölçeği (Peer Review Tips and Guidelines [Web Sayfası], t.y.)

Bu kılavuzlar ve araştırmalarda aşağıdaki hususların ortak olarak vurgulandığı görülmüştür:

- Dürüstlük: Değerlendirmeler dürüstlük ilkeleri çerçevesinde yapılmalıdır.
- Gizlilik: Değerlendiricilerin kişisel yargılarının önüne geçmek için değerlendiricilerin kimlikleri gizlenmelidir.
- Eksiksiz Açıklama: Değerlendirmeler objektif kıstaslara dayandırılmalıdır ve değerlendiriciler yaptıkları değerlendirmeleri gerekçeleriyle birlikte eksiksiz bir şekilde açıklayabilmelidirler.
- Yapıcı Dil: Değerlendirme yorumlarında yapıcı bir dil kullanılmalıdır.
- Özgünlük: Değerlendirmeler değerlendiricinin kişisel kanaatini yansıtmalı ve özgün bir değere sahip olmalıdır.

Akran değerlendirme kılavuzu oluşturulurken derste kazandırılması hedeflenen beceriler ve öğrenme hedefleri de göz önünde bulundurulmuştur. Kılavuz aracılığı ile öğrencilerin özgün, yapıcı, dürüst ve yönlendirici dönütler vermeleri teşvik edilmiştir. Akran değerlendirme kılavuzu hakkında doktora derecesine sahip bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre değerlendirme hedefleri ve değerlendirme ölçütleri yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen kılavuz tekrar alan uzmanlarına incelenmiş ve kılavuza son hali verilmiştir. Hazırlanmış olan akran değerlendirme kılavuzu EK-I'de verilmiştir.

### **3.3.2. Ödevler ve Değerlendirme Kuralları**

Değerlendirme kuralları; öğretmenlerin ödevden beklentilerini açıkça ortaya koyan, öğrenci performanslarının analizine yön gösteren ve kolaylıkla anlaşılabilen kurallar dizisidir (Stevens ve Levi, 2005). Değerlendirme kurallarının en önemli amacı üst-bilişsel becerilerin ölçülmesine yardımcı olmaktır (Krathwohl, 2002). Özellikle öğrencilerin yorumlama, analitik düşünme, tartışma ve yansıtma gibi üst düzey düşünme becerilerinin hedeflendiği öğrenme ortamlarında değerlendirme kuralları

kullanılabilir. Değerlendirme kurallarının bu özelliği aslında üst-bilişsel becerilerin ölçümünde kullanılan ölçme araçlarından gelmektedir. Bildirimsel bilgi (*declarative knowledge*) olarak anılan temel olgular ve kavramlar seçmeli sorular ile kolayca ölçülebilmesine rağmen - üst düzey düşünme, duruma dayalı bilgi (*procedural knowledge*) ve kalıcı öğrenmelerin ölçümü için açık uçlu sorulara ihtiyaç duyulmaktadır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956; Krathwohl, 2002). Açık uçlu soruların tek bir doğru yanıtı olmadığı için bu türdeki soruların değerlendirilmesinde standart cevap anahtarları işlevsiz kalmaktadır. Değerlendirme kuralları da işte tam bu noktada önem kazanmaktadır.

Değerlendirme kurallarına başvuran araştırmalarda çoğunlukla göz ardı edilen boyutlardan biri de bu araçların ne derece doğru hazırlandığı, geçerliği ve güvenilirliğidir. Alanyazın incelendiğinde araştırmalarda kullanılan pratiğin çoğunlukla öğretim elemanının soruları ve değerlendirme kurallarını oluşturması, daha sonra ise kuralların alan uzmanı kişilerce incelenmesinden ibaret olduğu görülmüştür. Oysaki değerlendirme kurallarının geçerliğini arttırmak ve güvenilirliğini test etmek için çeşitli yöntemler bulunmaktadır (Yen ve Hynes, 2011).

Değerlendirme kurallarının sahip olması gereken özellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Arter ve McTighe, 2001; Bargainnier, 2003):

1. Değerlendirme kuralları açık ve anlaşılır olmalıdır.
2. Kurallar tanımlanmış olan öğrenme hedefleriyle uyumlu olmalıdır.
3. Kurallar tüm değerlendiriciler tarafından rahatlıkla anlaşılabilir olmalıdır.
4. Kural metinlerinde terimler veya tanımlar kullanılıyorsa bunların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Kural cümleleri olumlu ifadeler ve olumlu bir tutum ile oluşturulmalıdır. Kural cümlelerinde çalışmadaki eksikliklerden bahsetmek yerine olumlu ifadeler kurulmaya çalışılmalıdır.
6. Kurallar performansı ölçmeye yönelik olmalıdır. Açıkça tanımlanmamış kurallar öğrencilerin çalışmada gösterilen çaba ile performansı karıştırmasına yol açabilmektedir.
7. Değerlendirme kuralları geçerli ve güvenilir olmalıdır.

Değerlendirme kurallarının geçerli olabilmeleri için performansı doğru şekilde ölçecek nitelikte olmaları gereklidir. Değerlendirme kurallarının güvenilir olabilmesi

için ise farklı kullanıcılar ile benzer sonuçlar veriyor olmaları beklenir. Yen ve Hynes (2011)'in sezgisel değerlendirme küpü ismini verdikleri değerlendirme kuralları küpü (*rubrics cube*); uygulanması gereken geçerlik ve güvenirlik analizlerini bilişsel, davranışsal ve duygusal beklentilere göre 3 bölüme ayırmıştır. Buna göre düşük düzey ölçüm hedeflerinde yalnızca fikir birliği yeterliyken, orta ve üst düzey ölçüm hedeflerinde hem fikir birliği hem de kuralların tutarlılığı incelenmelidir. Üst düzey ölçüm hedeflerine sahip çalışmaların tutarlılık incelemelerinde çok yönlü Rash modelleri, Delphi analizi ve madde tepki kuramı gibi analizlerden yararlanıldığı görülmüştür (Yen ve Hynes, 2011).

Araştırma süresince öğrencilere uygulanan açık uçlu soru ödevleri ve bu ödevlere ait değerlendirme kuralları dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanmıştır. Değerlendirme kuralları hazırlanırken iyi bir değerlendirme kuralının sahip olması gereken özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Öğretim elemanı tarafından hazırlanmış olan kurallar öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından incelenmiş ve ölçme hedefleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Değerlendirme kuralları yapısal olarak çözümsel ve bütünsel kural özelliklerini barındırmaktadır (Yen ve Hynes, 2011). Değerlendirme kurallarının doğrudan performansı ölçen maddeleri kuralların çözümsel özelliklerini, çalışmalara verilen genel puan ise kuralların bütünsel özelliklerini yansıtmaktadır. Haftalık olarak oturumlarda verilen ödev cümleleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Oturumlara Göre Ödev Cümleleri

<i>Hafta / Oturum</i>	<i>Ödev Cümlesi</i>	<i>Değerlendirme Kuralları</i>
1	Tebliğatin önemini açıklayınız.	EK-II'de verilmiştir.
2	MERNİS'e göre tebliğ, 6099'e göre tebliğ ve 7201'e göre tebliğ ne demektir örneklerle açıklayınız. Bu tebligatlar elinize geldiğinde muhatabı veya muhatap adına tebligatı alacak kişileri adreste bulamazsanız veya muhatap ya da muhatap adına tebligatı alabilecek kişiler tebligatı almazlarsa ne yaparsınız?	EK-III'te verilmiştir.

<i>Hafta / Oturum</i>	<i>Ödev Cümlesi</i>	<i>Değerlendirme Kuralları</i>
3	35'e göre tebliğ ne demektir? Ne özelliği vardır? Bu tebligatın yapılmasında ya da çıkarılmasındaki usul nedir? Diğer tebligatlardan ayrılan özelliği nedir? Tebligat kanunu 21. madde size ne ifade etmektedir, açıklayınız. Maddelerin kendilerini yazmanıza gerek bulunmamaktadır, sadece maddelerin ne ifade ettiğini yazmanız istenmektedir.	EK-IV'te verilmiştir.
4	Tebliğat işlemlerinde tüzel kişilere, askeri şahıslarda; er, onbaşı, çavuş, uzman onbaşı, yüzbaşı, binbaşı, teğmen, albaylara, tutuklu ve hükümlülere gelen tebligat kimlere yapılır?	EK-V'te verilmiştir.
5	Muhatap adına gerçek kişilerde tebligat teslim ederken aranacak 4 özellik nedir? Bu özellikler ne anlama gelmektedir? Mazbata doldurulurken doğru doldurup doldurmadığımızı anlamak için bazı soruların cevabını arıyoruz, bu sorular nelerdir ve ne anlama gelmektedir?	EK-VI'da verilmiştir.
6	Tebliğat işlemlerinde hangi durumlar cezai hükümler içerinde yer almaktadır ve bu cezalar ne kadar bir süre ya da para cezasını içermektedir?	EK-VII'de verilmiştir.

### 3.3.3. e-Ödev Sistemi

Araştırmada akran değerlendirmesi işlemlerinin bilgisayar destekli ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilebilmesi amacıyla bir web uygulaması geliştirilmiştir. Uygulama Ruby programlama dili ve Ruby on Rails web çatısı kullanılarak geliştirilmiş ve uygulamaya ilk olarak “akran değerlendirme yönetim sistemi” adı verilmiştir. Ancak daha sonra bu ismin uzun ve karışık olduğu düşünülerek uygulamanın ismi “e-ödev” olarak değiştirilmiştir.

Geliştirilmiş olan uygulamadan benzer bir ihtiyaca sahip olan kişilerin ve kurumların yararlanabilmesi amacıyla, uygulamanın kaynak kodları GNU GPLv3 (<http://www.gnu.org/licenses/gpl-3.0.en.html>) ile lisanslanmış ve Github (<https://github.com/msdundar>) üzerinden ücretsiz olarak yayınlanmıştır. GNU GPLv3 lisansı kısaca aşağıdaki özgürlükleri sunmaktadır:

1. Yazılım herhangi bir amaç için sınırsız bir şekilde kullanılabilir.
2. Yazılım kullanıcının ihtiyaçlarına yönelik olarak özgürce düzenlenebilir.
3. Yazılımın kopyaları sınırsız bir şekilde dağıtılabilir.

4. Geliştiriciler yazılım üzerinde yaptığı değişiklikleri yayınlamakta özgürdürler.

GNU GPLv3 lisansı geliştiricilere üzerinde değişiklik yaptıkları yazılımı yine GPL ile lisanslamak koşuluyla ticari bir ürün olarak satabilme ve maddi kazanç elde etme özgürlüğü de sunmaktadır. Yazılım geliştirme süreçlerinin önemli bileşenlerinden olan ve yazılımın genel yapısını ortaya koyan *UML diyagramı* ise geliştirilen uygulama için EK-VIII'de verilmiştir.

Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemleri sayesinde ödev gönderimi, ödev yönetimi, bilginin depolanması, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimi, verilerin analizi gibi daha pek çok işlem kolaylıkla gerçekleştirilebilmektedir (Tseng ve Tsai, 2007). Bu yönüyle çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemlerinin yüz yüze gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde yaşanan zorlukların üstesinden gelinmesi noktasında etkili araçlar oldukları söylenebilir. Ayrıca çevrimiçi ölçme ve değerlendirme araçlarının sağladığı zaman ve mekân bağımsızlığı sayesinde öğrencilerin değerlendirme sürecine gösterdikleri katılım arttırılabilmektedir (Lin, Liu ve Yuan, 2001; Lu ve Law, 2011). Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan e-ödev uygulaması, öğrencilerin ve öğretim elemanının yaptığı yüzlerce değerlendirmenin kolay ve güvenilir bir şekilde yönetilebilmesi amacını taşımaktadır.

Bu amaçla geliştirilmiş olan uygulamanın özellikleri ve araştırmada kullanımı aşağıdaki şekildedir:

1. Öğrenciler (katılımcılar), öğretim elemanı (uzman) ve yöneticiler (araştırmacı) sisteme kendilerine tahsis edilen bir kullanıcı adı ve şifre ile giriş yaparlar.
2. Öğretim elemanı sistem üzerinden; ödevin adı, metni, ilk gönderim tarihi, son gönderim tarihi, son ekran değerlendirmesi tarihi, minimum kelime limiti ve maksimum kelime limiti özelliklerini girerek yeni ödev oluşturur. Ödev oluşturulurken ödevin değerlendirmesinde kullanılacak olan kurallar tanımlanır ve her bir kuralın değerlendirme üzerindeki ağırlığı (1-10) sisteme girilir.
3. Ödev oluşturulduktan sonra öğretim elemanı veya yönetici tarafından ödevin öğrencilere ataması gerçekleştirilir. Ödev öğrencilere atandığı anda tüm

öğrencilere otomatik olarak SMS gider ve öğrenci kendisine atanan ödev hakkında bilgilendirilir.

4. Öğrenciler ilk ödev gönderim tarihi ve son ödev gönderim tarihi arasında sisteme giriş yaparak ödevlerini sistem üzerinden yaparlar.
5. Son ödev gönderim tarihinden sonra akran değerlendirmesi süreci başlar. Uygulama otomatik, rastgele ve isimsiz olarak her öğrencinin ödevini diğer üç öğrenciye atar. Dolayısı ile her öğrencinin ödevi diğer üç öğrenci tarafından değerlendirilmiş ve her öğrenci de toplam üç ödev değerlendirmiş olur. Ayrıca sistem öğrencilerin gönderdiği tüm ödevleri otomatik olarak öğretim elemanına da değerlendirmesi için atar.
6. Öğrenciler son ödev değerlendirme tarihine kadar sisteme giriş yaparak kendilerine atanmış olan üç ödevi, daha önceden öğretim elemanının oluşturmuş olduğu değerlendirme kurallarını kullanarak değerlendirirler. Değerlendirme sonrasında öğrencilerin ödevine 1 ile 10 arasında genel bir puan ve yazılı dönüt vermesi istenir. Öğretim elemanı ise sistem üzerinden bütün ödevleri kendi hazırlamış olduğu değerlendirme kurallarını kullanarak değerlendirir ve ödevlere dönüt verir.
7. Son ödev değerlendirme tarihi sonrasında öğretim elemanı ve araştırmacı öğrencilerin ödevlerine yapılan akran değerlendirmelerini ve verilen dönütleri görüntüler. Aynı şekilde öğrenciler kendi ödevlerine verilen dönütleri görüntüleyebilirler.

Araştırma süresince uygulanan tüm ölçme ve değerlendirme faaliyetleri e-ödev sistemi aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda öğrencilerin yapmış olduğu ödevler ve akran değerlendirmesi puanları uygulamadan alınarak SPSS 21 istatistik yazılımına aktarılmıştır. e-ödev uygulamasının yönetici ara yüzünden öğrencilerin 1.hafta için gönderdiği yanıtların örnek görünümü Şekil 2’de gösterilmiştir:

**Soru Adı :** Hafta 1  
**Soru :** Tebligatın önemini açıklayınız?

Öğrenci Adı Soyadı	Cevap	Durum	İşlemler
*****	<u>TEBLİGAT</u> :Hukuki işlemlerin kanuna uygun olarak muhatabına veya muhatap adına,kanunen yetkili...	Değerlendirildi	<a href="#">İşlemler</a>
*****	tebligat yargılamanın yürütülmesi için büyük önem taşımaktadır. tarafların adli ve yargılama...	Değerlendirildi	<a href="#">İşlemler</a>
*****	Yargının ilk adımı tebligattır. Bir icra takibi yapıldığında veya bir dava açıldığında, ilk...	Değerlendirildi	<a href="#">İşlemler</a>
*****	TEBLİGAT VE DAVETİYELER YARGILAMA İÇİN BÜYÜK ÖNEM TAŞIR. TARAFLAR VE İLGİLİLERİN ADLI VE...	Değerlendirildi	<a href="#">İşlemler</a>
*****	Şimdi Tebligat,davetiye ve ihbarname gibi davet içeren belgeye tebligat denir.Bu belgeler...	Değerlendirildi	<a href="#">İşlemler</a>

**Şekil 2.** e-Ödev Sistemi Yönetici Arayüzü: Öğrencilerin Sistem Üzerinden Gönderdiği Cevaplar

e-Ödev uygulamasının yönetici ara yüzünden bir öğrencinin ödevi için yapılan değerlendirmelerin örnek görünümü Şekil 3’te gösterilmiştir:

Öğrenci: \*\*\*\*\*

**Soru:**  
Tebligatın önemini açıklayınız?

**Yanıt:**

ilk öncelikle tebligatın açıklamasını kısa ve öz olarak açıklayalım sonrasında tebligatın önemine gecelim. Tebligat denilince ilk aklı gelen şey hukuki işlemlerin kanunda öngörüldüğü şekilde muhatabına veya muhatap adına kabulüne kanunen yetkili şahıslara yazılı olarak bildirim ve bu bildirim yapıldığının kanunda öngörülme işlemine tebligat denir. Öneminde geçecek olursak tebligat denince tebligat anlamını anlattıktan sonra tebligat hukuku hukuki sonuçlar bakımında baya önem arz etmektedir bu sebepten dolayı sıkı ve net kurallara kapsamaktadır. Ve aynı zamanda da bu kurallar kapsamında tebligat işlemi yapılmadığı zaman tebligatımız bi önem arz etmez geçersiz bir hükme sahiptir. Tebligat aksi takdirde yapılmadığı zaman süre içerisinde hiçbir temyiz ve itiraz yollarına hakkını arama yollarına başvurma gibi durum söz konusu olamaz. Şu derece icralık bi davada dava sahibine yani ödeme yapacak kişiye ödeme emirleri tebliğ edilmediği sürece süre zarfı içerisinde haciz süresine başlanılmaz. Burda bize anlatılmak istenen husus şöyleki her ne olursa olsun, SSK olursa olsun, hukuki olursa olsun, para cezası olsun tebligat yapılmak zorundadır. Davalık konularda ise biraz diğer kurallardan farklı olarak her iki tarafında yaptığı usul işlemleri (özellikle asliye mahkemelerinde ) bu hükmün geçerlilik kazanabilmesi için yani hükmün ifade edebilme yetkisine sahip olabilmek için tebliğ edilmesi şart kılınmıştır.

[Düzenle](#) | [Geri Dön](#)

Değerlendiren	Değerlendirme Yorumları	Verdiği Puan	Görüntüle	Düzenle
*****	Çalışma iyi önemi anlaşılmış.	9	<a href="#">Görüntüle</a>	<a href="#">Düzenle</a>
*****	Tebligatın dağıtıcılar açısından önemi de inceleyebilirdi, bunu da eklerseniz gayet başarılı bir ödev olacak.	9	<a href="#">Görüntüle</a>	<a href="#">Düzenle</a>
*****	Özgün cümlelerinizle güzel bir çalışma hazırladığınızı düşünüyorum, bana oldukça faydalı oldu.	9	<a href="#">Görüntüle</a>	<a href="#">Düzenle</a>
*****	dağıtımı dağıtıcı açısından olan rolüne daha fazla değinilebilirdi. Ayrıntı ve örnek olaylara da başvurulabilirdi	8	<a href="#">Görüntüle</a>	<a href="#">Düzenle</a>

**Şekil 3.** e-Ödev Sistemi Yönetici Arayüzü: Bir Ödev İçin Yapılan Akran Değerlendirmeleri

### 3.4. Araştırma Süreci

Araştırma öncesinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Örneklemin demografik özellikleri, mezun olduğu lise türü ve programa yerleşme puanları hakkında betimsel veriler toplanmıştır.
2. Araştırma örnekleminin kalabalık olması ve değerlendirme sürecinin kolay yönetilebilmesi amacıyla değerlendirmeye yönelik çevrimiçi bir web uygulaması (e-ödev sistemi) geliştirilmiştir.
3. Araştırmada yer alacak öğretim elemanına; alternatif ölçme ve değerlendirme, akran değerlendirmesi ve çevrimiçi değerlendirme konularında alan uzmanı bir öğretim elemanı tarafından 1 gün süreyle eğitim verilmiştir.
4. Değerlendirme kuralları oluşturulmuş ve deney grubu ile paylaşılmıştır.

Araştırma sırasında ise aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma 6 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her oturum 1 haftalık araştırma ve öğretim etkinliğini kapsamaktadır. Haftalık araştırma etkinlikleri bu araştırma içerisinde oturum olarak adlandırılmıştır. 1 Mart 2016 ve 12 Nisan 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen oturumların detayları denel işlemler başlığı altında detaylı olarak verilmiştir.
2. İlk oturumda deney grubuna akran değerlendirmesi kılavuzu tanıtılarak iyi bir akran değerlendirmesinin sahip olması gereken nitelikler açıklanmıştır.
3. Araştırma süresince öğrencilere her hafta açık uçlu sorulardan oluşan ödevler verilmiş ve öğrenciler ödevlerini e-ödev sistemine yüklemeleri konusunda bilgilendirilmiştir.
4. Her bir ödev isimsiz şekilde rastgele 3 öğrenciye sistem tarafından dağıtılmış ve öğrencilerin kendilerine atanan ödevleri sistem üzerinden değerlendirmesi sağlanmıştır.
5. Öğrenciler kendilerine bildirilmiş olan değerlendirme kurallarını esas alarak her bir ödevi 1-10 arası bir puan ile değerlendirmiş ve çalışmayla ilgili yazılı dönüt vermişlerdir.
6. Öğrencilerin değerlendirmeleri ile uzmanların gerçekleştirdiği değerlendirmeler araştırma süresince haftalık olarak karşılaştırılmıştır.



Araştırma sorularının yanıtlanabilmesi amacıyla gerekli analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

7. Araştırmacı deney ve kontrol grubunun tüm eğitim süreçlerine gözlemci olarak katılmıştır ve ortama herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

### 3.4.1. Akran Değerlendirmesi Uygulaması

Araştırma öncesinde akran değerlendirmesinin uygulanışı kurgulanırken çeşitli soruların yanıtlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Aşağıdaki soruların yanıtlanması için alanyazına başvurulmuştur.

1. Bir öğrenci haftalık olarak diğer kaç ödevi değerlendirecektir?
2. Öğrenciler akran değerlendirme görevlerini tamamlamaları için nasıl teşvik edilebilir?
3. Ödevler hangi ölçme yöntemi kullanılarak hazırlanacaktır?
4. Ödevler en az ve en fazla kaç kelimedenden oluşmalıdır?

Bir öğrencinin diğer kaç öğrenciyi değerlendireceği ve aynı şekilde kaç öğrenci tarafından değerlendirileceği alanyazında sıklıkla tartışılan hususlardandır. Bir öğrenci az sayıda akran tarafından değerlendirildiğinde tesadüfi hata olasılığı artmakta ve değerlendirmelerin ortalamasının geçerlik ve güvenilirliği azalmaktadır (Suen, 2014). Bir öğrencinin çok sayıda değerlendirme yapması ise öğrenciyi olağan dışı bir iş yükü altında bırakmakta ve değerlendirme sürecinin öğrenmeye sağlayacağı katkıların gerçekleşmesine engel olabilmektedir (S. Brown ve Knight, 1994). Ayrıca Suen (2014)'e göre öğrencilerin değerlendireceği kişi sayısının çok olması durumunda değerlendirmelerin kalitesi düşmekte ve öğrencilerin akran değerlendirmesine karşı algıları olumsuz etkilenmektedir. Akran değerlendirme çalışmalarında sıklıkla kullanılan CPR™ (*Calibrated Peer Review™*) yazılımında (Russell, 2004) varsayılan olarak her öğrencinin rastgele atanmış diğer 3 öğrenciyi değerlendirdiği görülmektedir. Çeşitli araştırmacılara göre (Balfour, 2013; Fletcher ve Fletcher, 2003; Walvoord, Hoefnagels, Gaffin, Chumchal ve Long, 2008) her öğrencinin diğer 3 öğrenciyi değerlendirmesi geçerlik ve güvenilirlik açısından uygundur. Araştırmada her bir öğrencinin değerlendireceği ve değerlendirileceği akran sayısı 3 olarak kabul edilmiştir ve öğrencilere değerlendirecekleri ödevler rastgele atanmıştır.

Akran değerlendirmesi uygulaması öncesinde alanyazın incelenerek öğrencilerin uygulamaya katılımlarının nasıl arttırılabileceği incelenmiştir. Robinson (2001)'a göre öğrencilerin akran değerlendirmesine yönelik yaklaşımları ve sürece katılımları ilk değerlendirme işlemleri ödüllendirerek güçlendirilebilir. Walvoord vd. (2008)'ne göre ise akran değerlendirmesi gerçekleştiren öğrenciler göstermiş oldukları çabanın bir karşılığı olarak ödüllendirilmelidirler. Belirtilen görüşler ışığında, araştırmaya katılan ve tüm akran değerlendirmesi uygulamalarını eksiksiz yapan deney grubu katılımcılarına dönem sonu değerlendirmesinde ek puan verilmesi dersin öğretim elemanı ile birlikte kararlaştırılmıştır.

Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarına verilecek ödevlerin türü araştırma sonuçları açısından önem taşımaktadır. Çoktan seçmeli sorular, formüle edilmiş problemler ve tek bir doğru cevabı olan sorular bilgisayarlar tarafından değerlendirilebildiği için bu türdeki ölçeklerde akran değerlendirmesi kullanılmasına ihtiyaç duyulmamaktadır (Balfour, 2013). Akran değerlendirmesi öğrencilerin yaratıcı becerilerinin ortaya çıkartılmasını amaçlayan ve öğrencileri özgün çalışmalar yapmaya teşvik eden bir değerlendirme yöntemi olduğu için bu değerlendirme yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalarda çoğunlukla açık uçlu sorular ölçme aracı olarak kullanılmaktadır (E. Z.-F. Liu vd., 2001; Robinson, 2001). Suen (2014)'e göre öğrencilerin yalnızca puanlandırılmasını amaçlayan standart ölçme yöntemleri yalnızca hatırlama veya bir metinden çıkarım yapabilme becerilerini ölçmeyi amaçlayan öğretim ortamlarında başarılı olmaktadır. Diğer bir yandan ise, çoktan seçmeli ve tek doğru cevablı sorular içeren ölçeklerle ilgili diğer bir kaygı da soruların hazırlanması noktasında ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bir konu hakkındaki özgün fikirlerinin sorulduğu açık uçlu sorular çoktan seçmeli sorulara göre daha kolay hazırlanabilmektedir. Çoğu öğretmen için analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel alanları ölçebilen nitelikte çoktan seçmeli soru geliştirmek zorlu bir süreçtir (Suen, 2014).

Çok uzun yanıtlanmış olan ödevlerin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi oldukça zaman alıcı olacağı, çok kısa yanıtlanmış ödevlerin ise akran değerlendirilmesine tabi tutulması mümkün olmadığı için yanıtarda en az ve en fazla kelime sayısı sınırlanmasına gidilmiştir. Balfour (2013)'a göre bir yazım ödevi aynı değerlendirme süreci içerisindeki diğer yazım ödevlerine göre daha uzun olduğunda değerlendiriciler tarafından çoğunlukla daha yüksek dereceyle notlandırılmaktadır.

Bu sebeple öğrencilerin ödevlere verdikleri yanıtların yaklaşık olarak aynı uzunlukta olması algısal sebeplerle oluşan değerlendirme hatalarının da önüne geçmektedir. Araştırma için hazırlanmış olan e-ödev sisteminde, araştırmanın uygulandığı dersin hedefleri ve katılımcıların eğitim seviyeleri göz önünde bulundurularak her bir yanıt en az 250 ve en fazla 350 kelime ile sınırlandırılmıştır.

Fletcher ve Fletcher (2003)'e göre geleneksel akran değerlendirmesi yaklaşımı aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

1. Her bir çalışma ortalama 1-3 kişi tarafından değerlendirilir.
2. Değerlendirmelerin son teslim tarihi bulunmaktadır.
3. Çalışma sahipleri değerlendiricilerin isimlerini göremezler.
4. Değerlendiricilere basit ve genel ilkeler verilir.
5. Değerlendiricilerden çalışmanın geneline bir not vermeleri beklenir.

Sonuç olarak araştırmada geleneksel akran değerlendirmesi yaklaşımının benimsendiği söylenebilir.

### **3.4.2. Öğrenme Hedefleri**

Öğrencilerin beceri, yetenek ve öğrenmeleri hakkında bilgi toplanması anlamına gelen ölçme ve toplanan bu bilgilerin anlamlı bir hale dönüştürülmesi anlamına gelen değerlendirme (Hanna ve Dettmer, 2003) ancak belirli eğitsel bir amaç doğrultusunda gerçekleştirdiği takdirde anlamlıdır. Ölçme ve değerlendirme süreci ise öğrenme hedeflerinin net bir şekilde tanımlanması ile başlar ve hangi hedeflere ulaşıldığının tespit edilerek raporlanması ile sona erer. Öğrenme hedeflerinin açık ve net bir şekilde tanımlanması gerek ölçme ve değerlendirme faaliyetinin planlanması gerekse değerlendirme sonuçlarının yorumlanması noktasında oldukça büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Tebligat İşlemleri dersi içerdiği konular itibarıyla öğrencilerin üst bilişsel becerilerini sergileyebileceği bir yapıya sahiptir. Dersin konuları çoğunlukla yorumlamaya açık konulardır ve öğrencilerden derste edindikleri bilgileri çeşitli durumlara uyarlamaları beklenmektedir. Araştırmada ele alınan akran değerlendirmesi uygulamasının öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini geliştirmesi ve öğrencileri kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla sorumluluk almaya teşvik etmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin; yorumlama, analitik düşünme, tartışma, yansıtma, edindiği bilgileri başka ortamlara ve durumlara uyarlama gibi

becerilerini akran değerlendirmesi uygulaması aracılığıyla güçlendirmeleri hedeflenmiştir. Sonuç olarak aşağıda belirtilen öğrenme hedefleri, araştırmada gerçekleştirilen çeşitli oturumlar için ortak olarak belirlenmiştir:

1. Edindiği bilgileri çeşitli durumlara uyarlayabilir.
2. Yorumlama, analitik düşünme, tartışma ve yansıtma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak öğrendiklerini açıklayabilir.

Her bir oturuma özel öğrenme hedefleri ise Tablo 9’da belirtilmiştir. Akran değerlendirmesi uygulaması ve değerlendirme sürecini şekillendiren değerlendirme kuralları Tablo 9’da belirtilen öğrenme hedeflerini ölçecek ve bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirecek şekilde kurgulanmıştır. Akran değerlendirmesi uygulamasında kullanılan değerlendirme kuralları açık bir şekilde öğrenme hedeflerini yansıtmakta ve öğrencilere kendilerinden beklenen performansın ne olduğunu sunmaktadır.

**Tablo 9.** Araştırma Oturumları İçin Belirlenen Öğrenme Hedefleri

Oturum	Öğrenme Hedefleri
1	Tebliğatın önemini anlar ve açıklayabilir. Tebliğat usulüne uygun yapılmaz ise ne gibi sonuçlar doğacağını bilir ve açıklayabilir.
2	Çeşitli tebliğ türlerini ve bunların aralarındaki farkları bilir ve açıklayabilir. Muhatabın bulunamaması veya tebliği kabul etmemesi gibi çeşitli durumlarda ne yapacağını bilir ve açıklayabilir.
3	Çeşitli tebliğ türlerini ve bunların aralarındaki farkları bilir ve açıklayabilir.
4	Tüzel kişilere ve askeri personele nasıl tebliğat yapılacağını bilir ve açıklayabilir. Tebliğatın gerçekleştirilemediği çeşitli durumlarda nasıl davranması ve neler yapması gerektiğini bilir ve açıklayabilir.
5	Muhatap adına tebliğat teslim ederken dikkat etmesi gereken hususları bilir ve bunların önemini açıklayabilir. Tebliğat işleminde resmi evrakları doldururken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir ve açıklayabilir.
6	Tebliğatın cezai hükümler içinde yer alan durumlarını bilir ve bu durumları açıklayabilir.

### 3.5. Denel İşlemler

Deney ve kontrol gruplarının eğitim süreçleri arasında akran değerlendirmesi uygulaması haricinde herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki grupta eş

zamanlı ve eş zamansız derslerini aynı platform üzerinden ve aynı materyaller ile takip etmiştir. Eş zamanlı dersler Adobe Connect web konferans yazılımı aracılığı ile gerçekleştirilmiş ve derslerde öğretim elamanı görüntülü ve sesli olarak öğrenciler ile iletişim kurmuştur. Web konferans ortamında öğrencilerle ilgili haftaya ait ders sunumu ve ders dokümanı dersin öğretim elemanı tarafından paylaşılmıştır. Oturumlarda dersler her iki gruba da aynı öğretim elemanı tarafından, aynı tarihlerde verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birlikte katıldığı eş zamanlı derslere araştırmacı gözlemci olarak katılmış ve ders esnasında ortama herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. 6 haftalık araştırma boyunca her Salı günü saat 20:00’da gerçekleştirilen ve yaklaşık 45 dakika süren eş zamanlı ders sonrasında deney ve kontrol gruplarına yapmaları gereken ödevler atanmıştır. Öğrencilere ödevlerini tamamlamaları için Cumartesi günleri saat 23:59’a kadar zaman tanınmıştır. Ödev gönderim süresinin sonunda ise deney grubuna yapması gereken değerlendirmeler atanmıştır. Değerlendirmeler için deney grubuna bir sonraki eş zamanlı derse kadar zaman tanınmıştır. Araştırma süresince gerçekleştirilen oturumlar ve bu oturumların tarihleri Tablo 10’da özetlenmiştir:

**Tablo 10.** Araştırma Oturumları ve Ödev Gönderim Tarihleri

<i>Oturum No.</i>	<i>Ödevin Verildiği Tarih</i>	<i>Son Ödev Gönderim Tarihi</i>	<i>Son Değerlendirme Tarihi</i>
1	1 Mart 2016 (20:30)	5 Mart 2016 (23:59)	8 Mart 2016 (20:00)
2	8 Mart 2016 (20:30)	12 Mart 2016 (23:59)	15 Mart 2016 (20:00)
3	15 Mart 2016 (20:30)	19 Mart 2016 (23:59)	22 Mart 2016 (20:00)
4	22 Mart 2016 (20:30)	26 Mart 2016 (23:59)	29 Mart 2016 (20:00)
5	29 Mart 2016 (20:30)	2 Nisan 2016 (23:59)	5 Nisan 2016 (20:00)
6	5 Nisan 2016 (20:30)	9 Nisan 2016 (23:59)	12 Nisan 2016 (20:00)

### 3.5.1. Oturum 1

Araştırmanın ilk oturumu 1 Mart 2016 tarihinde saat 20:00’da gerçekleştirilmiştir. Oturum öncesinde tüm öğrencilere SMS gönderilerek eş zamanlı derse katılmaları gerektiği bildirilmiştir. Öğrencilere gönderilen SMS aşağıdaki şekildedir:

“Bugün 20.00’da gerçekleştirilecek olan Tebligat İşlemleri canlı dersinde ödev verileceği ve ödevler değerlendirmeye alınacağı için katılım göstermeniz önemle rica olunur.”

Araştırmanın bu oturumu 60 dakika sürmüş olup, oturumun ilk 45 dakikasında dersin öğretim elemanı tarafından ilk ünite konuları anlatılmış, son 15 dakikasında ise öğrencilere akran değerlendirmesinin ne olduğu, derste hangi çalışmanın gerçekleştirileceği, bu çalışmanın neden gerçekleştirildiği ve iyi bir değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Bu oturumda EK-I’de verilen Akran Değerlendirmesi Kılavuzu öğrencilere tanıtılmış ve kılavuzda belirtilen hususlar vurgulanarak aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Dürüst olun
2. Yapıcı olun
3. Özgün dönütler verin
4. Sorularla yönlendirin

Bu hususlar detaylı bir şekilde öğrencilere açıklanmış ve her bir madde ile ne ifade edilmek istendiği öğrencilere örnekler verilerek anlatılmıştır. Öğrencilere dürüst değerlendirmeler yapmaları gerektiği, yaptıkları değerlendirmelerin dersin öğretim elemanı tarafından inceleneceği ve verdikleri dönütlerin değerlendirilen kişiye fayda sağlayacak nitelikte olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin birbirini sert bir şekilde eleştirmelerinden ve verdikleri dönütlerde kırıncı ifadeler kullanmalarından endişe edildiği için yapıcı eleştirilere yönelik pek çok örnek verilmiştir.

Daha sonra ise öğrencilere söz hakkı verilerek gelen sorular yanıtlanmıştır. Söz hakkı alan bir kaç öğrenciden ödevlerin nasıl değerlendirmeye alınacağına yönelik sorular gelmiştir. Öğrencilere kendilerine verilecek olan 6 ödevi ve kendilerine atanan değerlendirmeleri eksiksiz şekilde yapmaları halinde ara sınav değerlendirmelerinde ek puan verileceği belirtilmiştir. Ancak uzaktan eğitim programlarında dönem sonu notu hesaplanırken ara sınav notunun yalnızca %20’sinin alınması ve öğrencilerin çoğunlukla ara sınavlarından yüksek notlar almaları sebebiyle ödevleri ciddiye almayabileceklerinden endişe edilmiş ve sonuç olarak ödevlerin ara sınav değil dönem sonu sınavları üzerinde etkili olması kararlaştırılmıştır.

Bu oturumda öğrencilere e-ödev sistemi tanıtılmış, ödevlerini ve kendilerine atanan değerlendirmeleri nasıl yapabilecekleri öğrencilere sistem üzerinden örneklerle açıklanmıştır. Oturum esnasında öğrenciler sistemin oldukça anlaşılır ve kolay kullanılır olduğunu belirtmişlerdir. Dersin sonunda öğrencilere ilk ödev atanmıştır. e-

ödev sisteminin özelliklerinden biri olan otomatik SMS gönderimi ile, ilk ödev atandığı anda öğrencilere aşağıdaki SMS gitmiştir:

“Hafta 1 ödevinizi 05.03.2016, 23:59'a kadar <http://odev.uzem.omu.edu.tr> adresinden tamamlamanız gerekmektedir. Bu tarihten sonra gönderilen ödevler değerlendirmeye alınmayacaktır. Bilgilerinize.”

İlk oturum esnasında öğrencilerin ödevine verdikleri yanıtlar intihal tespit yazılımları ile ön incelemeye tabi tutulduğunda, bazı öğrencilerin ödevlerini internet üzerinden kopyala/yapıştır yöntemi ile yaptıkları tespit edilmiştir. Dersin öğretim elemanı ile iletişime geçilerek öğrencilere uyarı SMS'i gönderilmesine ve ödevlerin yazıldığı uygulama sayfalarına uyarı mesajları eklenmesine karar verilmiştir. Gönderilen SMS aşağıdaki şekildedir:

*Ödevlerinizin final notunuzu oluşturacağını hatırlatırız. İntihal veya kopyala/yapıştır ile yapılan ödevler 0 notu ile değerlendirilmektedir. Ödevinizin tekrar değerlendirilebilmesi için son gönderim tarihine kadar yanıtınızı özgün biçimde düzenleyerek gönderiniz. Ödevinizi özgün olarak gönderdiyseniz bu mesajı dikkate almayınız.*

Ayrıca ödevlerin yazıldığı sayfaya aşağıdaki uyarı mesajı eklenmiştir:

*İntihal (TDK: aşırma) bir tür hırsızlıktır ve ciddi bir akademik suçtur. Cezaları öğrencilerin düşük not almasından akademik kariyerin silinmesine kadar değişebilir. Ödevinizde kendinize ait olmayan cümleleri kopyala/yapıştır ve benzeri yöntemler ile kullandığınız tespit edilirse değerlendirme notunuz 0 olarak kabul edilecektir. Göndermiş olduğunuz tüm ödevler iThenticate intihal tespit sistemi ile otomatik olarak kontrol edilmektedir.*

Gönderilen SMS'ler ve e-ödev sistemine eklenen uyarılardan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ödevlerinde intihale rastlanmamıştır. Ödevlerin son gönderim tarihinde e-ödev sistemi tarafından öğrencilere otomatik olarak değerlendirmeler atanmıştır. Her öğrenciye rastgele bir şekilde diğer üç öğrencinin ödevi atandıktan sonra sistem tarafından öğrencilere otomatik olarak aşağıdaki SMS gönderilmektedir:

“Hafta 1 ödevi için değerlendirmelerinizi 08.03.2016, 23:59'a kadar <http://odev.uzem.omu.edu.tr> adresinden tamamlamanız gerekmektedir. Bilgilerinize.”

SMS gönderimi araştırmanın gerçekleştirildiği uzaktan eğitim merkezinde sıklıkla kullanılan ve yüksek geri dönüş alınan iletişim yöntemlerinden biri olduğu için bu araştırma kapsamında da aktif olarak kullanılmıştır.

### **3.5.2. Oturum 2**

Araştırmanın ikinci oturumu 8 Mart 2016 tarihinde saat 20:00'da gerçekleştirilmiştir. Oturum öncesinde tüm öğrencilere SMS gönderilerek eş zamanlı derse katılmaları gerektiği bildirilmiştir. Araştırmanın bu oturumu 60 dakika sürmüş olup, dersin öğretim elemanı tarafından ikinci ünitenin konuları anlatıldıktan sonra araştırmacı derse katılmış ve söz alarak öğrencilerden gelen soruları yanıtlamıştır.

Bu oturumdan önce 1. oturuma ait veriler ön incelemeye tabi tutulmuş ve bazı öğrencilerin değerlendirme kurallarını gözetmeden, değerlendirdikleri bütün ödevlere 10 puan verdiği görülmüştür. Bir öğrencinin ise yanıt verilmemiş bir ödevi 6 puanla değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede geçme notu 60 olduğu için, bu davranışın öğrencilerin birbirine yardımcı olma ve herkesin dersten geçmesini sağlamaya yönelik bir düşünceyle gerçekleştirildiği tahmin edilmektedir.

Bu davranışı gösteren öğrencilerin ders katılımları incelendiğinde 1.oturum dersine katılım göstermedikleri, dolayısıyla akran değerlendirmesi kılavuzunun açıklandığı ve örneklerle iyi bir akran değerlendirmesinin izah edildiği derste bulunmadıkları tespit edilmiştir. Bu davranışı gösteren az sayıdaki öğrenciye bütün değerlendirmelerin dersin öğretim elemanı tarafından incelendiği ve bütün yanıtların dersin öğretim elemanı tarafından da değerlendirmeye tabi tutulduğu hatırlatılmış ve akran değerlendirmesi kılavuzu kapsamında yaptıkları değerlendirmelerde dürüst olmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Hatırlatma sonrasında benzer bir davranış tekrar gözlenmemiştir. Bu oturumda da öğrencilere ödevin son gönderim günü öncesinde ve son değerlendirme günü öncesinde SMS gönderimi ile hatırlatma yapılmıştır.

### **3.5.3. Oturum 3, 4, 5 ve 6**

Araştırmanın bu oturumlarında araştırmacı derslere yalnızca gözlemci olarak katılmış ve derslerde söz almamıştır. Araştırmanın bu oturumlarında öğrencilere her Salı günü, eş zamanlı dersten birkaç saat önce aşağıdaki SMS gönderilerek derse katılım sağlamaları hatırlatılmıştır.



“Bugün saat 20:00'da Tebligat İşlemleri canlı dersiniz bulunmaktadır. Derslere katılım göstermeniz önem taşımaktadır. Bilgilerinize.”

Eş zamanlı dersler Tablo 10'da gösterilen tarih ve saatlerde, yani Salı günleri saat 20:00'da gerçekleştirilmiştir. Ders süreleri bütün oturumlarda 45 dakikadır. Her dersin sonunda öğrencilere ilgili oturuma ait ödevler e-ödev sistemi üzerinden atanmıştır. Öğrencilere ödevler atandığı anda sistem tarafından aşağıdaki gibi bir SMS otomatik olarak gönderilmektedir:

“Hafta 3 ödevinizi 19.03.2016, 23:59'a kadar <http://odev.uzem.omu.edu.tr> adresinden tamamlamanız gerekmektedir. Bu tarihten sonra gönderilen ödevler değerlendirmeye alınmayacaktır. Bilgilerinize.”

Ödevlerin son gönderim tarihi itibarıyla yani Cumartesi günleri saat 23:59'da ise e-Ödev sistemi tarafından öğrencilere ekran değerlendirmeleri atanmış ve aşağıdaki gibi bir SMS otomatik olarak gönderilmiştir:

“Hafta 3 ödevi için değerlendirmelerinizi 22.03.2016, 20:00'a kadar <http://odev.uzem.omu.edu.tr> adresinden tamamlamanız gerekmektedir. Bilgilerinize.”

Ödevlerin son gönderim tarihinden 24 saat önce yani Pazartesi günleri saat 20:00'da hala değerlendirmelerini tamamlamamış olan öğrencilere aşağıdaki hatırlatma SMS'i otomatik olarak gönderilmiştir:

“Taraflınıza atandığı halde değerlendirmesi tamamlanmamış ödevler bulunmaktadır. Lütfen size atanmış ödevleri bugün 23:59'a kadar <http://odev.uzem.omu.edu.tr> üzerinden okuyarak değerlendiriniz.”

Gönderilen SMS'ler sayesinde çoğunlukla katılımın oldukça düşük olduğu eş zamanlı derslere yüksek katılım gösterilmesi sağlanmış ve ödevlerini unutan öğrencilere son gönderim tarihleri hatırlatılmıştır.

### **3.6. Odak Grup Görüşmeleri ve Mülakat**

Araştırmanın nitel olarak sürdürülen kısmında deney grubu içerisinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Creswell (2007)'e göre nitel çalışmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi, bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için en

etkili yöntemlerden biridir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile 53 deney grubu öğrencisi içerisinde 16 öğrenci seçilmiş ve bu öğrenciler sekizer kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. Gruplar ile iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılırken öğrencilerin araştırma süresince gerçekleştirmiş oldukları değerlendirme sayıları ve derslere katılım oranları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca araştırmanın uzman değerlendirmelerini gerçekleştiren öğretim elemanı ile bir mülakat gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri öğrencilerin uzaktan eğitim öğrencileri olmaları ve farklı şehirlerde ikamet ediyor olmaları sebebiyle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanı ile gerçekleştirilen mülakat ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmeleri hazırlık aşamasında öğrenciler ile telefon araması aracılığıyla iletişime geçilmiş ve görüşmeler için uygun bir gün ve saat belirlenmiştir. Daha sonra ise görüşmenin planını, konusunu ve görüşmede sorulacak olan soruları içeren görüşme protokolü hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesi öncesinde deney grubu içerisinde seçilen dört öğrenci ile pilot çalışma yapılmış ve bu çalışma neticesinde hazırlanmış olan görüşme protokolü tekrar gözden geçirilmiştir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin protokol EK-IX'da, öğretim elemanı ile gerçekleştirilen mülakata ilişkin protokol ise EK-X'da verilmiştir. Görüşmeler esnasında öğrencilere ve öğretim elemanına olabildiğince açık uçlu sorular sorulmuş ve çalışma hakkında genel fikirlerinin alınması amaçlanmıştır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürecek şekilde planlanmıştır. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılara çalışmanın amacı, görüşmenin ne kadar süreceği, görüşmeden elde edilen sonuçların nasıl depolanacağını, sonuçların nerede ve nasıl kullanılacağı görüşme protokolü çerçevesinde izah edilmiştir. Odak grup görüşmeleri Adobe Connect™ çevrimiçi konferans yazılımı, mülakat ise ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmış ve elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek metne dökülmüştür.

## 4. BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilere ait bulgular nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

### 4.1. Nicel Bulgular

Araştırma sürecinin ve nicel bulguların net bir şekilde ortaya konulabilmesi için akran değerlendirme sürecine ilişkin veriler istatistiksel yöntemler ile çözümlenmiştir. Araştırma süresince gerçekleştirilen akran değerlendirme ve uzman değerlendirme uygulamalarından elde edilen veriler araştırmanın nicel bulgular kısmını oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırma soruları göz önünde bulundurularak veriler çözümlenecek ve yorumlanacaktır. Veriler SPSS 21 paket programı ve R 3.3.0 yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Eşit ağırlıklı Cohen analizleri R'nin *psych* paketi içerisinde bulunan *cohen.kappa* aracıyla, yüzdeler anlaşması analizleri ise R'nin *irr* paketi içerisinde bulunan *agree* aracıyla analiz edilmiştir.

#### 4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ödev Tamamlama ve Akran Değerlendirmesi Gerçekleştirme Davranışlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın deney grubunda 53 öğrenci ve kontrol grubunda 53 öğrenci yer almıştır. Altı oturumdan oluşan araştırma süresince deney ve kontrol gruplarına haftalık olarak ödevler verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yapmış olduğu tüm ödevler uzman değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ise, yine deney grubunda bulunan rastgele üç öğrencinin ödevlerini akran değerlendirme yöntemi ile değerlendirmiştir. Bir başka deyişle deney grubundaki her öğrencinin diğer üç öğrenciyi değerlendirdiği ve üç öğrenci tarafından değerlendirildiği söylenebilir.

Öğrencilerin sürece tam katılım göstermeleri halinde her bir oturumda; 106 ödev, 159 (53 kişi x 3) akran değerlendirme ve 106 uzman değerlendirme gerçekleştirilmesi beklenmiştir. Bu yaklaşımla altı oturumdan oluşan araştırma sonucunda 636 ödev, 954 akran değerlendirme ve 636 uzman değerlendirmesinin gerçekleştirilmesinin beklendiği söylenebilir.

Tablo 11’de belirtilen sonuçlara göre deney grubunun ortalama ödev tamamlama oranı %77.03, kontrol grubunun ortalama ödev tamamlama oranı ise %55.01 olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının kendilerine atanmış ödevlerin ortalama %66.03’ünü tamamladığı söylenebilir. Araştırma süresince deney grubundaki öğrenciler kendilerine atanan akran değerlendirmelerinin ise %73.63’ünü tamamlamışlardır. Deney ve kontrol gruplarının her bir oturumda tamamladıkları ödevlere ve gerçekleştirdikleri akran değerlendirmelerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de gösterilmiştir:

**Tablo 11.** Ödev Tamamlama ve Akran Değerlendirmesi Gerçekleştirme Betimsel Bulguları

Oturum	Deney Grubu (N= 53)				Kontrol Grubu (N= 53)	
	Ödev Tamamlama		Akran Değerlendirmesi Tamamlama		Ödev Tamamlama	
	%	f	%	f	%	f
1	100.00	53	100.00	159	64.15	34
2	88.67	47	89.36	126	66.03	35
3	77.35	41	73.98	91	64.15	34
4	83.01	44	78.03	103	60.37	32
5	64.15	34	56.86	58	45.23	24
6	49.05	26	43.58	34	30.18	16
<i>Ortalama</i>	<i>77.03</i>	<i>40.83</i>	<i>73.635</i>	<i>95.16</i>	<i>55.01</i>	<i>29.16</i>

*Not:* Frekanslar *f* ile yüzdeler ise % ile gösterilmiştir.

*Not:* Altıncı oturum araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda ara sınav haftasıdır.

Tablo 11’de belirtilen sonuçlara göre aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

1. Deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek ödev tamamlama oranları göstermiştir (deney:  $\bar{X} = \%77.03$ ; kontrol:  $\bar{X} = \%55.01$ ).
2. Deney grubunun ödev tamamlama oranları ile akran değerlendirmelerini gerçekleştirme oranlarının ilişkili olduğu ve pozitif yönlü yüksek bir korelasyona sahip olduğu söylenebilir ( $r(6) = .917, p < .001$ ).
3. Ödev tamamlama ve akran değerlendirme oranlarının araştırma süresince haftalık olarak düşüş gösterdiği söylenebilir ( $r(6) = -.943, p < .001$ ).

#### 4.1.2. DeneY Grubunun ve Uzmanın Puanlama Davranışlarına İlişkin Bulgular

DeneY grubunun akranlarını puanlama davranışları ile uzmanın puanlama davranışlarının karşılaştırılması amacıyla her bir oturumda gerçekleştirilen değerlendirmelere ilişkin puanlar analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir:

**Tablo 12.** Akran Değerlendirmesi ve Uzman Değerlendirmesi Puanları Betimsel Bulguları

Oturum	Akran Değerlendirmesi (DeneY Grubu)						Uzman Değerlendirmesi (DeneY Grubuna Yapılan)					
	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Varyans	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Varyans
1	159	7.40	1.684	2	10	2.837	53	8.49	1.325	5	10	1.755
2	126	6.90	1.979	2	10	3.917	47	8.13	1.813	4	10	3.288
3	91	7.21	1.553	2	10	2.411	41	8.44	1.226	6	10	1.502
4	103	7.41	1.717	2	10	2.950	44	8.25	1.740	5	10	3.029
5	58	7.95	1.669	3	10	2.787	34	8.41	2.162	4	10	4.674
6	34	8.44	1.481	5	10	2.193	26	9.12	1.608	4	10	2.586

Not: En düşük değerler Min. ile en yüksek değerler Max. ile gösterilmiştir.

Not: Değerlendirme puanları 1 (en kötü puan) ile 10 (en iyi puan) arasında bulunmaktadır.

Tablo 12’de belirtilen sonuçlara göre, altı oturum sonunda akran değerlendirme puan ortalamalarının 7.38 ( $Ss = 1.76$ ) olduğu ve uzman değerlendirme puan ortalamalarının 8.42 ( $Ss = 1.65$ ) olduğu tespit edilmiştir. Akran değerlendirme ve uzman değerlendirme ortalamaları arasındaki farkın en fazla 1.23 (akran değerlendirme:  $\bar{X} = 6.90$ ; uzman değerlendirme:  $\bar{X} = 8.13$ ) ve en az ise 0.46 (akran değerlendirme:  $\bar{X} = 7.95$ ; uzman değerlendirme:  $\bar{X} = 8.41$ ) olduğu söylenebilir.

Araştırmanın tamamında deneY grubu göz önünde bulundurularak akran değerlendirme ve uzman değerlendirme ortalamaları karşılaştırıldığında, ortalamalar arasındaki fark 1.04 (akran değerlendirme:  $\bar{X} = 7.38$ ; uzman değerlendirme:  $\bar{X} = 8.42$ ) olarak tespit edilmektedir. Bu bilgiler ışığında akran değerlendirme ortalamasının uzman değerlendirme ortalamasından düşük olduğu, bir başka deyişle öğrencilerin birbirlerine uzmanların verdiği puanlardan daha düşük puanlar verdiği söylenebilir.

Haftalık olarak elde edilen deney grubu akran değerlendirmesi puanları ile deney grubu uzman değerlendirmesi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi adına öncelikle grupların gösterdikleri dağılımların normal olup olmadığı Shapiro-Wilk testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir:

**Tablo 13.** Akran ve Uzman Değerlendirmesi Puanları Normal Dağılım Analizi

<i>Oturum</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>S-W</i>
1	Akran Değ.	159	7.40	1.684	-.509	-.413	.000
	Uzman Değ.	53	8.49	1.325	-1.088	.867	.000
2	Akran Değ.	126	6.90	1.979	-.326	-.667	.000
	Uzman Değ.	47	8.13	1.813	-.678	-.786	.000
3	Akran Değ.	91	7.21	1.553	-.485	.176	.000
	Uzman Değ.	41	8.44	1.226	-.408	-.778	.001
4	Akran Değ.	103	7.41	1.717	-.610	.484	.000
	Uzman Değ.	44	8.25	1.740	-.653	-.711	.000
5	Akran Değ.	58	7.95	1.669	-1.134	.812	.000
	Uzman Değ.	34	8.41	2.162	-.952	-.753	.000
6	Akran Değ.	34	8.44	1.481	-1.068	.630	.000
	Uzman Değ.	26	9.12	1.608	-2.140	4.260	.000

Tablo 13'te gösterilen Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre akran değerlendirmesi ve uzman değerlendirmesi puanlarının normal dağılım göstermediği ( $p < .05$ ) söylenebilir.

Grupların değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı normallik varsayımını gerektirmeyen ve parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur:

**Tablo 14.** Akran Değerlendirmesi ve Uzman Değerlendirmesi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Oturum</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
1	Akran Değ.	159	96.31	15312.50	2592.500	-4.279	.000*
	Uzman Değ.	53	137.08	7265.50			
2	Akran Değ.	126	78.59	9902.00	1901.00	-3.657	.000*
	Uzman Değ.	47	109.55	5149.00			

<i>Oturum</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
3	Akran Değ.	91	57.32	5216.00	1030.00	-4.188	.000*
	Uzman Değ.	41	86.88	3562.00			
4	Akran Değ.	103	67.77	6980.50	1624.50	-2.757	.006*
	Uzman Değ.	44	88.58	3897.50			
5	Akran Değ.	58	41.64	2415.00	704.00	-2.335	.020*
	Uzman Değ.	34	54.79	1863.00			
6	Akran Değ.	34	25.87	879.50	284.50	-2.476	.013*
	Uzman Değ.	26	36.56	950.50			

Tablo 14’te açıklanan sonuçlara göre altı oturum için grupların değerlendirme puanları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Ayrıca haftalık sonuçlara göre akran değerlendirmesi puanlarının sıralama ortalamaları, uzman değerlendirmesi puanlarının sıralama ortalamalarından daha küçüktür. Bu bulgu ise akranların birbirlerine verdikleri puanların, uzmanların verdiği puanlardan daha düşük olduğu yönünde yorumlanabilir.

#### 4.1.3. Uzman ve Akran Değerlendirmesi Dönütlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Uzmanın ve akranların dönüt verme davranışlarının karşılaştırılması amacıyla uzmanların verdiği dönütler (UVD) ve akranların verdiği dönütler (AVD) öncelikle betimsel olarak incelenmiştir. Dönütlerin içerdiği kelime sayısı analiz edilerek en kısa ve en uzun dönütler tespit edilmiş ve dönütlerin içerdiği ortalama kelime sayısı haftalık olarak incelenmiştir. Elde edilen betimsel bulgular ile akran değerlendirme ve uzman değerlendirme uygulamasında verilen dönütlerin niteliklerinin tanımlanması hedeflenmiştir. Elde edilen betimsel bulgular Tablo 15’te verilmiştir. Tablo 15’te gösterilen bilgiler ışığında aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

1. İlk dört hafta boyunca uzman dönütleri akran dönütlerinden daha uzun iken, son iki hafta akran dönütleri uzman dönütlerinden daha uzundur.
2. Akranların verdiği dönütler ortalama 10.58 ( $Ss = 11.787$ ) kelimedenden oluşurken, uzmanların verdiği dönütler ortalama 12.91 ( $Ss = 13.763$ ) kelimedenden oluşmaktadır.

**Tablo 15.** Uzman ve Akran Değerlendirmesi Dönütleri Betimsel Bulguları

Oturum	AVD Kelime Sayısı					UVD Kelime Sayısı				
	$\bar{X}$	Mdn	Ss	Min.	Max.	$\bar{X}$	Mdn	Ss	Min.	Max.
1	10.71	8.0	8.248	2	55	19.39	13.0	18.020	4	120
2	14.76	10.0	18.111	1	148	16.91	12.5	16.739	3	85
3	9.37	7.0	8.317	2	51	12.04	8.0	10.187	1	46
4	8.77	7.0	11.444	1	104	10.43	8.0	10.624	2	60
5	8.16	6.5	7.281	1	45	6.97	4.0	6.448	2	30
6	6.94	6.0	4.761	1	20	6.90	4.0	3.919	2	17

Not: En düşük değerler *Min.* ve en yüksek değerler *Max.* ile gösterilmiştir.

Deney grubunun verdiği dönütlerin ve uzman dönütlerinin niceliğinin araştırma sürecinde nasıl bir değişim gösterdiğinin aydınlatılması için korelasyon analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre akran dönütlerinin ( $r_s(574)=-.207$ ,  $p<.001$ ) ve uzman dönütlerinin ( $r_s(420)=-.449$ ,  $p<.001$ ) nicelik yönünden araştırma süresince düşüş gösterdiği tespit edilmiştir.

Deney grubunun verdiği dönütlerin niceliği ile uzmanın verdiği dönütlerin niceliği arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmeden önce grupların gösterdikleri dağılımların normal olup olmadığı Shapiro-Wilk testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir:

**Tablo 16.** Akran ve Uzman Değerlendirmesi Puanları Normal Dağılım Analizi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	S-W
Akran Dönütleri	574	10.58	11.787	5.489	47.237	.000
Uzman Dönütleri	420	12.91	13.763	2.955	12.930	.000

Tablo 16’da gösterilen Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre akran dönütlerinin ve uzman dönütlerinin nicelik bakımından normal dağılım göstermediği ( $p<.05$ ) söylenebilir. Deney grubunun verdiği dönütlerin niceliği ile uzmanın verdiği dönütlerin niceliği arasında istatistiki yönden anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’te sunulmuştur:



**Tablo 17.** Akran Dönütleri ve Uzman Dönütlerinin Niceliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Akran Dönütleri	574	483.45	277502.00	112477.00	-1.807	
Uzman Dönütleri	420	516.70	217013.00			.071

Tablo 17’de açıklanan sonuçlara göre akran dönütleri ve uzman dönütlerinin nicelikleri arasında istatistiki yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $Z=-1.807$ ,  $p=.071>.05$ ).

#### 4.1.4. Değerlendirici Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Değerlendirici güvenilirliğine ilişkin veriler R yazılımının *psych* ve *irr* paketleri aracılığıyla analiz edilmiştir. İlgili paketler aracılığıyla eşit ağırlıklı Cohen’in Kappa analizi ve yüzdeler anlaşması analizi gerçekleştirilmiştir. Cohen’in Kappa analizi; herhangi iki değerlendiricinin sıralı (*ordinal*), aralıklı (*interval*) veya sınıflamalı (*nominal*) türdeki değişkenler üzerinde ne derece karar birliğine vardığının, tesadüfi karar birliği durumları da göz önünde bulundurarak hesaplanmasında kullanılan istatistiki bir yöntemidir (Cohen, 1968). Kappa analizlerinde değerlendiricilerin herhangi bir değişken hakkında verdiği kararlar arasındaki tüm farklılıklar anlaşmazlık olarak değerlendirilir. Dolayısıyla Kappa için 1’den 10’a kadar puanlandırılan bir ölçekte bir değerlendiricinin 1, diğerinin ise 10 puan vermesi ile – bir değerlendiricinin 9, diğerinin ise 10 puan vermesi arasında istatistiki yönden herhangi bir farklılık yoktur ve her iki durumda da değerlendiriciler arasında anlaşmazlık bulunmaktadır. Dolayısıyla Kappa analizleri sınıflamalı türdeki değişkenler için kullanılırken, aralıklı türdeki değişkenler için ağırlıklı Kappa analizleri kullanılmalıdır (Cohen, 1968). Ağırlıklı Kappa analizi ile birbirine yakın puanlar arasında daha yüksek bir anlaşma olduğu tespit edilebilmekte ve anlaşma oranları istatistiki olarak raporlanabilmektedir. Araştırmada Cohen’in Kappa analizleri ağırlıklı olarak kullanılmış ve maddeler arası ağırlıklar doğrusal (*linear*) olarak kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle art arda gelen herhangi iki puan arasındaki anlaşmazlığın boyutunun art arda gelen herhangi iki diğer puan arasındaki anlaşmazlıkla eş olduğu kabul edilmiştir.

Ağırlıklı Kappa analiz puanları ( $K_w$ ) araştırmada Tablo 18’de belirtilen puan aralıkları göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır (Altman, 1991):

**Tablo 18.** Cohen'in Ağırlıklı Kappa Puanları ( $K_w$ ) Anlaşma Dereceleri

$K_w$	Anlaşma Derecesi
< .20	Zayıf
.21 - .40	Vasat
.41 - .60	Orta
.61 - .80	İyi
.81 - 1.00	Çok İyi

Yüzdeler anlaşması analizleri ise R yazılımının *irr* paketi ile gerçekleştirilmiştir. Bu analiz gerçekleştirilirken tolerans değeri 1 olarak kabul edilmiştir. Bir başka deyişle değerlendirici puanları arasındaki fark 1 veya 1'den küçükse, bunun bir anlaşma durumu olarak kabul edildiği varsayılmıştır. Yüzdeler anlaşması analizi, tesadüfi anlaşma durumunu göz önünde bulunduran bir yöntem olmadığı için  $K_w$  sonuçlarına göre daha az güvenilir bir yöntemdir.

Sonuç olarak akran değerlendirmesi gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin verdiği puanlar ( $R_n$  ile gösterilmiştir), uzmanın verdiği değerlendirme puanları (U ile gösterilmiştir) ile birlikte Kappa analizi ve yüzdeler anlaşmasına tabi tutulmuş, elde edilen sonuçlar Tablo 19'da belirtilmiştir:

**Tablo 19.** Cohen'in Ağırlıklı Kappa ( $K_w$ ) Analizi ve Yüzdeler Anlaşması (%) Analiz Sonuçları

<i>Değerlendiriciler</i>	<i>N</i>	<i>K<sub>w</sub></i>	<i>%</i>	<i>Değerlendiriciler</i>	<i>N</i>	<i>K<sub>w</sub></i>	<i>%</i>
R <sub>1</sub> , U	8	0,085	37,50	R <sub>27</sub> , U	5	0,523	80,00
R <sub>2</sub> , U	15	0,500	53,30	R <sub>28</sub> , U	15	0,650	66,70
R <sub>3</sub> , U	13	0,150	61,50	R <sub>29</sub> , U	11	0,320	63,60
R <sub>4</sub> , U	7	0,323	42,90	R <sub>30</sub> , U	16	0,375	37,50
R <sub>5</sub> , U	3	0,180	33,30	R <sub>31</sub> , U	14	0,321	64,30
R <sub>6</sub> , U	13	0,231	53,80	R <sub>32</sub> , U	13	0,340	38,50
R <sub>7</sub> , U	16	0,115	56,20	R <sub>33</sub> , U	13	-0,170	30,80
R <sub>8</sub> , U	13	0,421	53,80	R <sub>34</sub> , U	12	0,361	75,00
R <sub>9</sub> , U	8	0,294	50,00	R <sub>35</sub> , U	4	0,111	50,00
R <sub>10</sub> , U	12	0,310	50,00	R <sub>36</sub> , U	11	0,250	45,50
R <sub>11</sub> , U	10	0,494	40,00	R <sub>37</sub> , U	11	0,089	9,09
R <sub>12</sub> , U	5	0,620	60,00	R <sub>38</sub> , U	8	0,158	12,50
R <sub>13</sub> , U	4	0,500	50,00	R <sub>39</sub> , U	14	0,350	57,10
R <sub>14</sub> , U	15	0,370	60,00	R <sub>40</sub> , U	6	-0,100	16,70

<i>Değerlendiriciler</i>	<i>N</i>	<i>K<sub>w</sub></i>	<i>%</i>	<i>Değerlendiriciler</i>	<i>N</i>	<i>K<sub>w</sub></i>	<i>%</i>
R <sub>15</sub> , U	5	0,430	80,00	R <sub>41</sub> , U	17	0,300	64,70
R <sub>16</sub> , U	3	0,430	33,30	R <sub>42</sub> , U	15	-0,173	20,00
R <sub>17</sub> , U	12	0,750	58,30	R <sub>43</sub> , U	15	0,152	40,00
R <sub>18</sub> , U	12	0,430	41,70	R <sub>44</sub> , U	15	0,390	33,30
R <sub>19</sub> , U	10	0,271	50,00	R <sub>45</sub> , U	13	0,427	61,50
R <sub>20</sub> , U	7	0,480	57,10	R <sub>46</sub> , U	5	0,299	60,00
R <sub>21</sub> , U	16	0,480	56,20	R <sub>47</sub> , U	14	0,410	57,10
R <sub>22</sub> , U	11	0,142	36,40	R <sub>48</sub> , U	12	0,045	33,30
R <sub>23</sub> , U	11	0,512	45,50	R <sub>49</sub> , U	16	0,450	56,20
R <sub>24</sub> , U	9	0,230	44,40	R <sub>50</sub> , U	9	0,120	66,70
R <sub>25</sub> , U	11	0,420	63,60	R <sub>51</sub> , U	12	0,520	83,30
R <sub>26</sub> , U	6	-0,179	33,30	R <sub>52</sub> , U	8	0,290	50,00
				R <sub>53</sub> , U	10	-0,069	50,00

*Not: K<sub>w</sub> için  $\alpha = .05$  ve % için tolerans 1 kabul edilmiştir.*

*Not: N değeri R<sub>n</sub> ve U değerlendiricilerinin birlikte değerlendirdikleri kişi sayısını temsil etmektedir.*

Tablo 19’da belirtilen sonuçlara göre 569 değerlendirme durumu ele alınmıştır. Araştırma süresince gerçekleştirilen akran değerlendirmesi sayısı 571 iken 569 ikili değerlendirme durumunun ortaya çıkmasının sebebi uzman değerlendirmelerini gerçekleştiren uzmanın 2 öğrencinin ödevini değerlendirmeyi unuttusudur. Tablo 16 ve Tablo 17’de belirtilen akran dönütleri sayısının 574 olması ise, 3 öğrencinin herhangi bir puan vermeden yalnızca dönüt vermiş olmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 19’da belirtilen sonuçlara göre en düşük  $K_w$  puanına sahip olan öğrencinin (R<sub>26</sub> numaralı)  $K_w$  değeri -.179 ve en yüksek  $K_w$  puanına sahip olan öğrencinin (R<sub>17</sub> numaralı)  $K_w$  değeri ise .750’dir. Değerlendiricilerin  $K_w$  puan ortalaması ise .297 olarak ( $S_s = .208$ ) tespit edilmiştir.

Değerlendiriciler  $K_w$  puanlarına göre Tablo 18’de belirtilen  $K_w$  anlaşma derecesi gruplarına ayrıldıklarında, Tablo 20’de gösterilen betimsel bulgular ortaya çıkmaktadır:

**Tablo 20.**  $K_w$  Puanlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Uzman Değerlendirmesi Sonuçlarıyla Anlaşma Dereceleri

$K_w$ Grubu	$N$	%	$\bar{X}$	$Ss$	Minimum	Maksimum
< .20	16	30.19	.041	.131	-.179	.180
.21 - .40	18	33.96	.312	.047	.230	.390
.41 - .60	16	30.19	.464	.040	.410	.523
.61 - .80	3	5.66	.673	.068	.620	.750
.81 – 1.00	-	-	-	-	-	-

Tablo 20’de belirtilen deney grubu öğrencilerinin uzman değerlendirmesi sonuçlarıyla anlaşma derecelerine göre; öğrencilerin %30.19’unun uzman ile zayıf, %33.96’sının vasat, %30.19’unun orta ve %5.66’sının iyi derecede anlaşma gösterdiği söylenebilir. Uzman ile çok iyi derecede anlaşma gösteren öğrenci ise bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin hem ortalama hem de çoğunluk olarak vasat anlaşma kategorisinde yer aldıkları söylenebilir.

Tablo 19’da belirtilen sonuçlara göre en düşük yüzdeler anlaşması oranına sahip olan öğrencinin (R<sub>37</sub> numaralı) % değeri 9.09 ve en yüksek anlaşma oranına sahip olan öğrencinin (R<sub>51</sub> numaralı) % değeri ise %83,3’tür. Değerlendiricilerin anlaşma oranları ortalaması ise %49.53 olarak ( $Ss = 16.22$ ) tespit edilmiştir.  $K_w$  puanları benzeri bir gruplandırma yüzdeler anlaşması sonuçlarına göre yapıldığında ise Tablo 21’de belirtilen sonuçlar elde edilmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin uzmanla ağırlıklı olarak %41-%60 kategorisinde anlaşma sergiledikleri, 3 öğrencinin zayıf değerlendirmeler gerçekleştirdiği, 3 öğrencinin ise çok iyi değerlendirmeler gerçekleştirdiği yorumu yapılabilir.

**Tablo 21.** Yüzdeler Anlaşması Puanlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Uzman Değerlendirmesi Sonuçlarıyla Anlaşma Dereceleri

% Grubu	$N$	%	$\bar{X}$	$Ss$	Minimum	Maksimum
< 20	3	5.66	12.76	3.811	9.09	16.70
21 - 40	11	20.75	33.38	5.049	20.00	38.50
41 - 60	24	45.28	50.37	5.759	40.00	58.30
61 - 80	12	22.64	63.96	4.231	60.00	75.00
81 – 100	3	80.00	81.10	1.905	80.00	83.30

Araştırmada öğrencilerin Tablo 20’de belirtilen  $K_w$  puan grupları ile demografik özellikleri arasında (cinsiyet, yaş, mezun olduğu lise türü, programa yerleşme puanı)

istatistiki yönden anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. ANOVA testi öncesinde Levene testi ile grupların varyanslarının eşitliği incelenmiştir. Test sonuçları (Yaş:  $p = .095$ ; Cinsiyet:  $p = .123$ ; Lise Türü:  $p = .298$ ; Yerleşme Puanı:  $p = .392$ ) varyansların eşitliği varsayımını doğrulanmıştır ( $p > .05$ ). ANOVA testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur:

**Tablo 22.**  $K_w$  Puanlarının Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Yaş ve Programa Yerleşme Puanına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	<i>sd</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Gruplar Arası	3	.464	.155	.620	.605
	Grup İçinde	49	12.215	.249		
	Toplam	52	12.679			
Mezun Olduğu Lise Türü	Gruplar Arası	3	3.145	1.048	1.675	.185
	Grup İçinde	49	30.667	.626		
	Toplam	52	33.811			
Yaş	Gruplar Arası	3	88.263	29.421	.708	.552
	Grup İçinde	49	2035.549	41.542		
	Toplam	52	2123.811			
Programa Yerleşme Puanı	Gruplar Arası	3	4746.046	1582.015	1.278	.292
	Grup İçinde	49	60633.839	1237.425		
	Toplam	52	65379.885			

Tablo 22’de belirtilen sonuçlara göre aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

1.  $K_w$  puanları ortalaması deney grubunun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir ( $F(3, 49) = .620, p = .605 > .05$ ).
2.  $K_w$  puanları ortalaması deney grubunun mezun olduğu lise türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir ( $F(3, 49) = 1.675, p = .185 > .05$ ).
3.  $K_w$  puanları ortalaması deney grubunun yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir ( $F(3, 49) = .708, p = .552 > .05$ ).
4.  $K_w$  puanları ortalaması deney grubunun programa yerleşme puanı değişkenine göre farklılık göstermemektedir ( $F(3, 49) = 1.278, p = .292 > .05$ ).

#### 4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Hem akranları hem de uzman tarafından değerlendirilen deney grubu öğrencileri ile yalnızca uzman tarafından değerlendirilen kontrol grubu öğrencilerinin araştırma sonunda akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığı, gerçekleştirilen dönem sonu sınavının sonuçları ile incelenmiştir. Dönem sonu sınavına deney grubundan 50, kontrol grubundan ise 52 öğrenci katılmıştır. Sınava katılmayan öğrencilerin puanları analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının dönem sonu sınav puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23'te gösterilmiştir:

**Tablo 23.** Deney ve Kontrol Grupları Dönem Sonu Sınav Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Deney Grubu						Kontrol Grubu					
<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Varyans</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Varyans</i>
50	64.48	14.915	32	92	222.459	52	58.31	13.144	32	92	172.766

*Not:* En düşük değerler *Min.* ile en yüksek değerler *Max.* ile gösterilmiştir.

Tablo 23'te belirtilen sonuçlara göre deney grubunun dönem sonu sınav ortalamasının ( $\bar{X}=64.48$ ,  $Ss=14.915$ ), kontrol grubunun dönem sonu sınav ortalamasından ( $\bar{X}=58.31$ ,  $Ss=13.144$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu dönem sonu sınav puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre (Deney:  $p=.185$ , Kontrol:  $p=.173$ ) deney ve kontrol grubu dönem sonu sınavı puanlarının normal dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) söylenebilir.

Grupların değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t-testi ile incelenmiştir. İlişkisiz örneklem t-testi varsayımlarından olan grupların varyans eşitliğinin test edilmesinde ise Levene Testi kullanılmıştır ve test sonuçları ( $F = .831$ ,  $p = .364$ ) varyansların eşitliği varsayımını doğrulanmıştır ( $p>.05$ ).

İlişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 24'te gösterilmektedir.

**Tablo 24.** Deney ve Kontrol Gruplarının Dönem Sonu Sınav Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	50	64.48	14.91	100	.364	.029
Kontrol Grubu	52	58.31	13.14			

Tablo 24’te açıklanan sonuçlara göre; deney grubunun dönem sonu sınav puanları ortalaması ( $\bar{X} = 64.48$ ,  $Ss = 14.91$ ) kontrol grubunun dönem sonu sınav puanlarının ortalamasından ( $\bar{X} = 58.31$ ,  $Ss = 13.14$ ) daha büyüktür. İlişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre ise ( $t(100) = -.364$ ,  $p = .029$ ) deney ve kontrol gruplarının dönem sonu puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir farklılık olduğu ( $p < .05$ ) yorumu yapılabilir.

Tablo 24’te belirtilen sonuçlara göre aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

1. Dönem sonu sınavında deney grubu kontrol grubuna göre daha yüksek başarı göstermiştir (Deney:  $\bar{X} = 64.48 >$  Kontrol:  $\bar{X} = 58.31$ ).
2. Deney ve kontrol gruplarının dönem sonu puanları arasında istatistiki yönden anlamlı bir farklılık vardır ( $t(100) = -.364$ ,  $p = .029$ ;  $p < .05$ ).

#### **4.2. Nitel Bulgular**

İki ayrı oturum halinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve tek oturum halinde yüz yüze gerçekleştirilen mülakat 45’er dakika sürmüştür. Odak grup görüşmeleri ve mülakat esnasında mümkün olduğunca her katılımcıya söz hakkı verilmesine özen gösterilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirilmiş ve protokoldeki sorulara bağlı kalınarak görüşmenin ilerleyişine istinaden ek sorular sorulmuştur. Öğrenciler sekizer kişi şeklinde iki ayrı oturumda gerçekleştirilmesi planlanan odak grup görüşmelerine davet edilmelerine rağmen ilk oturuma 12 öğrenci, ikinci oturuma ise 4 öğrenci katılmıştır.

Odak grup görüşmeleri Adobe Connect™ isimli çevrimiçi konferans yazılımı aracılığıyla, web kamerası ve mikrofon kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanı ile gerçekleştirilen mülakat ise yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmeleri ve mülakat esnasında elde edilen ses kayıtları daha sonra metne dökülmüştür. Metin haline dönüştürülen görüşme kayıtları birkaç defa okunarak yazım yanlışları ve imla hataları düzeltilmiştir.

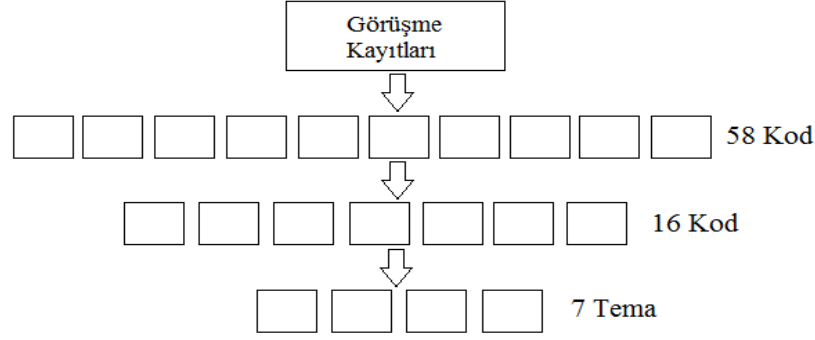
Düzenlenmiş olan görüşme metinleri Creswell (2007)'in önerdiği şekilde içerik analizine tabi tutularak bölümlere ayrılmış ve her bir bölüm içerdiği konuya göre sınıflandırılarak bir kod atanmıştır. Bu işlem sonucunda 58 kod tespit edilmiş ve listelenmiştir. Metin bölümlerine atanan kodlar Tablo 25'te gösterilmiştir:

**Tablo 25.** Odak Grup Görüşmesi ve Mülakat Metin Bölümlerine Atanan Kodlar

1.	Değerlendirme	23.	Puanın Açıklaması	42.	Arkadaş
	Adaleti	24.	Yüksek Notlar		Yorumları
2.	Rekabet Duygusu	25.	Arkadaşlık	43.	Öğretim
3.	Öğreticilik		İlişkileri		Elemanı
4.	Dönüt Verme	26.	Tutarsız Yorumlar		Yorumları
	Davranışı	27.	Duygusal	44.	Yol
5.	Akılda Kalıcılık		Yorumlar		Göstericilik
6.	Keyif Alma	28.	Yaş Ortalaması	45.	Ders Tekrarı
7.	Düşük Notlar	29.	Arkadaşa Güven	46.	Not Stresi
8.	Faydalı Bulma	30.	Karakter ve Kişilik	47.	Öğrenmelerin
9.	Olumsuz Yorumlar	31.	Çalışmanın Uzun		Tespiti
10.	Araştırmaya		Olması	48.	Test Sistemi
	Yönelme	32.	Çalışmanın Kısa	49.	Kendini İfade
11.	Kendiyle Kıyaslama		Olması	50.	Derse
12.	Yetersiz Zaman	33.	Çalışmanın		Katılım
13.	Kanaat Notu		Yoğunluğu	51.	İntihal
14.	Hafta Sayısı	34.	Konu Tekrarı	52.	Motivasyon
15.	Konu Pekiştirme	35.	Örneklerle	53.	Öğrenciyi
16.	Değerlendirme		Açıklama		Tanıma
	Zorlukları	36.	Yorumlama	54.	Kıstas
17.	Değerlendirme		Güçlüğü		Uzunlukları
	Kuralları	37.	Kaynak Sıkıntısı	55.	Sınıf
18.	Ödev Beklentileri	38.	Heveslendirme		Mevcudu
19.	Dürüst Puanlama	39.	Harcanan Emek	56.	Yoruculuk
20.	Hak Yemek	40.	Zaman Alıcı	57.	Akademik
21.	Olumlu Yorumlar	41.	Eksikleri		Başarı
22.	Kısa Yorumlar		Keşfetmek	58.	Yüksek
					Ortalama

Metin bölümlerine atanan kodlar daha sonra tekrar analiz edilmiş ve birbirine benzer veya eş anlamlı kodlar gruplanarak kod sayısı 16'ya düşürülmüştür. Son olarak bölümlere atanan kodlar birbirleriyle olan ilişkilerine göre a) Değerlendirme Adaleti, b) Arkadaş Yorumları, c) Öğreticilik, d) Değerlendirme Davranışı, e) Yorumlama Güçlükleri, f) Derse Katılım, g) Değerlendirme Külfeti olmak üzere 7 ana tema altında toplanmıştır.





**Şekil 4.** Nitel Bulguların Çözümlemesi

Nitel bulguların çözümleme süreci Şekil 4’te özetlenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin ve öğretim elemanının belirtilen temalar kapsamında düşünceleri çeşitli bakış açılarıyla sunulacaktır.

#### **4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Değerlendirmesi Hakkında Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Deney grubu öğrencileri ile iki ayrı oturum halinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucunda öğrencilerin akran değerlendirme uygulamasına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. İlgili görüşmelere ilişkin metinler birinci oturum için EK-XIII’te, ikinci oturum için ise EK-IV’te verilmiştir.

##### **4.2.1.1. Değerlendirme Adaleti ve Değerlendirme Davranışı**

Görüşmelerden elde edilen sonuçlar bazı öğrencilerin akran değerlendirmelerinin adaleti hakkında kaygı taşıdığını ancak tüm öğrencilerin uygulamayı öğretici bulduğunu ortaya çıkarmıştır. Nitel bulgular özellikle akranlarından olumsuz yorumlar ve düşük puanlar alan öğrencilerin, değerlendirmelerin adaleti hakkında endişe taşıdıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin öğretim elemanının adil değerlendirmeler yaptığı fakat arkadaşlarının adil davranmadığına yönelik inançları incelendiğinde, bu inancın temelinde öğretim elemanı ile akranların verdiği puanlar arasındaki farklılıkların bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu bulguları destekleyen bazı öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*F: Hocanın 10 puan verdiği bir ödev arkadaşların 4 puan verdiği oluyor.*

*K: O kadar uğraştığım bir ödev birisi 2 puan vermiş. İnsan o notu vermeye utanır.*

*O: Ben zaten daha öncede söyledim, dersin hocası 9 puan verirken bazı arkadaşlarımız 3 puan veriyor.*

Odak grup görüşmeleri esnasında uygulanan anketin sonuçlarına göre 5 öğrenci akranları tarafından verilen puanları adil bulmadığını, 5 öğrenci adil bulduğunu ve 6 öğrenci ise bazen adil bulduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanı tarafından verilen puanların adil olup olmadığıyla ilgili sorulan soruya ise 12 öğrenci değerlendirmeleri adil bulduğu, 4 öğrenci ise adil bulmadığı yönünde yanıt vermiştir. Öğretim elemanının değerlendirmelerini adil bulan öğrencilerden bir kaçı öğretim elemanının nereden puan kırdığını izah etmesini adil değerlendirmeler adına önemli bir kıstas olarak belirtmiştir. Diğer bir deyişle düşük puan alan öğrencilere neden düşük puan aldıkları detaylı bir şekilde iletildiğinde değerlendirmelerin adaletine olan inançları güçlenmekte, iletmediğinde ise kendilerine haksızlık yapıldığı düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu bulguları destekleyen bazı öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*F: Adil buluyorum çünkü yapamadığımız yerde not kırmış ve en önemlisi notu nereden kırdığını detaylı bir şekilde açıklamış.*

*D: Puan kırdığı yerlerde açıklama yaptığı için adildi.*

*E: Ben gerçekten hatamız neyse onu söyleyen arkadaş varsa onu ciddiye aldım ve kabul ettim kendimce.*

Bir başka bakış açısı ile öğrencilere dürüst değerlendirmeler yapıp yapmadıkları sorulduğunda ise neredeyse bütün öğrenciler dürüst değerlendirmeler yaptıklarını belirtmiş, yalnızca birkaç öğrenci arkadaşlarına hak ettiklerinden daha yüksek puanlar verme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Dürüst değerlendirmeler yaptığını belirten öğrenciler, kötü bir ödevde iyi bir puan vermeyi diğer öğrencilerin hakkını yemek olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin kendi değerlendirmelerinin adaleti hakkındaki görüşlerini destekleyici ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*J: Hiç yüksek puanlar vermedim. Ben 2 çocukla uğraşıp ödev yapıyorsam herkes yapmalı ödevini.*

*A: Ben duygularımı karıştırmadım hiç değerlendirmelerime.*

*F: Bölümde 120 öğrenci var ve birinin notunu yükseltirsem diğerlerinin hakkına girmiş olurum. Ödevinin hakkı neyse onu verdim.*

Dolayısıyla öğrencilerin kendilerini dürüst ve adil değerlendiriciler olarak tanımladıkları ancak kendilerine yapılan değerlendirmeleri adil bulmadıkları söylenebilir. Araştırma süresince akran değerlendirmelerinin tümünün kendisini adil değerlendirici olarak tanımlayan aynı öğrenciler tarafından yapıldığı düşünüldüğünde bu durumun bir çelişki oluşturduğu söylenebilir. Diğer bir yandan ise araştırmanın nicel bulgularına göre öğrenciler ile öğretim elemanının değerlendirme puan

ortalamaları arasında yalnızca 1.04 puanlık bir fark bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin akranlarından gelen düşük puanları veya olumsuz yorumları benimsemekte güçlük çektikleri, ancak öğretim elemanından gelen düşük notları ve olumsuz yorumları daha rahat kabul ettikleri söylenebilir.

#### 4.2.1.2. Arkadaş Yorumları

Görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin akranlarından olumsuz yorumlar aldıklarında bu yorumları kabullenmek istemedikleri ve değerlendiriciyi hatalı buldukları görülmektedir. Bu görüşleri destekleyici öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*J: Ödevime karışık olmuş demişlerdi fakat ben ödevimin karışık olduğunu düşünmüyorum.*

*H: Bence benim ödevde ne demek istediğimi anlayamamışlar, bu yüzden de olumsuz yorumlar yapmışlar.*

*A: Bazı akran yorumlarını kabul edemedim. Çok çalışmalısın, biraz daha gayret yazmışlar örneğin. Ödevinin eksik olduğunu düşünüyorum demiş birisi de. Bu yorumların haklı olduğunu düşünmüyorum.*

Öğrencilerin bu düşüncelere sahip olmasında rekabet duygusunun ve kendilerini değerlendiricilerden daha yetkin görmelerinin etkili olduğu dikkat çekmektedir. Bu görüşleri destekleyici öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*F: Arkadaşımın yaptığı yorumu benimseyemedim, bence o eksik biliyordur dedim.*

*A: En iyi ödev yarışı vardı biraz bende. Rekabet duygusu olmuştu ilk zamanlar. Akran değerlendirmelerinde çok adil davranıldığını düşünmüyorum. Elbette adil olan değerlendirmelerde vardı ancak genel olarak rekabet duygusunun arkadaşlığın önüne geçtiğini düşünüyorum.*

*E: Eksik bilgilere sahip arkadaşlarımızın bizi değerlendirirken adeta küçümseyecek kadar düşük not vermeleri bizi üzdü.*

*J: Arkadaş yorumlarına hırslanıyor insan.*

Diğer bir yandan ise öğrencilerin akran yorumlarının yeterince detaylı olmadığını düşünmeleri ve akran yorumlarında öğretim elemanı yorumlarına göre daha fazla olumsuz ifade bulunması akranların yaptığı yorumların benimsenmesini güçleştirici faktörler olarak sunulabilir. Arkadaşlarından olumsuz yorum almayan öğrenciler ise uygulamadan keyif aldığı ve değerlendirme sürecini objektif bulduklarını belirtmişlerdir. Bu görüşleri destekleyici öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*F: Bence arkadaş yorumları pek etkili olmadı. Öğretmenin yaptığı yorumlar daha olumluydu.*

*C: Arkadaş yorumlarının bana herhangi bir faydası olmadı çünkü yorumlar çok kısaydı.*

*A: Biri bana yaptığı yorumda çok çalışmalısın demiş. 1 gün bunalım yaşadım resmen.*

*D: Yansız ve objektif bir uygulamaydı ve ben yaptığım ödevlerde olumsuz yorum almadım, genel anlamda keyifliydi.*

#### **4.2.1.3. Öğreticilik**

Odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen nitel verilere göre öğrenciler akran değerlendirmesi uygulamasının öğrenmeleri üzerinde çok olumlu bir etki bıraktığını belirtmektedirler. Öğrenciler akran değerlendirmesi uygulamasının derslerin akılda kalıcılığını arttırdığını, uygulamayla birlikte konuları pekiştirme ve ders tekrarı yapma imkânı bulduklarını, uygulamanın kendilerini araştırma yönelttiğini ve öğrenmeleri üzerinde fayda sağladığını, öğrenmelerini tespit etmelerine ve eksik yönlerini keşfetmelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise ders çalışma ve dersi tekrar etme alışkanlığı kazanmalarında akran değerlendirmesinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Her iki odak grup görüşmesinde de öğrenciler akran değerlendirmesi uygulamasının öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Özellikle uzaktan eğitim gibi öğrenci-öğretmen ilişkisinin yüz yüze gerçekleşmediği sistemlerde öğrencilerin öğretim sürecinden kopmaması için haftalık olarak görevler verilmesi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler yaratabilmektedir. Bu görüşleri destekleyici öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*A: Proje benim için derslerin akılda kalmasına yardımcı oldu.*

*G: Bu projenin öğrencilerin ders çalışma ve dersi tekrar etme alışkanlığı kazanmasına yardımcı olduğuna inanıyorum.*

*J: Çalışma oldukça eğiticiydi, Tebligat'tan ne sorarsanız söyleyebilirim.*

*J: Çalışma verimli oldu. Ben iş yerinde araştırma yaptığım için yaptığım ödevi unutmayacağım, bu yüzden verimliydi.*

*G: Kendi ödevimle diğer arkadaşlar arasındaki farkları görme ve kendi ödevimin doğruluğunu test etme imkânı buldum.*

*J: Çalışma çok zevклиydi, dersleri daha iyi dinlememe ve araştırma yapmama yardımcı oldu.*

*H: Ödevleri değerlendirirken ve kendi ödevimizi yaparken araştırma yönümüz gelişmiş oldu.*

*G: Uygulama kesinlikle öğrenmelerime katkı sağladı, hatta ders başarısında da faydası oldu.*

*C: Ben normalde internete çok giremiyorum ama ödev olunca mecbur girdim ve öğrendim. Ödevler olmasa bu kadar öğrenemezdim.*

#### **4.2.1.4. Yorumlama Güçlükleri**

Uygulama aracılığıyla öğrencilerin öğrenmelerine sağlanan faydanın artırılması hususunda ise öğrencilerin değerlendirme davranışlarının anlaşılması önem kazanmaktadır. Odak grup görüşmeleri sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun değerlendirme kurallarını etkili bir şekilde kullandığı, verdikleri puanları değerlendirme kurallarına göre belirlediği ve kuralları yön gösterici olarak tanımladığı görülmektedir. Görüşmeler esnasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu değerlendirme kurallarının doğru hazırlandığını ve bu kuralları rahatlıkla kullandıklarını belirtmiştir. Birkaç öğrenci ise değerlendirmelerinde dönütler verdikleri için kurallara ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler akran değerlendirmesi sürecinde verdikleri dönütlerle ve yaptıkları ödevlerle ilgili olarak ise çalışmalarına kişisel yorumlarını katmada güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kişisel yorumlarını kattıkları çalışmalar üretmekte zorlanmaları, böyle bir uygulamayla ilk kez karşılaşılıyor olmaları ve araştırmanın gerçekleştirildiği dersin hukuki bir ders olması ile açıklanabilir. Ödevlerinde kişisel yorumlarını belirtmekte güçlük yaşadığını ifade eden öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, bu öğrencilerin herhangi bir iş tecrübesi olmayan öğrenciler oldukları ve sorulara kişisel tecrübeleri ile yanıt verme şansı bulamadıkları için zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu görüşleri destekleyici öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*E: Kendi davalarımın örnek verdiğim için benim için kişisel yorumlarımı katmak kolay oldu.*

*H: Dersimiz hukuki bir ders olduğu için yönetmelikleri ve kanunları okuyup yorum yapmak kolay değildi. Dolayısıyla kişisel yorum katmak zor oldu.*

*J: Ben yorum katmakta zorlanmadım çünkü hep örnekler vererek yaptım ödevlerimi.*

*F: İlk hafta çok zorlandım sonraki ödevler daha kolay geldi. Çünkü nasıl olduğunu bilmediğimiz bir uygulama bu.*

#### 4.2.1.5. Derse Katılım

Öğrencilerin sorulara özgün yanıt verme hususunda yaşadığı zorlukların bir başka boyutu ise derse katılım olarak açıklanabilir. Haftalık olarak gerçekleştirilen çevrimiçi eş zamanlı derslere katılan öğrenciler öğretim elemanının görüşlerini edinme şansı buldukları için ödevlerini yaparken bu yorumlara başvurma imkânı da bulmuşlardır. Öğrencilerin ödevlerini ve değerlendirmelerini tamamlamaya ilişkin düşünceleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun yaptıkları ödev ve değerlendirmelerin bir kanaat notu ile ödüllendirilmesi gerektiğine yönelik inançları olduğu dikkat çekmektedir. Bu görüşleri destekleyici öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*E: Uzaktan eğitim öğrencisi olduğumuz için katılmayanların puanı kırılmamalı ama çalışmaya katılanları motive etmek için fazladan puan verilmeli.*

*H: Sonuçta ödev yapılıyor ve emek harcanıyor. Sonucu etkilerse iyi olur.*

*C: Çalışma oldukça keyifliydi lakin derslerde kanaat notu verilmeli bu çalışmaya katılımı arttırmak için.*

#### 4.2.1.6. Değerlendirme Külfeti

Öğrencilerin “değerlendirme külfeti” teması hakkındaki düşünceleri incelendiğinde ise; zaman darlığı, çalışmanın gerçekleştirilme uzunluğu ve çalışmanın yoğunluğuna ilişkin görüş ve önerileri dikkat çekmektedir. Çalışmanın gerçekleştirilme uzunluğu ile ödevlere ve değerlendirmelere tanınan süre hakkında öğrencilerde üç farklı düşüncenin hâkim olduğu gözlenmiştir. Kimi öğrenciler çalışmanın 6 hafta sürmesini yeterli bulurken, kimileri çalışmanın daha uzun sürmesini, kimileri ise daha kısa sürmesini istediklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın gerçekleştirilme sıklığı hakkında ise pek çok öğrenciden çalışmanın iki haftada bir gerçekleştirilmesi yönünde öneri gelmiştir. Öğrenciler arasında bulunan bu fikir ayrılıklarının demografik farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Tam zamanlı bir işte çalışan veya ebeveyn sorumlulukları bulunan öğrenciler çalışma için daha geniş bir zaman dilimi ayrılmasını talep ederken, herhangi bir işte çalışmayan ve yalnızca öğrencilik durumunda bulunan öğrenciler çalışmanın gerçekleştirilme süresinin yeterli olduğunu veya çalışmanın daha uzun sürmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu görüşleri destekleyici öğrenci ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*E: Son zamanlarda ödevler biraz beni sıktı. Hafta sayısının azaltılması gerektiğini düşünüyorum.*

*F: Daha iyi anlamamız için çok iyi bir uygulama ama iki haftada bir ödev verilirse daha iyi olur. Vizeye kadar olması bana biraz fazla geldi. Altı hafta değil de bence dört hafta sürmeliydi bu çalışma.”*

*L: Ben çalışmanın yeterli olduğunu düşünüyorum. Altı hafta ideal bir süreydi.*

*J: Bana göre çalışma vizeden sonra da devam etmeliydi. Tabi bana göre hava hoş çünkü çalışmadığım için vakit bol.*

*A: İki haftada bir olmasına ben katılmıyorum. Haftada bir olması aslında çok verimli oldu. İki haftada bir olduğunda araya çok zaman girer ve ödev anlamını kaybeder.*

Sonuç olarak öğrencilerin ders faaliyetlerine ayırmayı planladıkları sürenin bir işte çalışıp çalışmama durumlarından etkilendiği söylenebilir. Ayrıca odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin; akran değerlendirmelerinin adaleti konusunda zaman zaman endişe duydukları, ödevlerindeki eksiklerinin açık bir şekilde ortaya konmaması durumunda bu endişelerinin arttığı, kendilerini çoğunlukla dürüst değerlendiriciler olarak tanımladıkları, zaman zaman akran yorumlarını benimsemekte güçlük çektikleri, uygulamayı oldukça faydalı ve öğretici buldukları söylenebilir.

#### **4.2.2. Öğretim Elemanının Akran Değerlendirmesi Hakkında Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın gerçekleştirildiği dersin öğretim elemanı ile tek oturum şeklinde gerçekleştirilen görüşme sonucunda öğretim elemanının akran değerlendirme uygulamasına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. İlgili görüşmelere ilişkin metinler EK-XV’de verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlar öğretim elemanının uygulamayı oldukça faydalı bulduğunu ve uygulamanın geneli hakkında olumlu bir intiba geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanı uygulamanın öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yarattığını ve öğrencilerin derse katılımının uygulama sürecinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Gerçekleştirilen görüşme sonucunda öğretim elemanının öğrencilerin demografik özelliklerinin değerlendirme davranışlarını etkileyebileceğini yönünde bir inancı olduğu görülmüştür. Bu bulguları destekleyen bazı öğretim elemanı ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*Öğrencilerin bir kısmının adil davrandığını düşünüyorum. Bence yaş ortalamasına göre değişiyordur. Gençlerin daha düşük notlar verdiğini düşünüyorum. Gençler daha çok rekabetçi, olgun yaştakiler ise daha ılımlı davranıyor benim gözlemime göre.*

Öğretim elemanının akran yorumları hakkındaki görüşleri ise, öğrencilerin de sıkça vurguladığı şekilde, negatif yorumların zaman zaman yıpratıcı olabileceği yönündedir. Öğretim elemanının görüşleri öğrencilerin akranlarından aldıkları dönütleri çok fazla umursamadıklarını ve düşük bir değerlendirme puanı aldıklarında hatayı değerlendiricide bulduklarını ortaya koymaktadır. Diğer bir yandan ise öğretim elemanının; kişilik özellikleri ve cinsiyet gibi demografik özelliklerin akran dönütlerini benimsemeye etkili olduğuna yönelik görüşleri dikkat çekmektedir. Bu bulguları destekleyen öğretim elemanı ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*Çok faydalı yorumlar yapanlarda vardı, sırf karşı tarafı yıpratmak için yorum yapanlarda. Akran dönütlerini ise pek dikkate aldıklarını sanmıyorum, daha çok benim yaptığım yorumları önemsediler. “O nerden bilecek zaten, hoca beni değerlendirmiş puanımı vermiş” diye düşündüklerini sanıyorum. Bence o karakterle de ilgili bir şey, kimisi hiç umursamıyor kimisi de gurur meselesi yapıyor. Bayanlar yorumlar hakkında çok daha alıngan ve kırılabilir olabiliyor.*

Gerçekleştirilen görüşme sonucunda öğretim elemanın uygulamayı oldukça faydalı bulduğu ve diğer derslerinde de kullanmayı düşündüğü görülmüştür. Öğretim elemanı; test yöntemiyle yapılan geleneksel sınavların öğrencilerin öğrenmelerinin anlaşılması için yeterli olmadığını, bu uygulama sayesinde öğrencilerin kendilerini ifade etme şansı bulduklarını, akademik başarıda ciddi bir artış gözlemlendiğini ve uygulamanın akılda kalıcılık sağladığını belirtmiştir. Bu bulguları destekleyen bazı öğretim elemanı ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

*Uygulama sistem olarak oldukça düzgün ve gerçekten işe yarıyor. Öğrencilerin bir şey öğrenip öğrenmediğini ve derste anlattıklarımızın ne kadar etkili olduğunu test yöntemiyle yapılan sınavlarda anlamamız zor oluyordu. Bu yöntemle öğrenci nereye takılmış, neyi öğrenmiş, anlamadığı ne, bunları öğrenme açısından çok çok faydalı oldu bence.*

*... böyle bir ortamda öğrenci neyi anlamış, neyi karıştırmış, hangi öğrenci neyi öğrenmiş test etmek oldukça kolay.*

*Çünkü şöyle bir şey var, öğrenciler en başından beri hep test sistemiyle geliyor aslında. Üniversiteye de test çözerek geliyorlar ve yine üniversitede testle değerlendiriliyorlar. Bu yüzden de yorum istediğinizde bazen hiç yorum yapamayabiliyorlar. ... Bu*



*öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için bu ve benzeri uygulamaların kullanılması gayet uygun.*

*Çok basit dediğim ve bu uygulamanın yapılmadığı dersle bu dersi kıyasladığımda ortalamalar arasında büyük bir fark var. Neredeyse 40-50 kişi 100 puan aldı bu derste. Ortalama açısından da akran değerlendirmesi uyguladığımız bu dersin ortalaması diğer dersten çok daha yüksek. Bu derste öğrenci hiçbir şey yapmasa bile ödev yaparken zaten konuyu öğreniyor.*

*Bence bu uygulamada öğrenciler yaptıkları ödevler ile konuyu öğrendiler ve uzun bir süre unutmayacaklar. Uygulamanın çok faydalı olduğunu düşünüyorum, her yıl uygulanabilir kesinlikle.*

Öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen diğer nitel bulgular aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Akran değerlendirmesi uygulamasının öğrencilerin yorumlama becerilerine göre lisans ve yüksek lisans düzeyine daha uygun olduğu belirtilmiştir.
2. Yorumlamaya açık sorular akran değerlendirmesi uygulamasına daha uygundur.
3. Akran değerlendirmesi yöntemi ile test sorularıyla mümkün olmayan şekilde öğrencilerin öğrenmelerinin derinlemesine anlaşılabilmesi sağlanabilmektedir.
4. Akran değerlendirmesi uygulaması ve açık uçlu sorular öğrencilere kendilerini ifade edebilme şansı tanımaktadır.
5. Derslere katılan öğrenciler katılmayan öğrencilere göre daha başarılı ödevler ve akran değerlendirmeleri gerçekleştirmektedirler.
6. Derse katılım öğrencilerin değerlendirilmesi ve puanlanması hususunda öğretim elemanı için önem taşımaktadır. Öğretim elemanı derslere katılan öğrencileri daha kolay değerlendirdiğini belirtmektedir.
7. Oturumlarda verilen ödevler için ideal maksimum kelime sayısı 150 olmalıdır. Ancak kelime sayısı ilgili ödevde göre şekillenmelidir.
8. Sınıf mevcudununun 50'den fazla olması durumunda uzman değerlendirmesi faaliyetleri öğretim elemanı için ek iş yükü getirmekte ve yorucu olmaktadır.
9. Akran değerlendirmesi öğrencilerin akademik başarısını ve dönem sonu puanlarını arttıran bir uygulamadır.

10. Ödev yaparak ve akranlarını değerlendirerek öğrenen öğrenciler için konular daha akılda kalıcı olmaktadır.
11. Uygulamanın ideal gerçekleştirilme uzunluğu ara sınav öncesi 3 hafta ve ara sınav sonrası 3 hafta şeklinde olmalıdır. Uygulama gerçekleştirme sıklığı ise bir hafta ödevlerin yapılması için tanınan süre ve bir hafta değerlendirmelerin tamamlanması için tanınan süre olmalıdır.

Sonuç olarak; öğrencilerin ödevlerine ve değerlendirmelerine kişisel yorumlarını katmada yaşadığı güçlükler, akran değerlendirmesinin öğretici ve faydalı bir faaliyet oluşu, ödevlerin içermesi istenen kelime sayısı, akran değerlendirmesinin akademik başarıyı ve akılda kalıcılığı arttırması, uygulamanın gerçekleştirilme uzunluğu ve sıklığı hakkında öğretim elemanı ile öğrencilerin belirttiği düşüncelerin uyduğu görülmektedir.

## 5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Gerçekleştirilmiş olan bu araştırma çevrimiçi akran değerlendirmesi uygulamasının uzaktan eğitimde kullanımını ve akademik başarıya etkilerini araştırmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda nicel ve nitel bulgular elde edilmiş ve akran değerlendirmesi uygulaması çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Bu bölümde ise araştırma bulgularının alanyazın çerçevesinde yorumu ve tartışması yapılarak akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı hakkında önerilere yer verilecektir.

### **Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Etkisi**

Araştırmanın bulgularına göre akran değerlendirmesi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler bırakan ve akademik başarıyı arttıran bir yaklaşımdır. Gerek dönem sonu sınavı ile elde edilen nicel bulgular, gerekse öğrenciler ve öğretim elemanı ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda katılımcıların akran değerlendirmesini faydalı bir uygulama olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Boud ve Falchikov (1989)'un akran değerlendirmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada da bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar bulunmuş ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı raporlanmıştır.

Akran değerlendirmesinin en önemli boyutlarından biri olan dönütler, değerlendirmelerin öğrenmeye sağlayacağı katkıyı şekillendiren önemli unsurlardandır. Falchikov (1995)'a göre öğrencilerin akran değerlendirmesi hakkında en sevdikleri özellik dönüt olarak öğrenmelerini iyileştirebilmeleridir. İlgili araştırmaya göre öğrenciler akranlarından çalışmalarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında dönüt almayı oldukça faydalı bulmaktadırlar. Bu araştırmanın odak grup görüşmelerinde ise öğrenciler sıklıkla çalışmalarındaki eksiklerini belirten kapsamlı dönütlerin faydalı olduğunu vurgulamış ve çalışmalarının eksikliklerini belirten dönütleri daha çabuk benimsediklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle öğrencilere çalışmalarındaki eksikliklerini belirten dönütler öğrenciler tarafından daha çabuk benimsenmektedir. Akran dönütleri hakkında öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşler yönünden bu araştırmanın sonuçları Falchikov (1995)'un gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarıyla uyumaktadır. Demiraslan Çevik, Haşlaman ve Çelik (2015)'in akran dönütleri hakkında yapmış oldukları araştırmada ise, öğrencilerin akranlarından aldıkları dönütlerin problem çözme becerilerine herhangi bir katkısının olmadığı

raporlanmıştır. İlgili araştırmaya göre bu durumun sebebi öğrencilerin birbirlerine özensiz dönütler vermeleridir. Sonuç olarak gerek akran dönütlerinin gerekse uzman dönütlerinin, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayabilmeleri için detaylı ve kapsamlı olmaları gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmanın nitel bulguları ise öğrencilerin ve öğretim elemanının akran değerlendirmesini derslerin akılda kalıcılığını arttıran bir yöntem olarak tanımladığını ortaya koymaktadır. Topping (1998)'e göre akran değerlendirmesi; öğrencilerin kendilerine atanan görevler hakkında daha kapsamlı düşünsel süreçler gerçekleştirmesini gerektirmekte ve bu sayede öğrenilen bilginin daha akılda kalıcı olmasına öncü olmaktadır.

Akran değerlendirmesi; öğrenme hatalarının erkenden tespit edilerek giderilmesine ve öğrencinin mevcut durumu ile öğrenme hedefleri arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olan bir yöntemdir. Öğrencilerin belirlenmiş olan öğrenme hedeflerine ulaşmalarında ise verilen dönütlerin oldukça büyük bir önemi vardır. Zamanında, sık sık ve bireysel olarak verilen dönütler öğrencilerin üst-bilişsel faaliyetlerinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Topping, 1998). Diğer bir yandan ise bu araştırmanın sonuçları bazı öğrencilerin akranlarından gelen dönütleri kabul etmekte ve benimsemekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. McDowell (1995)'a göre çalışmalarında kötü performans gösteren öğrenciler akranlarından aldıkları dönütleri kabul etmede zorlanırlar ve genelde değerlendiricinin hatalı değerlendirmeler yaptığını öne sürerler. Bu araştırmanın nitel bulguları aldıkları dönütler kapsamlı olmadığında öğrencilerin değerlendiricileri hatalı bulduklarını ortaya koymuştur.

### **Özgün Çalışmalar ve Yorumlar Geliştirme**

Falchikov (1995)'un gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın katılımcıları akran değerlendirmesi hakkında en az sevdikleri şeyi, arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmenin zorluğu olarak tanımlamışlar ve başkalarının çalışmaları hakkında söyleyecek pek bir şey bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmanın nitel bulgular kısmında ifade edildiği üzere, öğrenciler çalışmalarına ve akranlarına verdikleri dönütlere kişisel yorumlarını katmada güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özgün çalışmalar üretmekte ve özgün dönütler vermekte zorlanıyor olmaları, böyle bir uygulamayla ilk

kez karşılaşıyor olmaları ile açıklanabilir. Öğretim elemanı ile gerçekleştirilen mülakatta ise öğrencilerin yalnızca test sistemine alışık olmaları sebebiyle düşüncelerini yansıtmakta güçlük çektikleri ifade edilmiştir. Diğer bir yandan ise öğretim elemanı akran değerlendirmesinin öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için değerli bir fırsat olduğunu belirtmiştir.

### **Değerlendirme Güvenirliği**

Topping (1998)'in akran değerlendirmesi hakkında yapmış olduğu çalışma, akran değerlendirmesi hakkında yapılmış olan ilk alanyazın taraması çalışmasıdır. İlgili çalışmada 1980 ve 1996 yılları arasında yayınlanmış olan 109 akran değerlendirmesi araştırması incelenmiştir. Topping (1998)'e göre akran değerlendirmesinin güvenilirliğini araştıran 25 çalışmanın 18'i akran ve uzman puanları arasında kabul edilebilir düzeyde yüksek, 7'si ise kabul edilemez düzeyde düşük güvenirlilik raporlamıştır. Falchikov (1995)'un araştırmasında uzman puanları ve akran puanları karşılaştırılmış ve puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Aynı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin birbirlerine yüksek notlar verme eğilimleri, düşük notlar verme eğilimlerinden daha baskın bulunmuştur. Falchikov (1995)'un araştırmasının sonuçlarına göre akranlar birbirlerine uzmanların verdiği puanlardan ortalama %2,5 daha yüksek puanlar vermişlerdir ve öğrenciler değerlendirdikleri çalışmaların olumlu yönleri hakkında ortalama %48.9 anlaşma gösterirken, olumsuz yönleri hakkında ise %59.5 anlaşma göstermişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ise Falchikov (1995)'un elde ettiği bulgulardan farklı olarak, öğrencilerin birbirlerine uzman değerlendirmesi puanlarına kıyasla daha düşük notlar verme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Diğer bir yandan ise her iki çalışma için yüzdeler anlaşması analiz sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Falchikov ve Goldfinch (2000) gerçekleştirmiş oldukları meta-analiz araştırmasında Topping (1998)'in araştırmasına göre daha geniş bir örnekleme (56 çalışma) ele almış ve değerlendirici güvenirliliğine ilişkin daha kapsamlı bulgular raporlamışlardır. Falchikov ve Goldfinch (2000)'in incelemiş oldukları 56 ayrı araştırmanın değerlendirici güvenirliliğine ilişkin korelasyon katsayıları ortalaması 0.69 olarak bulunmuştur. Aynı çalışmada korelasyon katsayıları ile ilgili olarak raporlanan bir diğer önemli veri ise her bir değerlendirmeye katılan akran sayısıdır. Falchikov ve Goldfinch (2000)'in çalışması değerlendirme sürecine katılan akran sayısının 20'den fazla olduğu durumlarda korelasyon katsayıları ortalamasını 0.59 olarak raporlarken,

akran sayısı 2 ile 7 arasında olduğunda katsayının 0.81 olduğunu raporlamıştır. Dolayısıyla bir çalışmayı değerlendiren akran sayısı ne kadar fazla olursa değerlendiriciler arasındaki anlaşma oranının da (korelasyon katsayısı) o kadar düşük olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak akran değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayan etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu araştırmada akran değerlendirmesi öğrencilerin yazılı ödevleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Diğer bir yandan ise akran değerlendirmesinin kullanım alanları oldukça geniştir. Akran değerlendirmesi; sözlü sunum, yazım ve öğretmenlik gibi becerilerin, grup projelerinin ve sergilenen bir performansın değerlendirilmesinde de kullanılabilen bir yöntemdir (Topping, 1998). Özellikle öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki sorumluluklarının arttırılmak istendiği öğretim ortamlarında akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi, öğrencileri değerlendirme sürecine katan yöntemlerin kullanılması faydalı olabilir. Bu araştırmanın sonuçları yükseköğretim kurumlarınca sunulan uzaktan eğitim programlarına çevrimiçi alternatif değerlendirme yöntemlerinin entegre edilmesinde yön gösterici olarak kullanılabilir. Araştırmanın farklı örneklem büyüklükleri ve farklı eğitim derecelerindeki öğrenciler ile tekrarlanması daha kapsamlı bulguların elde edilmesini sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Admiraal, W., Huisman, B. ve Pilli, O. (2015). Assessment in Massive Open Online Courses. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 207-216.
- Allen, E. ve Seaman, J. (2011). *Going the Distance: Online Education in the United States, 2011*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529948.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Altman, D. G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research* (1. Baskı ed.). London: Chapman & Hall.
- Anderson, R. S. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 1998(74), 5-16. doi:10.1002/tl.7401
- Angus, S. D. ve Watson, J. (2009). Does regular online testing enhance student learning in the numerical sciences? Robust evidence from a large data set. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 255-272. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00916.x
- Arter, J. ve McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics In The Classroom: Using Performance Criteria For Assessing And Improving Student Performance*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bailey, S., Hendricks, S. ve Applewhite, S. (2015). Student Perspectives of Assessment Strategies in Online Courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(3), 112-125.
- Baleni, Z. G. (2015). Online Formative Assessment in Higher Education: Its Pros and Cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236.
- Balfour, S. P. (2013). Assessing Writing in MOOCs: Automated Essay Scoring and Calibrated Peer Review (TM). *Journal of Research & Practice in Assessment*, 8(1), 40-48.
- Bargainnier, S. (2003). Fundamentals of rubrics. *Pacific Crest*. 5 Mayıs 2016 tarihinde [http://www.webpages.uidaho.edu/ele/scholars/practices/Evaluating\\_Projects/Resources/Using\\_Rubrics.pdf](http://www.webpages.uidaho.edu/ele/scholars/practices/Evaluating_Projects/Resources/Using_Rubrics.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Barootchi, N. ve Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research*, 44(3), 279-288. doi:10.1080/00131880210135313
- Bates, T. (2011). Distance Education in Mongolia. 4 Nisan 2016 tarihinde <http://www.tonybates.ca/2011/01/14/distance-education-in-mongolia/> adresinden erişilmiştir.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment. In M. Birenbaum ve F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 3-29): Springer Science & Business Media.
- Black, N., van Rooyen, S., Godlee, F., Smith, R. ve Evans, S. (1998). What makes a good reviewer and a good review for a general medical journal? *The Journal of the American Medical Association*, 280(3), 231-233. doi:10.1001/jama.280.3.231
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (B. S. Bloom Ed.). New York: Longman.
- Boud, D. (1989). The Role of Self-Assessment in Student Grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 14(1), 20-30.  
doi:10.1080/0260293890140103
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.  
doi:10.1080/713695728
- Boud, D. ve Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. doi:10.1007/bf00138746
- Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brookhart, S. M. (1997). A Theoretical Framework for the Role of Classroom Assessment in Motivating Student Effort and Achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180.  
doi:10.1207/s15324818ame1002\_4
- Brown, G. A., Bull, J. ve Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning In Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and teaching in higher education*, 5(1), 81-89.
- Brown, S. ve Knight, P. (1994). *Assessing Learners In Higher Education*. London: Routledge.
- Bull, J. ve McKenna, C. (2003). *A Blueprint for Computer-Assisted Assessment*. London: RoutledgeFalmer.
- Butler, D. L. ve Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.  
doi:10.3102/00346543065003245
- Chauhan, A. (2014). Massive open online courses (MOOCS): Emerging trends in assessment and accreditation. *Digital Education Review*, 25, 7-17.
- Cheng, K.-H., Liang, J.-C. ve Tsai, C.-C. (2015). Examining the role of feedback messages in undergraduate students' writing performance during an online peer assessment activity. *The Internet and Higher Education*, 25, 78-84.  
doi:10.1016/j.iheduc.2015.02.001
- Cirit, N. C. (2015). Assessing ELT Pre-Service Teachers via Web 2.0 Tools: Perceptions toward Traditional, Online and Alternative Assessment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 9-19.
- Clarà, M. ve Barberà, E. (2014). Three problems with the connectivist conception of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 197-206.  
doi:10.1111/jcal.12040
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213-220.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3. Baskı ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Baskı ed.). London: SAGE Publications.
- Crisp, V. ve Ward, C. (2008). The development of a formative scenario-based computer assisted assessment tool in psychology for teachers: The PePCAA



- project. *Computers & Education*, 50(4), 1509-1526.  
doi:10.1016/j.compedu.2007.02.004
- Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.  
doi:10.3102/00346543058004438
- Demiraslan Çevik, Y., Haşlamam, T. ve Çelik, S. (2015). The effect of peer assessment on problem solving skills of prospective teachers supported by online learning activities. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 23-35.  
doi:10.1016/j.stueduc.2014.12.002
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174. doi:10.1016/0346-251X(95)00005-5
- Dochy, F., Segers, M. ve Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. doi:10.1080/03075079912331379935
- Edwards, R. (1995). Different discourses, discourses of difference: Globalisation, distance education and open learning. *Distance Education*, 16(2), 241-255.  
doi:10.1080/0158791950160206
- Evans, A. T., McNutt, R. A., Fletcher, S. W. ve Fletcher, R. H. (1993). The characteristics of peer reviewers who produce good-quality reviews. *Journal of General Internal Medicine*, 8(8), 422-428. doi:10.1007/bf02599618
- Falchikov, N. (1995). Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment. *Innovations in Education & Training International*, 32(2), 175-187.  
doi:10.1080/1355800950320212
- Falchikov, N. ve Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. doi:10.3102/00346543070003287
- Fini, A. (2009). The technological dimension of a massive open online course: The case of the CCK08 course tools. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5), 1-26.
- Fischer, G. (2014). Beyond hype and underestimation: identifying research challenges for the future of MOOCs. *Distance Education*, 35(2), 149-158.  
doi:10.1080/01587919.2014.920752
- Fletcher, R. H. ve Fletcher, S. W. (2003). The Effectiveness of Journal Peer Review. *Peer review in health sciences*, 2, 62-75.
- Friedman, T. L. (2013, 26/01/2013). Revolution Hits the Universities. *The New York Times*. 5 Nisan 2016 tarihinde <http://www.nytimes.com/2013/01/27/opinion/sunday/friedman-revolution-hits-the-universities.html> adresinden erişilmiştir.
- Gaytan, J. ve McEwen, B. C. (2007). Effective Online Instructional and Assessment Strategies. *American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.  
doi:10.1080/08923640701341653
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update* (4. Baskı ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glasson, G. E. ve Lalik, R. V. (1993). Reinterpreting the learning cycle from a social constructivist perspective: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 187-207.  
doi:10.1002/tea.3660300206
- Gomez, M. L., Graue, M. E. ve Bloch, M. N. (1991). Reassessing Portfolio Assessment: Rhetoric and Reality. *Language Arts*, 68(8), 620-628.

- Hanna, G. S. ve Dettmer, P. (2003). *Assessment for Effective Teaching : Using Context-Adaptive Planning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hanrahan, S. J. ve Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70. doi:10.1080/07294360123776
- Harlen, W. ve James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379. doi:10.1080/0969594970040304
- Hartberg, Y., Gunersel, A. B., Simson, N. J. ve Balester, V. (2008). Development of Student Writing in Biochemistry Using Calibrated Peer Review. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 29-44.
- Hill, P. (2012). Four Barriers That MOOCs Must Overcome To Build a Sustainable Model. 5 Nisan 2016 tarihinde <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/> adresinden erişilmiştir.
- Hollands, F. M. ve Tirthali, D. (2014). *MOOCs: Expectations and Reality. Full Report*. New York: [http://ww.w.cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs\\_Expectations\\_and\\_Reality.pdf](http://ww.w.cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi:10.3102/0013189x033007014
- Johnson, S. D. ve Aragon, S. R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100), 31-43. doi:10.1002/ace.117
- Jonsson, A. ve Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. doi:10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358.
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36. doi:10.1080/0158791800010102
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21-34.
- King, C. G., Guyette, R. W. J. ve Piotrowski, C. (2009). Online Exams and Cheating: An Empirical Analysis of Business Students' Views. *Journal of Educators Online*, 6(1), 1-11.
- Knight, P. T. (2002). Summative Assessment in Higher Education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27(3), 275-286. doi:10.1080/03075070220000662
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s15430421tip4104\_2
- Lawrence, J. ve Zollinger, S. W. (2015). Assessment Matters: Enriching Design Education Through Online Peer Critique. *The Journal of Effective Teaching*, 15(2), 78-86.
- Lemanski, C. (2011). Access and assessment? Incentives for independent study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 565-581. doi:10.1080/02602930903541031

- Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F. ve Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: feedback for students with various thinking-styles. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 420-432. doi:10.1046/j.0266-4909.2001.00198.x
- Linn, R. L., Baker, E. L. ve Dunbar, S. B. (1991). Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria. *Educational Researcher*, 20(8), 15-21. doi:10.3102/0013189x020008015
- Liu, E. Z.-F., Lin, S. S. J., Chiu, C.-H. ve Yuan, S.-M. (2001). Web-based peer review: the learner as both adapter and reviewer. *IEEE Transactions on Education*, 44(3), 246-251. doi:10.1109/13.940995
- Liu, N.-F. ve Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. doi:10.1080/13562510600680582
- Lu, J. ve Law, N. (2011). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40(2), 257-275. doi:10.1007/s11251-011-9177-2
- Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 311-321. doi:10.1080/0260293042000188267
- Mao, J. ve Peck, K. (2013). Assessment strategies, self-regulated learning skills, and perceptions of assessment in online learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(2), 75-95.
- McDowell, L. (1995). The Impact of Innovative Assessment on Student Learning. *Innovations in Education & Training International*, 32(4), 302-313. doi:10.1080/1355800950320402
- Messick, S. (1992). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *ETS Research Report Series*, 1992(1), i-42. doi:10.1002/j.2333-8504.1992.tb01470.x
- Miller, M. D., Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (2013). *Measurement and Assessment In Teaching* (11. Baskı ed.). Boston: Pearson.
- Monaghan, W. ve Bridgeman, B. (2005). *E-rater as a Quality Control on Human Scores*. [https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD\\_Connections2.pdf](https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections2.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Moore, M. G. (2003). *Handbook of Distance Education* (M. G. Moore ve W. G. Anderson Eds.). New Jersey: Mahwah.
- Nelson, M. M. ve Schunn, C. D. (2008). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401. doi:10.1007/s11251-008-9053-x
- Nicol, D. J. ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi:10.1080/03075070600572090
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2013). The use of tablet PC and interactive board from the perspectives of teachers and students: evaluation of the FATİH project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1815-1822. doi:10.12738/estp.2013.3.1734
- Pappano, L. (2012, 02/11/2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*. 5 Nisan 2016 tarihinde <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html> adresinden erişilmiştir.
- Peer Review Guideline. 16 Şubat 2016 tarihinde [http://www.issai.org/media/13216/issai\\_5600\\_e\\_.pdf](http://www.issai.org/media/13216/issai_5600_e_.pdf) adresinden erişilmiştir.

- Peer Review Tips and Guidelines. 16 Şubat 2016 tarihinde [https://courses.edx.org/courses/course-v1:MITx+11.132x\\_2+1T2016/courseware/](https://courses.edx.org/courses/course-v1:MITx+11.132x_2+1T2016/courseware/) adresinden erişilmiştir.
- Perraton, H. (1981). A theory for distance education. *Prospects*, 11(1), 13-24. doi:10.1007/bf02254290
- Peters, O. (1999). *Distance Education in Transition: New Trends and Challenges*. Retrieved from [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/c31/master/mde/download/asfvolume5\\_4\\_ebook.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c31/master/mde/download/asfvolume5_4_ebook.pdf)
- Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. doi:10.1002/bs.3830280103
- Ravasco, G. G. (2012). Technology-Aided Cheating in Open and Distance e-Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 10(2), 71-77.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative Assessment Approaches for Online Learning Environments in Higher Education. *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101-111. doi:10.2190/gymq-78fa-wmtx-j06c
- Reynolds, J. ve Moskovitz, C. (2008). Calibrated Peer Review Assignments in Science Courses: Are They Designed to Promote Critical Thinking and Writing Skills. *Journal of College Science Teaching*, 38(2), 60-66.
- Robinson, R. (2001). Calibrated Peer Review™. *The American Biology Teacher*, 63(7), 474-480. doi:10.1662/0002-7685(2001)063[0474:cpr]2.0.co;2
- Robles, M. ve Braathen, S. (2002). Online assessment techniques. *Delta Pi Epsilon Journal*, 44(1), 39-49.
- Rumble, G. (1989). Concept: On defining distance education. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 8-21. doi:10.1080/08923648909526660
- Russell, A. A. (2004). Calibrated peer review-a writing and critical-thinking instructional tool. In M. Druger, E. D. Siebert ve L. W. Crow (Eds.), *Teaching Tips: Innovations in Undergraduate Science Instruction*. Arlington: Natl Science Teachers Assn.
- Rust, C. (2001). *A Briefing On Assessment of Large Groups*. LTSN: York.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. doi:10.1007/BF00117714
- Schlosser, L. A. ve Simonson, M. R. (2009). *Distance Education: Definitions and Glossary Of Terms*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Shermis, M. D., Burstein, J., Higgins, D. ve Zechner, K. (2010). Automated Essay Scoring: Writing Assessment And Instruction. *International Encyclopedia of Education* (Vol. 4, pp. 20-26): Elsevier Science.
- Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M. ve Zvacek, S. (2009). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (4. Baskı ed.). Boston: Allyn & Bacon/Pearson.
- Stefani, L. A. J. (1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19(1), 69-75. doi:10.1080/03075079412331382153
- Steinbronn, P. E. ve Merideth, E. M. (2007). Perceived Utility of Methods and Instructional Strategies Used in Online and Face-to-face Teaching Environments. *Innovative Higher Education*, 32(5), 265-278. doi:10.1007/s10755-007-9058-4

- Stevens, D. D. ve Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling: Stylus Publishing.
- Suen, H. K. (2014). Peer assessment for massive open online courses (MOOCs). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 312-327.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M. ve Liu, X. (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76(1), 93-135. doi:10.3102/00346543076001093
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. doi:10.3102/00346543068003249
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169. doi:10.1080/713611428
- Tseng, S.-C. ve Tsai, C.-C. (2007). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*, 49(4), 1161-1174. doi:10.1016/j.compedu.2006.01.007
- Türk Dil Kurumu. 20 Mart 2016 tarihinde [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5717d568446935.07257000](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5717d568446935.07257000) adresinden erişilmiştir.
- Vonderwell, S. K. ve Boboc, M. (2013). Promoting Formative Assessment in Online Teaching and Learning. *TechTrends*, 57(4), 22-27. doi:10.1007/s11528-013-0673-x
- Walvoord, M. E., Hoefnagels, M. H., Gaffin, D. D., Chumchal, M. M. ve Long, D. A. (2008). An analysis of calibrated peer review (CPR) in a science lecture classroom. *Journal of College Science Teaching*, 37(4), 66-73.
- Wedemeyer, C. A. (1973). *Characteristics of Open Learning Systems*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099593.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Wilson, M. ve Scalise, K. (2006). Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System. *Higher Education*, 52(4), 635-663. doi:10.1007/s10734-004-7263-y
- Yen, J. L. ve Hynes, K. (2011). Authentic Assessment Validation: A Heuristic Rubrics Cube *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education* (pp. 423-437). New York: Routledge.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501. doi:10.1023/a:1023967026413
- Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar*. (2013). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [https://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan\\_ogretim\\_esas\\_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117](https://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117) adresinden erişilmiştir.

## EKLER

- I. Akran Değerlendirmesi Kılavuzu
- II. 1. Oturum Değerlendirme Kuralları
- III. 2. Oturum Değerlendirme Kuralları
- IV. 3. Oturum Değerlendirme Kuralları
- V. 4. Oturum Değerlendirme Kuralları
- VI. 5. Oturum Değerlendirme Kuralları
- VII. 6. Oturum Değerlendirme Kuralları
- VIII. e-Ödev Sistemi UML Diyagramı
- IX. Deney Grubu Görüşme Protokolü
- X. Öğretim Elemanı Görüşme Protokolü
- XI. Etik Kurul Kararı
- XII. Araştırma İzin Belgesi
- XIII. Deney Grubu Odak Grup Görüşmesinin Kayıtları – İlk Oturum
- XIV. Deney Grubu Odak Grup Görüşmesinin Kayıtları – İkinci Oturum
- XV. Öğretim Elemanı ile Gerçekleştirilen Mülakatın Kayıtları

## I. Akran Değerlendirmesi Kılavuzu

Ders süresince yapmış olduğunuz çalışmalar diğer arkadaşlarınız tarafından değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Aynı şekilde sizde düzenli olarak arkadaşlarınızın yapmış olduğu çalışmalarını değerlendirmeye tutacaksınız. Bu uygulama *akran değerlendirme* olarak isimlendirilmektedir. Uygulama süresince sizin veya arkadaşlarınızın çalışmalar hakkında yapacağı yorumlar ise *dönüt* olarak adlandırılmaktadır. Bu uygulama sonucunda; çalışmanız hakkında yapıcı yorumlar alabilmeniz ve başkalarının çalışmaları değerlendirirken öğrenmeniz umulmaktadır.

### Değerlendirme Hedefleri

1. Değerlendirmeleriniz çalışmaların kalitesinin artırılmasına ve yeni fikirlerin geliştirilmesine yönelik olmalıdır.
2. Çalışmalarda ifade edilen fikirlerin ne kadar açık ve anlaşılır olduğuna yönelik yorumlarda bulununuz.
3. Çalışmanın sizin fikirlerinizi nasıl etkilediğini açıkça ifade ediniz.

**Not:** İmla hatalarının ve yazım yanlışlarının düzeltilmesi bu çalışmanın amaçları arasında bulunmamaktadır. İmla hatalarını ve yazım yanlışlarını değerlendirmeyiniz.

### İyi Bir Dönüt Nasıl Verilir?

<b>Dürüst Olun:</b> Vereceğiniz dönüt çalışmayı yapan kişinin kendini geliştirmesine katkı sağlamalıdır. İyi olmadığı halde bir çalışmayı övmek değerlendirdiğiniz kişinin çalışmasını geliştirmesini engeller.	Gerçekten düşünceniz bu değilse “ <i>bugüne kadar gördüğüm en iyi çalışma!</i> ” yorumu çalışmayı yapan kişinin kendisini geliştirmesine yardımcı olmaz. Aynı şekilde çok kısa olan ve çalışma hakkında bir bilgi sunmayan <i>başarılı bir çalışma, elinize sağlık</i> gibi dönütlerde çalışmayı yapan kişiye herhangi bir katkı sağlamayacaktır.
<b>Yapıcı Olun:</b> Tamamen eleştirel yaklaşmak yerine, önerilerde bulunarak çalışmayı yapan kişiyi yönlendirin.	“ <i>Yazdıkların hatalı, bunu bu şekilde açıklayamazsın</i> ” yerine, “ <i>Bence bu durumu şu şekilde düzenlersen daha anlaşılır olabilir</i> ” gibi bir yorum yapmanız daha yapıcı ve faydalı olacaktır.
<b>Özgün Dönütler Verin:</b> Çalışmada anlamadığımız kısımları ve güçlendirilmesi gereken noktaları kendi düşüncelerinizle açıkça ifade edin.	“ <i>Yazdıkların oldukça kafa karıştırıcı ve bunları kimse anlamaz</i> ” yerine, “ <i>Kullandığın terimlerin anlamını bilmeyen kişiler çalışmanı anlamakta güçlük çekebilir. Kullandığın terimleri daha net açıklarsan bence çalışman daha anlaşılır olacaktır</i> ” yorumu çalışmanın güçlendirilmesi gereken noktalarını vurgulamaktadır.
<b>Sorularla Yönlendirin:</b> Sorular sorarak çalışmayı yapan kişiyi yönlendirebilir ve düşüncelerinizi ifade edebilirsiniz.	“ <i>Neden belirttiğin konuları maddeler halinde sıralamadın?</i> ” sorusu hem sizin düşüncelerinizi ifade etmekte, hem de çalışmayı yapan kişiyi çalışmasında belirttiği konuları maddeler halinde sıralamaya yönlendirmektedir.

## II. 1. Oturum Değerlendirme Kuralları

Değerlendirme Kuralı	Cevap Seçenekleri	Ölçüt Puanı
1. Ödevde; tebligatın hukuki bir işlemin başlangıcı olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	2
2. Ödevde; tebliğ yapılmadıkça hiçbir hukuki işlemin başlayamayacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	2
3. Ödevde; tebligatın dağıtıcılar tarafından usulüne uygun yapılması gerektiği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
4. Ödevde; usule uygun yapılmadıkça tebligatın geçerli sayılmayacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
5. Ödevde; muhatabına ya da muhatap adına kanunen yetkili kişilere tebligat yapılabileceği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
6. Ödevde; tebligat yapılmadıkça temyiz ve itiraz gibi yasal hakların başlamayacağı, ihzar kararının çıkamayacağı ve haciz işlemlerinin başlayamayacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
7. Ödevde; tebligat yapılmadıkça duruşma günü tarafların yokluğunda duruşmanın başlayamayacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
8. Ödevde; tebligatın bilgilendirmenin yayında bir belgelendirme işlemi olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
9. Bu çalışmayı 10'dan 1'e kadar nasıl değerlendirirsiniz? (10 en iyi puan, 1 en kötü puandır)		



### III. 2. Oturum Değerlendirme Kuralları

Değerlendirme Kuralı	Cevap Seçenekleri	Ölçüt Puanı
1. Ödevde; MERNİS'e göre tebliğ ve 6099'a göre tebliğin aynı şeyi ifade ettiği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
2. Ödevde; MERNİS'e göre tebliğ veya 6099'a göre tebliğ tebligatında adres araştırması olmadığı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
3. Ödevde; MERNİS'e göre tebliğ veya 6099'a göre tebliğ tebligatta muhatap evde olduğu halde teslim alamazsa tebligat muhtara bırakılıp daha sonra muhatabın kapısına haber kâğıdı yapıştırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
4. Ödevde; MERNİS'e göre tebliğ veya 6099'a göre tebliğ tebligatında muhatap adreste yok ise o kişilerin orada yaşayıp yaşamadığının araştırılmayacağı, muhtara tebligat bırakılacağı ve muhatabın kapısına haber kâğıdı yapıştırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
5. Ödevde; 7201'e göre tebliğde, muhatabın adresine gidildiğinde adreste kimse bulunmazsa muhatabın o adreste yaşayıp yaşamadığı en yakın kapıcı, komşu veya yöneticisinden araştırılıp soruşturulacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
6. Ödevde; 7201'e göre tebliğde, muhatap o adreste yaşamıyorsa yeni adresin muhtar veya komşudan öğrenileceği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
7. Ödevde; 7201'e göre tebliğde, yeni adresin kendi cihet bölgemizde olması durumunda tebligatın yeni adrese götürüleceği, kendi cihetimizde olmaması durumunda ise hangi cihette ise o cihete sevk edileceği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
8. Ödevde; 7201'e göre tebliğde muhatap o adreste yaşıyor ve tebligatı almıyorsa tebligatın muhtara bırakılacağı ve muhatabın kapısına haber kâğıdı yapıştırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
9. Ödevde; her üç tebligat türü içinde muhatabın adreste bulunamaması veya tebligatı almak istememesi durumunda – tebligatın muhtara, ihtiyar heyeti azalarından birine veya kolluk kuvvetlerine bırakılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
10. Ödevde; tebligatın muhtara bırakılması durumunda muhatabın kapısına 2 numaralı haber kâğıdı yapıştırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
Bu çalışmayı 10'dan 1'e kadar nasıl değerlendirirsiniz? (10 en iyi puan, 1 en kötü puandır)		

#### IV. 3. Oturum Değerlendirme Kuralları

Değerlendirme Kuralı	Cevap Seçenekleri	Ölçüt Puanı
1. Ödevde; 35.maddenin adres değişikliğinin bildirilmesi ile ilgili bir madde olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
2. Ödevde; 35'e göre tebliği diğer tebligatlardan ayıran en önemli özelliğin muhtara götürülmemesi olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
3. Ödevde; 35'e göre tebliğ tebligattan mazbatanın ayrılacağı ve tebligatın geri kalan parçasının muhatabın kapısına yapıştırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
4. Ödevde; 35'e göre tebliğin muhataba bir dava konusu ile ilgili olarak ilk çıkarılan tebligat olamayacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
5. Ödevde; 35'e göre tebliğin devam eden bir davanın tebligatı olabileceği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
6. Ödevde; bir kişiye ilk defa çıkartılan tebligatın 35'e göre çıkartılması durumunda usulsüz bir tebligat olacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
7. Ödevde; 35'e göre tebliğde muhatap adreste bulunsa bile tebligatın mazbataya meşruhatı muhatap sanki evde yokmuş gibi yapılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
8. Ödevde; 21. Maddenin dağıtıcılık mesleğinde dağıtımın nasıl yapılacağını gösteren madde olduğu açıklanmıştır.	Evet / Hayır	1
9. Ödevde; 21. Maddenin muhatap bulunduğu, bulunmadığında, muhatap adına alabilecek kişi bulunduğu veya bulunmadığında tebligatın nasıl yapılacağını anlatan madde olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
10. Ödevde; 21. Maddenin adres kayıt sistemine göre tebligatın nasıl yapılacağını anlatan madde olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
11. Ödevde; 21. Maddeye uygun tebligat yapılmazsa usulsüz tebligat yapılmış olacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
12. Ödevde; 21. Maddenin tebligatta muhtarın sorumluluğunu anlatan madde olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
Bu çalışmayı 10'dan 1'e kadar nasıl değerlendirirsiniz? (10 en iyi puan, 1 en kötü puandır)		

## V. 4. Oturum Değerlendirme Kuralları

Değerlendirme Kuralları	Cevap Seçenekleri	Ölçüt Puanı
1. Ödevde; tüzel kişiliklerde tebligatın en yetkili kişiye yapılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	2
2. Ödevde; ortak sayısı birden fazla olan tüzel kişiliklerde, ortaklardan birine yapılan tebligatın geçerli olacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
3. Ödevde; tüzel kişiliklerde en yetkili kişi yok ise, tebligatın tüzel kişinin o yerdeki sürekli çalışan memur veya müstahdemlerinden birine yapılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
4. Ödevde; askeri şahıslardan erlere, onbaşına, çavuşlara ve uzman onbaşlarına gelen tebligatların doğrudan kendilerine yapılmayacağı, kıta komutanı ve kurum amiri gibi en yakın üste yapılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
5. Ödevde; askeri şahıslardan subay ve astsubaylara yapılacak tebligatların doğrudan kendilerine yapılacağı, muhatap tebellüğden kaçınırsa veya tebliğin temini mümkün olmaz ise tebliğin nöbetçi amiri veya subayına yapılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
6. Ödevde; tutuklulara yapılacak olan tebligatların doğrudan kendilerine yapılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
7. Ödevde; 1 yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılanlarda tebligatın doğrudan kendilerine yapılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
8. Ödevde; 1 yıldan daha fazla hükümlü olanlarda tebligatın vasilelere yapılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
9. Ödevde; tutuklulara icra müdürlüğünden tebligat gelmiş ise tebliğin bu tutuklu muhatabın vasisi varsa vasisine, yok ise vasi atanması için çıkarılan mercie iade edileceği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
Bu çalışmayı 10'dan 1'e kadar nasıl değerlendirirsiniz? (10 n iyi puan, 1 en kötü puandır)		

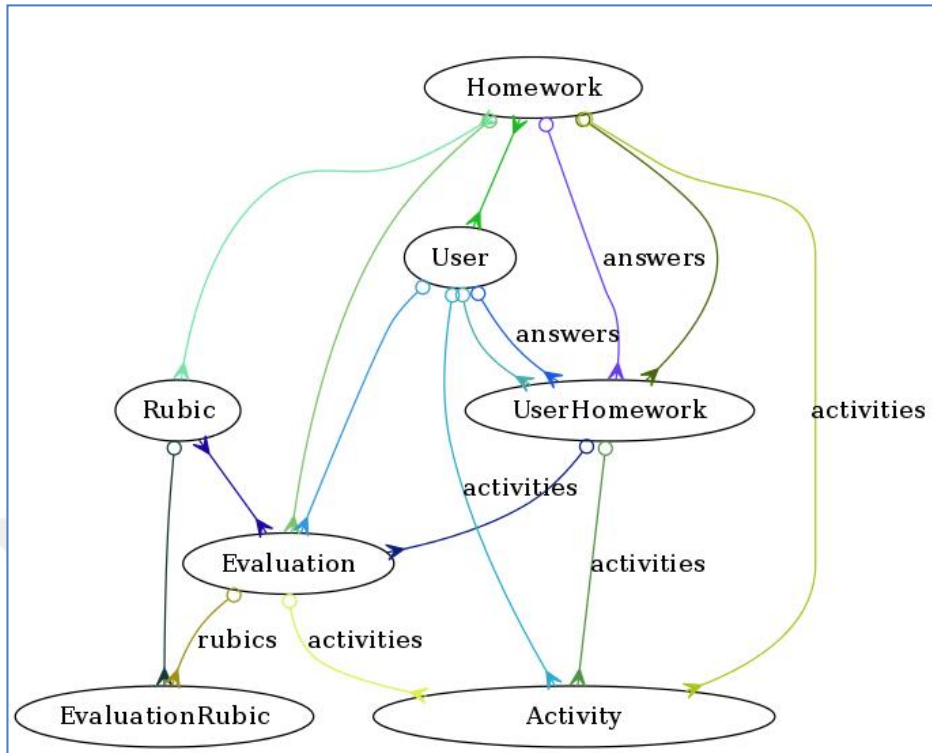
## VI. 5. Oturum Değerlendirme Kuralları

Değerlendirme Kuralları	Cevap Seçenekleri	Ölçüt Puanı
1. Ödevde muhatap adına tebligat teslim edilirken aranacak 4 özellikten birinin; “sürekli ve birlikte aynı yeri paylaşıyor olmak” veya “muhatap ile daimi bir evi paylaşıyor olmak” olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	2
2. Ödevde muhatap adına tebligat teslim edilirken aranacak 4 özellikten birinin; 18 yaşında görünümlü olmak olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
3. Ödevde muhatap adına tebligat teslim edilirken aranacak 4 özellikten birinin; bariz bir şekilde ehliyetsiz olmamak olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
4. Ödevde muhatap adına tebligat teslim edilirken aranacak 4 özellikten birinin; dava konusu hakkında hasım olmamak olduğu belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
5. Ödevde mazbata doldurulurken; kime tebliğ yapıldığının, muhataba mı, yoksa muhatap adına tebligatı kanunen almaya yetkili bir kişiye mi yapıldığının cevaplanması gerektiği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
6. Ödevde mazbata doldurulurken; tebliğin nerede yapıldığının, evde mi yoksa evin dışında kendi isteği üzerine bir yerde mi yapıldığının cevaplanması gerektiği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
7. Ödevde mazbata doldurulurken; tebliğin ne zaman yapıldığının, muhataba hangi saat ve tarihte tebliğ yapıldığının cevaplanması gerektiği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
8. Ödevde mazbata doldurulurken; tebliğin nasıl yapıldığının, örneğin okuma yazma bilmeyen görme engelli kişiye nasıl yapıldığının veya parmak izi alınarak mı yoksa şahit huzurunda mı yapıldığının cevaplanması gerektiği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
9. Ödevde mazbata doldurulurken; tebliğin neden yapıldığının, muhatap adına başka bir kişiye tebligat yapıyorsak neden ona yaptığımızın cevaplanması gerektiği belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
Bu çalışmayı 10'dan 1'e kadar nasıl değerlendirirsiniz? (10 en iyi puan, 1 en kötü puandır)		

## VII. 6. Oturum Değerlendirme Kuralları

Değerlendirme Kuralları	Cevap Seçenekleri	Ölçüt Puanı
1. Ödevde; yanlış adres bildirmenin cezai hükümler içerisinde yer aldığı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	2
2. Ödevde; bir kimsenin kendisine veya başkasına ait isim veya adresi yanlış olarak bildirmesi durumunda altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	2
3. Ödevde; tebliğ evrakının muhatabına verilmemesi ve tebligatı kabulden kaçınmanın cezai hükümler içerisinde yer aldığı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
4. Ödevde; muhatap namına kendilerine tebligat yapılan kimselerin, tebliğ evrakını muhataplarına en kısa zamanda vermedikleri ve bundan gecikme veya zarar vuku bulduğu takdirde bir yıla kadar hapis cezasıyla cezalandırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
5. Ödevde; yalan beyan vermenin cezai hükümler içerisinde yer aldığı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
6. Ödevde; yalan beyan veren muhatabın, muhatap adına yalan beyan veren kişinin veya muhatap olmadığı halde tebliğ memuruna yalan beyanda bulunan kişileri 1 yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
7. Ödevde; tebliğ evrakının asılmasını engellemenin cezai hükümler içerisinde yer aldığı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
8. Ödevde; tebliğ evrakının asılmasını engelleyen kişini, üç aydan bir yıla kadar hapis ve yirmi beş günden yüz elli güne kadar adli para cezası ile cezalandırılacağı belirtilmiştir.	Evet / Hayır	1
Bu çalışmayı 10'dan 1'e kadar nasıl değerlendirirsiniz? (10 n iyi puan, 1 en kötü puandır)		

### VIII. e-Ödev Sistemi UML Diyagramı



## IX. Deney Grubu Görüşme Protokolü

**Araştırma Konusu:** Öğrencilerin çevrimiçi akran değerlendirmesi uygulaması hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi.

**Amaçlar:** Öğrencilerin çevrimiçi akran değerlendirmesi uygulaması hakkında genel düşüncelerinin, kaygılarının, olumlu ve olumsuz yorumlarının tespit edilmesi ve önerilerinin alınması.

**Görüşme Tarihi ve Saati:** \_\_/05/2016, Saat: \_\_: \_\_

**Görüşmeyi Gerçekleştiren:** Mustafa Serhat DÜNDAR

### Katılımcılar:

1)	2)	3)	4)	5)	6)
Yaşı: Cinsiyeti:	Yaşı: Cinsiyeti:	Yaşı: Cinsiyeti:	Yaşı: Cinsiyeti:	Yaşı: Cinsiyeti:	Yaşı: Cinsiyeti:

### Açıklama:

Bu araştırma sizlerin çevrimiçi akran değerlendirmesi sürecinde yaşadığı tecrübeleri anlamayı, akran değerlendirmesi uygulaması hakkındaki düşüncelerinizi açığa çıkarmayı, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki yorumlarınızı raporlamayı ve önerilerinizi öğrenmeyi amaçlamaktadır. Çalışma süresince vereceğiniz yanıtlar bilimsel yayınlarda raporlanacaktır. Kişisel bilgileriniz ve kimliğiniz yalnızca tarafımda erişilebilir olacak, herhangi bir şekilde dersin öğretim elemanı veya diğer araştırmacılar da dâhil olmak üzere ikinci – üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak, herhangi bir yayında kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, dilediğiniz zaman sorulara yanıt vermeme veya çalışmadan tamamen ayrılma hakkına sahiptir. Görüşleriniz ve belirtmiş olduğunuz düşünceler hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacağı için sorulara içtenlikle ve dürüstçe cevap vermeniz istenmektedir. Görüşme yaklaşık olarak 45 dakika sürecektir.

### Sorular:

1. Katılmış olduğunuz akran değerlendirmesi uygulaması hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?
2. Ödevlerinizi ve size atanan değerlendirmeleri gerçekleştirirken ne gibi tecrübeler yaşadınız?
3. Değerlendirmelerinizde vermiş olduğunuz puanı ve dönütü ne gibi kıstaslara göre belirlediniz?
4. Değerlendirme kıstaslarını doldururken ne gibi tecrübeler yaşadınız?
5. Akran değerlendirmesi uygulamasının öğrenmelerinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
6. Arkadaşlarınız tarafından size verilen dönütleri faydalı buldunuz mu?
7. Arkadaşlarınız tarafından değerlendirilmenin adil olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Kendinizi güvenilir bir değerlendirici olarak tanımlar mısınız?
9. Arkadaşlarınızdan aldığınız dönütleri benimsemekte güçlük çektiniz mi?
10. Çalışmanın gerçekleştirilme uzunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
11. Diğer derslerinizde de bu uygulamada olduğu gibi ödevler verilmesini ve akran değerlendirmesi gerçekleştirilmesini ister misiniz?

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

## X. Öğretim Elemanı Görüşme Protokolü

**Araştırma Konusu:** Öğretim Elemanının çevrimiçi akran değerlendirmesi uygulaması hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi.

**Amaçlar:** Öğretim Elemanının çevrimiçi akran değerlendirmesi uygulaması hakkında genel düşüncelerinin, kaygılarının, olumlu ve olumsuz yorumlarının tespit edilmesi ve önerilerinin alınması.

**Görüşme Tarihi ve Saati:** \_\_/05/2016, Saat: \_\_: \_\_

**Görüşmeyi Gerçekleştiren:** Mustafa Serhat DÜNDAR

### Katılımcılar:

1)
Yaşı: Cinsiyeti:

### Açıklama:

Bu araştırma sizlerin çevrimiçi akran değerlendirmesi sürecinde yaşadığı tecrübeleri anlamayı, akran değerlendirmesi uygulaması hakkındaki düşüncelerinizi açığa çıkarmayı, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki yorumlarınızı raporlamayı ve önerilerinizi öğrenmeyi amaçlamaktadır. Çalışma süresince vereceğiniz yanıtlar bilimsel yayınlarda raporlanacaktır. Kişisel bilgileriniz ve kimliğiniz yalnızca tarafımda erişilebilir olacak, herhangi bir şekilde dersin öğretim elemanı veya diğer araştırmacılar da dâhil olmak üzere ikinci – üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak, herhangi bir yayında kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, dilediğiniz zaman sorulara yanıt vermeme veya çalışmadan tamamen ayrılma hakkına sahiptir. Görüşleriniz ve belirtmiş olduğunuz düşünceler hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacağı için sorulara içtenlikle ve dürüstçe cevap vermeniz istenmektedir. Görüşme yaklaşık olarak 45 dakika sürecektir.

### Sorular:

1. Katılmış olduğunuz akran değerlendirmesi uygulaması hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?
2. Size atanan değerlendirmeleri gerçekleştirirken ne gibi tecrübeler yaşadınız?
3. Değerlendirmelerinizde vermiş olduğunuz puanı ve dönütü ne gibi kıstaslara göre belirlediniz?
4. Değerlendirme kıstaslarını doldururken ne gibi tecrübeler yaşadınız?
5. Akran değerlendirmesi uygulamasının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
6. Öğrenciler verdiğiniz dönütleri faydalı buldunuz mu?
7. Öğrencilerin birbirini değerlendirmesinin adil olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Öğrencilerin güvenilir değerlendiriciler olduğunu düşünüyor musunuz?
9. Öğrenciler arkadaşlarından aldığı dönütleri benimsemekte güçlük çekti mi?
10. Çalışmanın gerçekleştirilme uzunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
11. Diğer derslerinizde de bu uygulamada olduğu gibi ödevler verilmesini ve akran değerlendirmesi gerçekleştirilmesini ister misiniz?

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim.



## XI. Etik Kurul Kararı



T.C.  
**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
22.04.2016	4	2016/ 56

**KARAR NO:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü  
2016 – 56 yüksek lisans öğrencisi Mustafa Serhat DÜNDAR'ın “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme” konulu anket çalışması okunarak görüşüldü.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Mustafa Serhat DÜNDAR'ın “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme” konulu anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

**ASLI GİBİDİR.**

## XII. Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

Sayı : 12566392-605-E.10778  
Konu : Araştırma Talebi

12/05/2016

Sayın: Araç. Gör. Mustafa Serhat DÜNDAR

**İlgi** : Mustafa Serhat Dündar'ın 05/05/2016 tarihli ve 14674478966- sayılı dilekçesi..

İlgi kayıtlı dilekçe ile talep ettiğiniz yüksek lisans tezi çalışmalarını için veri toplamak üzere Merkezimiz Posta Hizmetleri programında kayıtlı öğrencilerin iletişim bilgilerine ve ölçme değerlendirme sonuçlarına erişme talebiniz uygun görülmüştür. Bilgilerinize rica ederim.

**e-imzalıdır**

Doç.Dr. Sönmez PAMUK  
Merkez Müdürü

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi 55139 Kurupelit / SAMSUN

Telefon: 0362 312 19 20 Faks: 0362 457 58 06

Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Kep Adresi: [omu@hs01.kep.tr](mailto:omu@hs01.kep.tr)

Dilek ÖZCAN

[dilek.ozcan@omu.edu.tr](mailto:dilek.ozcan@omu.edu.tr)

Dahili Tel : 1955

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.  
Evrak teyidi <https://ebysorgu.omu.edu.tr> adresinden 4IKK-K6ZU-80JE kodu ile yapılabilir.

### XIII. Deney Grubu Odak Grup Görüşmesinin Kayıtları – İlk Oturum

*[Akran Değerlendirmesi Protokolü katılımcılara okundu]*

**Araştırmacı: Katılmış olduğunuz akran değerlendirme uygulaması hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?**

Katılımcı A: Akran değerlendirmelerinde çok adil davranıldığını düşünmüyorum. Elbette adil olan değerlendirmelerde vardı ancak genel olarak rekabet duygusunun arkadaşlığın önüne geçtiğini düşünüyorum.

Katılımcı B: Kimi arkadaşların değerlendirmeleri çok adildi, ancak kimi arkadaşların adil davranmadığını düşünüyorum.

Katılımcı C: Oldukça yaratıcı ve ayrıca öğretici olan bu proje sayesinde konular aklımda kaldı. Ancak değerlendirmelere yazmış olduğum yorumlar bir an evvel yapıp bitireyim amaçlıydı.

Katılımcı D: Yansız ve objektif bir uygulamaydı ve ben yaptığım ödevlerde olumsuz yorum almadım, genel anlamda keyifliydi.

Katılımcı E: Hocam arkadaş değerlendirmesinin olumlu yönleri arkadaşlarımızın dersi kavrama yönünden ne kadar bilgi edindiklerini dersi ne kadar anladıklarını çözebilmemiz. Ancak olumsuz yönleri de var bunlarda eksik bilgilere sahip arkadaşlarımızın bizi değerlendirirken adeta küçümseyecek kadar düşük not vermeleri ve bu bizi üzdü.

Katılımcı A: Notta adil davranılmadığını düşünüyorum. Proje benim için derslerin akılda kalıcı olmasına yardımcı oldu ve hocamız adil puan verdi.

Katılımcı F: Bence iyi öğretmenler gibi çok mükemmeliyetçi gibi düşünüyoruz çoğu zaman ödev sonuçları olumsuz olunca tepki gösterebiliyoruz ama arkadaşlar olunca hatanı daha iyi anlayabiliyorsun yani bence iyiydi. Ayrıca adaletsiz değerlendirmeler konusunda diğer arkadaşlara katılıyorum, arkadaşlar değerlendirme yaparken adil davranmayabiliyorlar.

Katılımcı G: Bu projenin öğrencilerin ders çalışma ve dersi tekrar etme alışkanlığı kazanmasına yardımcı olduğuna inanıyorum.

Katılımcı H: Bu çalışma tebligat hakkında anlatılanları pekiştirmek açısından iyi oldu.

Katılımcı J: Bana göre değerlendirme yaparken empati de yapıyoruz hocalarımıza karşı. Hocalarımızın bazen adil olmadıklarını düşünüyoruz ama bu zaman sürecinde hocalarımızı daha iyi anladığımı düşünüyorum ve çalışma oldukça eğiticiydi. Tebligattan ne sorarsanız söyleyebilirim.

**Araştırmacı: Genel olarak bu uygulamaya yönelik düşüncelerinizi 10 en iyi olumlu, 1 en olumsuz puan olmak üzere puanlamanızı isteseydim çalışmaya kaç puan verirdiniz?**

*[Öğrenciler sırayla: 8, 8, 10, 7, 8, 10, 8, 7, 8, 10, 8, 7, 8 puanlarını verdiler]*

Katılımcı J: Nihayetinde bizim için yapılmış bir çalışmaydı ve iyi bir puanı hak ettiğini düşünüyorum.

**Araştırmacı: Genellikle 8 puan verildiğini görüyorum. Vermemiş olduğunuz 2 puan acaba biraz önce belirtmiş olduğunuz değerlendirmelerin adaletiyle ilgili çekincelerinizden dolayı mı verilmedi?**

[ğrencilerin tümü “Evet” yanıtı verdi]

Katılımcı F: Evet çünkü hocanın 10 puan verdiği bir ödevde arkadaşların 4 puan verdiği oluyor.

**Araştırmacı: devlerinizi ve size atanan değerlendirmeleri gerçekleştirirken ne gibi tecrübeler yaşadınız?**

Katılımcı K: Ben devlerime çok zendiğimi düşünüyorum. Gerçekten uğraştım ve zor şartlar altında yaptım devlerimi. Değerlendirmelerimi de okuyarak ve adil bir şekilde yaptım ama bana yapılan değerlendirmelerde adil davranılmadı bence. O kadar uğraştığım bir ödevde birisi 2 puan vermiş. İnsan o notu vermeye utanır. devime yarım yamalak diyende oldu yorum olarak. Sonuç olarak faydalı oldu mu diye sorarsanız gerçekten benim için faydalı oldu. Teşekkürler. [Gülüyor]

Katılımcı E: Verimli oldu ben iş yerinde araştırma yaptım için yaptım devi unutmayacağım hocam bu yönden verimliydi.

Katılımcı L: Benim için verimli bir tecrübeydi.

Katılımcı G: Kendi devimle diğer arkadaşlar arasındaki farkları görme ve kendi ödevimin doğruluğunu test etme imkânı buldum.

Katılımcı D: Yapılan alışma kesinlikle zaman kaybı değildi. Hepimizin fikirleri farklı olduğu için eksik olduğumuz yanlarımızı doldurduk.

Katılımcı J: Çalışma çok zevkliydi, dersleri daha iyi dinlememe ve araştırma yapmama yardımcı oldu.

Katılımcı F: Bazı devlerde güldüm, değerlendirmek keyifliydi ama bazılarını okumak çok sıkıcı geldi ayrıca temel hedefim yapayım da bitsindi.

Katılımcı A: Bazılarını çok kısıtlı zaman zarfında yapmak zorunda kaldım fakat iyi hazırlama çabası yoğundu.

Katılımcı H: Ödevleri değerlendirirken ve kendi ödevimizi yaparken araştırma ynmz gelişmiş oldu.

Katılımcı C: Çalışma olduğa keyifliydi hocam lakin derslerde kanaat notu verilmeli bu çalışmaya katılımı arttırmak için.

Katılımcı E: Son zamanlarda ödevler biraz beni sıktı. Hafta sayısının azaltılması gerektiğini düşünüyorum.

Katılımcı F: Hocam bir de ilk hafta böyle bir şeyi tecrübe ettiğimiz için örneğin ben ilk haftanın ödevini hazırlamak için 2 gün harcadım. Ama daha sonra çok iyi oldu çünkü konular pekişti.

Katılımcı E: Ben bazı değerlendirmelerimde tekrar cümleler kullanmak zorunda kaldım yazacak bir şey bulamadım için.

Katılımcı A: En iyi dev yarışı vardı biraz bende. Rekabet duygusu olmuştu ilk zamanlar.

Katılımcı J: Hocam ben alişmiştim ödevde. Sadece altıncı devi yapmayı unuttum bir daha da girmeme izin verilmedi yapamadım o yüzden.

**Araştırmacı: Değerlendirmelerinizde vermiş olduğunuz puanı ve dönütü ne gibi kıstaslara göre belirlediniz?**

Katılımcı J: Soruların altında bulunan değerlendirme kurallarına göre belirledim.

Katılımcı A: İstenen soruların cevaplarını bulabildiysem notu yüksek verdim.

Katılımcı C: Değerlendirme kurallarında belirtilen niteliklere göre not verdim.

Katılımcı E: Genel anlamda devi hoca gözüyle incelemeye çalıştım kendimce.

Katılımcı H: Dşndklerimiz ve bildiklerimizi ödevinde verebilmiş mi buna dikkat ettim.

Katılımcı D: Değerlendirme sorularında belirtilen Evet/Hayır kıstaslarına ve kendi bilgilerimle kıyaslayarak puanlarımı verdim.

Katılımcı F: Bende değerlendirme kurallarında verilen niteliklere göre değerlendirdim.

Katılımcı G: Ödevde istenen niteliklere uyup uymadığına bakarak değerlendirmelerimi yaptım.

Katılımcı K: Kendi devimle kıyaslama yapmadım ben. Soruda soruların cevapları var mı diye baktım genel olarak.

**Araştırmacı: Değerlendirme kuralları sizce doğru hazırlanmış mıydı? Bunları kullanarak rahatlıkla değerlendirme yapabildiniz mi?**

Katılımcı D: Evet

Katılımcı L: Evet

Katılımcı A: Evet, genellikle rahat kullandım.

Katılımcı C: Evet

Fatih Toksöz: Değerlendirme kuralları işlediğimiz konunun zetiydi, ben doğru hazırlandığını düşünüyorum.

Katılımcı H: Değerlendirme kuralları iyiydi.

Katılımcı F: Kurallar çok doğruydu çünkü konuda bilmediğimiz yerlerin oradan doğru olup olmadığını bulabiliyorduk.

Katılımcı J: Sorular ve değerlendirme kuralları güzeldi hocam.

Katılımcı D: İrdeleyici kurallardı, bence doğruydu.

**Araştırmacı: Arkadaşlarınızın dersten geçmesine yardımcı olmak için yüksek puan verdiğiniz oldu mu?**

Katılımcı J: Hayır hocam vermedim, çünkü ben 2 çocukla uğraşıp dev yapıyorsam herkes yapmalı ödevini. Yine de kimseye 7 den az vermedim.

Katılımcı M: Asla yüksek puan vermedim.

Katılımcı F: Değerlendirirken kim olduğunu bilmediğimizden öyle bir Şey hiç aklıma gelmedi. Ben 7den az puan da verdim ayrıca.

Katılımcı H: Benim hiç olmadı gerçekten.

Katılımcı L: Hayır hocam olmadı.

Katılımcı C: Yok hocam, kaç puan aldıysa bende onu verdim.

Katılımcı D: Benim kıyamadıklarım olmuştur, ben yüksek notlar verdim.

Katılımcı A: Ben duygularımı karıştırmadım hiç değerlendirmelere.

Katılımcı E: Kötü not versemde arkadaşımın sıkıntıya düşeceğini düşünmedim, bu yüzden de hakkaniyetli davranmaya çalıştım.

Katılımcı G: İlk ödevlerde yüksek not verdiklerim oldu ama sonra işin ciddiyetiyle hak ettikleri notları verdim.

Katılımcı F: Bende değerlendirdiğim arkadaşımın hiç sıkıntıya düşeceğini düşünmediğim için hak ettiği puanı verdim. Ödevin yanıtı çok saçmaysa, konuyla ve anlatılanla alakasızsa ben düşük puan verdim. Çünkü bu bölümde 120 öğrenci var ve birinin notunu yükseltirsen diğerinin hakkına girmiş olursun.

Katılımcı G: Olmadı hocam.

**Araştırmacı: Akran değerlendirmesi uygulamasının öğrenmelerinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?**

Katılımcı A: Çok fazla katkı sağladığımı düşünüyorum.

Katılımcı J: Hem de nasıl hocam.

Katılımcı F: Kesinlikle sağladı, şuan her şeyi biliyorum tebligatla ilgili.

Katılımcı D: Çok fazlasıyla katkı sağladı hocam.

Katılımcı H: Kesinlikle çok katkısı oldu.

Katılımcı G: Kesinlikle katkı sağladı, hatta ders başarısında da faydası oldu hocam.

Katılımcı K: Çok sağladı hem de.

Katılımcı E: Evet hocam çok katkısı oldu. Bunu deneyle bilim öğrenen öğrenci misali düşünüyorum. Fakat son haftanın ödevi biraz bunalttı.

Katılımcı L: Çok faydası oldu.

Katılımcı C: Ben normalde internete çok giremiyorum ama ödev olunca mecbur girdim ve öğrendim. Ödevler olmasa bu kadar öğrenemezdim.

**Araştırmacı: Arkadaşlarınızın ödevlerinize yaptığı yorumları, yani dönütleri öğrenmeleriniz açısından faydalı buluyor musunuz?**

Katılımcı E: Hayır hocam, arkadaş yorumlarını çok umursamadık sanırım.

Katılımcı F: Bence arkadaş yorumları pek etkili olmadı. Öğretmenin yapmış olduğu yorumlar daha olumluydu.

Katılımcı C: Bana herhangi bir faydası olmadı çünkü arkadaşların yazdığı yorumlar çok kısaydı.

Katılımcı L: Hayır hocam, bana da faydası olmadı.

Katılımcı A: Biri bana yaptığı yorumda çok çalışmalısın demiş, 1 gün bunalım yaşadım resmen. [Gülüyor]

Katılımcı J: Arkadaş yorumlarına hırslanıyor insan.

Katılımcı H: Arkadaşlarımın yaptığı yorumlar bence etkisizdi.

Katılımcı G: Arkadaşların yorumları hep olumlu olduğu için bana bir etkisi veya faydası olmadı.

Katılımcı K: Yarım yamalak diye bir yorumun neresi faydalı olabilir ki. [*Gülüyor*]

Katılımcı E: Arkadaş yorumları çoğunlukla moral bozucuydu. [*Gülüyor*]

Katılımcı F: Öğretmenin yaptığı yorumu ciddiye alıyorum ama benim bildiğimi arkadaşım da biliyor, bu neyin düşük notu diye arkadaşın yaptığı yorumu ciddiye almadım.

Katılımcı E: Örneğin bir ödevime hoca 10 puan vermiş fakat arkadaşlardan biri yaptığı yorumda çok çalışmalısın demiş bana. [*Gülüyor*]

Katılımcı A: Aynı şekilde benimde başıma geldi. Hocanın 10 verdiği bir ödevde arkadaşım 3 puan vermişti ve sinirden çıldırdım.

Katılımcı J: Hocam aslında kendi ödevlerimizi 1 ay sonra bize tekrar gönderseniz kendimize hangi notu veririz çok merak ediyorum.

Katılımcı F: Aynen o bana da denk geldi Ayşe hanım. Hoca yoruma çok iyi anlaşılmiş yazmış ve 10 puan vermiş ama arkadaş aynı ödevde 4 puan vermiş. [*Gülüyor*]

**Araştırmacı: Arkadaşlarınız tarafından ödevlerinize verilen puanları adil buluyor musunuz?**

[*Öğrencilerin 7'si Hayır, 5'i Evet, 5'i bazen yanıtını verdi.*]

Katılımcı F: Hocam ben bazen adil bulunuyorum çünkü bazı arkadaşların verdiği puanlar adildi, bazıları ise değil. Yani kişiden kişiye değişiyor bence adil olup olmaması.

**Araştırmacı: Dersinizin öğretim elemanı tarafından ödevlerinize verilen puanları adil buluyor musunuz?**

[*Öğrencilerin 12'si Evet, 5'i Hayır yanıtı verdi.*]

Katılımcı F: Evet çünkü yapamadığımız yerde not kırmış ve en önemlisi notu nereden kırdığını detaylı bir şekilde açıklamış.

Katılımcı E: Bence adil değildi hocam. Sebebi ise hocamız bize fazla puan vermiştir diye düşünmem.

Katılımcı D: Puan kırdığı yerlerde açıklama yaptığı için adildi.

Katılımcı H: Hocamızın değerlendirmelerine ben güveniyorum.

**Araştırmacı: Kendinizi dürüst bir değerlendirici olarak tanımlar mısınız?**

Katılımcı F: Ödevinin hakkı neyse onu verdim.

Katılımcı J: Değerlendirmelerimde gayet dürüsttüm.

Katılımcı A: Arkadaşlarıma kıyamıyorum aslında, görmezden geldiğimde oldu bazen not verirken.

Katılımcı K: Genel olarak dürüst bir insanım ama not verirken yüksek verdim, kimseye düşük not vermedim. [*Gülüyor*]

Katılımcı H: Değerlendirmelerde adil oldum.

Katılımcı F: Daha önceden de dediğim gibi hocam birçok öğrenci var ve birinin notunu yükseltsem diğerinin hakkına girerim, bu yüzden adil oldum.

Katılımcı E: Ödev yaparken detayları aşırı incelemedim, arkadaşlar emek verdiği için notlarımı biraz daha cömert kullandım.

Katılımcı G: Ödevin hak ettiği notunu verdiğime inanıyorum bildiğim kadarıyla.

Katılımcı K: Ben ödevleri beğendim, o yüzden de yüksek verdim arkadaşlara. Ancak ödev yapmayanlara da 0 verdim.

**Araştırmacı: Arkadaşlarınızın ödevlerinize verdiği dönütleri benimsemekte güçlük çektiniz mi?**

Katılımcı F: Evet benimseyemedim. Bence o eksik biliyordur dedim. [*Gülüyor*]

Katılımcı J: Evet çünkü ödevime çok karışık olmuş demişlerdi fakat ödevimin karışık olduğunu düşünmüyorum.

Katılımcı A: Bazılarını kabul edemedim. Çok çalışmalısın, biraz daha gayret yazmışlar örneğin. Ödevinin eksik olduğunu düşünüyorum demiş birisi de, haklı olduğunu düşünmüyorum.

Katılımcı L: Hayır, ben arkadaşlarımdan yaptığı yorumlara önem verdim ve kabul ettim.

Katılımcı E: Ödevime yapılan yorumla eksiklerim birbirini tutmuyordu bunu kabullenemedim hocam.

Katılımcı H: Bence benim ödevde ne demek istediğimi anlayamamışlar, bu yüzden de olumsuz yorumlar yapmışlar.

Katılımcı C: O kadar çalıştığım ve özenerek yaptığım bir ödevde gelen yorumda ödevini alakasız buldum diyerek 3 puan vermişler.

**Araştırmacı: Bahsettiğiniz durumların tersi bir durum yaşadınız mı? Yani beklentilerinizin üstünde yorumlar ve puanlar aldığınız oldu mu?**

Katılımcı A: Çok başarılı olduğunu düşünmediğim bir ödevime “bayıldım, keyif duydum” yazmışlar.

Katılımcı E: Evet son hafta benim ödevim kötüydü ama çok başarılı demişler.

Katılımcı J: Hocam farkında mısınız yaş ortalaması büyük olanlar kabullenememiş yorumları, bunların biri benim. [*Gülüyor*]

Katılımcı G: Bir tane ödevi karıştırmışım ama başarılı olduğu yorumu yapılmıştı.

**Araştırmacı: Çalışmanın gerçekleştirilme uzunluğu, yani altı hafta sürmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?**

Katılımcı M: Bence beş hafta sürmeliydi bu çalışma.

Katılımcı D: Ödev sayısının fazla olduğunu düşünüyorum. Üçüncü hafta sonrası sıkılaşmaya başladı hocam bazen konuyla alakalı yazacak cümleler kuramıyordum.

Katılımcı F: Vizeye kadar olması bana biraz fazla geldi. Altı hafta değil de bence dört hafta sürmeliydi bu çalışma.

Katılımcı K: Bize çalışmanın beş hafta süreceği söylenmişti fakat altı hafta yapıldı. Altı hafta bana biraz çok geldi, üç veya dört hafta yeterdi bence.

Katılımcı H: En ideali bence dört hafta sürmesi.

Katılımcı L: Ben çalışmanın yeterli olduğunu düşünüyorum. Altı hafta ideal bir süre idi.



Katılımcı E: Dört hafta sürse daha verimli olurdu bunu da basta söylemek öğrenciyi yormaz ve motive ederdi diye düşünüyorum.

Katılımcı J: Bana göre çalışma vizeden sonra da devam etmeliydi. Tabii bana göre hava hoş çalışmadığım vakit bol. [Gülüyor]

Katılımcı A: Üç hafta olsa yeterliydi.

Katılımcı H: Ödevler iki haftada bir olsa daha verimli olurdu.

Katılımcı J: İki haftada bir olsa katılım da daha fazla olurdu.

Katılımcı F: Olabilir mantıklı bence de iki haftada bir daha iyi. Çünkü hem yazacak konular birikmiş olurdu hem de çok yorucu olmazdı. Çünkü 250 kelime bulmak ve yazmak kolay olmuyordu.

Katılımcı A: İki haftada bir olmasına ben katılmıyorum. Haftada bir olması aslında çok verimli oldu. İki hafta da bir olduğunda araya çok zaman girer ve ödev anlamını kaybeder.

Katılımcı E: Bence dört hafta art arda olsa daha verimli olurdu ama öğrenci dört hafta olacağını önceden bilmeli.

Katılımcı K: Konu tekrarı oluyor arkadaşlar, ödevleri yük olarak değerlendirmemek lazım.

**Araştırmacı: Ödevlerinizi hazırlarken, yanıtlara kişisel yorumlarınızı katmakta zorlandınız mı?**

Katılımcı A: Ben zorlandım.

Katılımcı E: Kendi davalarımından örnek verdiğim için benim için kolay oldu hocam.

Katılımcı H: Dersimiz hukuki bir ders olduğu için, yönetmelikleri ve kanunları okuyup yorum yapmak kolay değildi. Dolayısıyla kişisel yorum katmak zor oldu.

Katılımcı L: Bazı ödevlere yorumlarımı katmakta zorlandım.

Katılımcı J: Ben hiç zorlanmadım çünkü hep örnekler vererek yaptım ödevlerimi.

Katılımcı K: Ben sadece birinci haftada zorlandım.

Katılımcı F: Bende ilk hafta çok zorlandım sonraki ödevler daha kolay geldi. Çünkü nasıl olduğunu bilmediğimiz bir uygulama bu.

Katılımcı G: Bütün ödevleri örnekleyerek yaptım sıkıntı olmadı.

Katılımcı E: Kaynak bulma sıkıntısı vardı. İnternette bulup yazdıklarımıza da sistem kopya muamelesi yaptı.

Katılımcı A: Ben bazen internette okuduklarımın aynısını da yazdım fakat sistem kopya muamelesi yapmadı.

**Araştırmacı: Sizde arkadaşlarınızın ödevlerinize verdiği puanlar dersin geçme notunu etkilemeli mi?**

Katılımcı J: Bence adil olmaz hocam, etkilemesini istemem.

Katılımcı D: Bence nota dökülmesi lazım. Nota dökülürse öğrenciyi isteklendirir

Katılımcı G: Adil olmaz geçme notunu etkilemesi.

Katılımcı E: UZEM olduğu için katılamayanların puan kırılmamalı ama çalışmaya katılanları motive etmek için fazladan puan verilmeli.

Katılımcı H: Sonuçta ödev yapılıyor ve emek harcanıyor. Sonucu etkilerse iyi olur.

Katılımcı A: Geçme notunu etkilemesi gerekir emek zaman harcadık.

Katılımcı J: Hocamız notu biraz yüksek verdiği için bence geçme notunu etkilemeli.

Katılımcı K: Dersi geçmeye yardımcı olsa iyi olurdu. [*Gülüyor*]

Katılımcı J: Bazı arkadaşlarımız da notu kıyamamış yüksek vermiş, bu yüzden adil olmazdı.

Katılımcı E: Geçme notunu etkilemesi adaletsiz olur.

Katılımcı A: Geçme notunu etkilemesini istemem, adil değil. Çünkü aynı ödevde 10 puan veren de var 3 puan verende.

Katılımcı J: Hocam arkadaşlarımızın notu bana göre önemli fakat ders geçme notunu etkilemesi adil olmaz.

Katılımcı G: Geçme notunu etkilerse öğrenci olarak herkes birbirine yüksek puan verir herhâlde.

Katılımcı F: Öyle bir şey olursa herkes dersten geçsin diye adil davranılmaz.

Katılımcı E: Birbirimize güvenmiyoruz sanırım arkadaşlar. [*Gülüyor*]

**Araştırmacı: Gerçekleştirdiğiniz akran değerlendirmesi uygulamasının başka derslerde de uygulanmasını ister misiniz?**

Katılımcı H: Evet isterim. Posta Taşımacılığı dersi için yapılmasını istiyorum.

Katılımcı E: Posta Taşımacılığı dersinde yapılmalı.

Katılımcı A: Bence de Posta Taşımacılığı dersin de olmalı.

Katılımcı K: Ben istemem başka derslerde de ödev yapmak.

Katılımcı D: Yok hocam, başka derslerde yapılmasın.

Katılımcı F: Olabilir bence. Daha iyi anlamamız için çok iyi bir uygulama ama iki haftada bir ödev verilirse daha iyi olur.

Katılımcı J: Evet hocam bende yapılmasını isterim. Pazarlama dersinde özellikle.

Katılımcı A: Olabilir yapın bence çünkü ben çok yararını gördüm.

Katılımcı E: Hayır hocam yapmayın çünkü ödevler çok zaman alıyor. UZEM'i seçme nedenimiz rahat okumaktı.

Katılımcı L: Bütün derslerde olursa çok zor olur, ödevleri yetiştiremeyiz.

Katılımcı G: Bence de, ödev sayısı fazla olur ve yetiştiremeyiz.

Katılımcı E: On üç dersin ödevini asla yetiştiremeyiz.

Katılımcı F: Pazarlama ve Ekonomi gibi derslerde olabilir.

#### XIV. Deney Grubu Odak Grup Görüşmesinin Kayıtları – İkinci Oturum

[Akran Değerlendirmesi Protokolü öğrencilere okundu]

**Araştırmacı: Katılmış olduğunuz akran değerlendirmesi uygulaması hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?**

Katılımcı N: Hocam dersi daha iyi anlayıp anlamadığımı öğrendim.

Katılımcı O: Benim düşüncem aslında başkasının ödevini değerlendirirken kendimin nerde eksikleri olduğunu bulduğum olmuştur bu yönden iyi oluyordu.

Katılımcı P: Ödevleri yaparken araştırdım ve öğrendim. Bu yüzden genel düşüncem olumlu.

Katılımcı R: Hocam ilk haftalarda ben derslere katılamadım. Ödevlerimi yaptım ama kopukluk oldu o süreçte. Ödevlerimi yapmaya başladığımda dersleri daha iyi anladım ve sınavıma çok etkili oldu, yüksek not aldım.

Katılımcı N: Benim genel düşüncem olumlu hocam. En azından yanlış anladığım derslerde eksik bilgilerimi düzeltme şansım oldu.

Katılımcı P: Hocamızın değerlendirmelerde yaptığı yorumlar ve açıklamaları benim açımdan çok faydalı oldu.

Katılımcı R: Bana sadece iki tane değerlendirme geldi hocam o yüzden değerlendirmeler hakkında çok fazla bir şey söyleyemeyeceğim.

Katılımcı O: Ödevlerime yapılan yorumlarla daha düzgün cümleler kurmam gerektiğini ve daha düzgün örnekler vermem gerektiğini anladım.

Katılımcı N: Değerlendirmeler sayesinde eksikleri gördük ve o eksikleri giderecek doğru bilgileri aldık.

**Araştırmacı: Ödevlerinizi ve size atanan değerlendirmeleri gerçekleştirirken ne gibi tecrübeler yaşadınız?**

Katılımcı N: Yanlış yazmış dediğim ödevlerde oldu, benden daha iyi ödevi yapmışsa helal olsun dediğimde.

Katılımcı O: Ödevleri okumadan yorum yapmamam gerektiğini anladım. [Gülüyor]

Katılımcı P: Kendimin eksikleri varsa onları buldum.

Katılımcı R: Değerlendirmeleri gerçekleştirirken konuyu iyi anlayıp anlamadığımı keşfettim.

Katılımcı O: Dürüst olmak gerekirse ödevi kişinin nasıl yorumladığını çok okumadan sadece bir kişiye değerlendirme yazmıştım, diğerlerini okuyarak değerlendirdim.

**Araştırmacı: Değerlendirmelerinizde vermiş olduğunuz puanı ve dönütü ne gibi kıstaslara göre belirlediniz?**

Katılımcı N: Ödevin nasıl yapıldığını inceleyerek puan verdim ve yorum yaptım.

Katılımcı R: Öğrenci psikolojisi olarak arkadaşlarıma yüksek puanlar vermeye gayret ettim.

Katılımcı P: Ödevin tamamını bir bütün olarak ele aldım ve ödevin altındaki kurallara göre puan verdim.

Katılımcı O: Hocam ben birazda kendi yazdığım yorumlamaya bakarak değerlendirme yaptım. Arkadaşların anlatımı benden daha iyiye ona göre not verdim.

**Araştırmacı: Değerlendirme kuralları sizce doğru hazırlanmış mıydı? Bunları kullanarak rahatlıkla değerlendirme yapabildiniz mi?**

Katılımcı O: Hocam bence o biraz gereksiz olmuş çünkü yorumlamada eksik yerleri söylüyoruz zaten.

Katılımcı N: Kurallar bana faydalı oldu. Sebebi ise bazı ödevlerde eksik bilgi aktardığımı fark ettim.

Katılımcı O: Ben yine de kuralları gerektiği gibi dikkatle doldurdum.

Katılımcı P: Değerlendirme kuralları çok faydalıydı bence konunun özeti gibiydi.

Katılımcı R: Hocam iki değerlendirme geldi birinin kurallarını düzgün doldurmadım, diğerini düzgün yaptım.

**Araştırmacı: Düzgün doldurmadığınız değerlendirme kurallarını düzgün doldurmama sebebiniz neydi?**

Katılımcı R: Hocam derslere katılamamıştım o hafta, dolayısıyla kuralları nasıl dolduracağımdan emin olamadım.

Katılımcı O: Hocam aslında bunu herkes ilk ödevde yaptı çünkü herkes ödevin pek önemseneyeceğini sanmıyordu. Sonradan ciddiyeti anlaşılınca düzgün dolduruldu kurallar.

Katılımcı P: Ödevi hocamdan puan almak için ve bir şeyler öğrenmek için yaptım, dolayısıyla kuralları da dikkatle doldurdum. Ama arkadaşlardan haksız puanlar aldım.

**Araştırmacı: Akran değerlendirmesi uygulamasının öğrenmelerinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?**

Katılımcı N: Bana katkı sağladı hocamızdan gelen yorumlar. Arkadaşlardan gelen yorumların katkısı ise az oldu.

Katılımcı P: Arkadaşlarımdan bana yaptığı yorumlar öğrenmeme bir katkı sağlamadı ama hocamızın yaptıkları sağladı.

Katılımcı O: Hocamızın bana verdiği puanlar önemliydi, hocanın 9 verdiği ödevde bir başkasının 5 vermesi biraz beni üzdü.

Katılımcı P: Bende hocamdan 10 alırken arkadaşlardan 4 puan aldım.

Katılımcı R: Bence genel olarak arkadaşların yazdığı yorumları kimse okumamıştır.

Katılımcı O: Bence öğrencilerin yorum yazması gereksiz, sadece hocanın yorum yazması önemliydi.

Katılımcı P: Ödevimi okumadı arkadaşlar bence tam olarak.

Katılımcı N: Misal 3 puan vermişlerdi benim ödevime. Okusalar daha yüksek vermeleri lazımdı. Belki de ben anlatmak istediğimi aktaramadım. Ödevde biraz saçmalamış olabilirim çünkü 2 saatte yapmıştım.

**Araştırmacı: Arkadaşlarınızın ödevlerinize yaptığı yorumları, yani dönütleri öğrenmeleriniz açısından faydalı buluyor musunuz?**

Katılımcı P: Evet ben faydalı buluyorum.

Katılımcı O: Hepsini değil tabii ama gerçek yorum yapanların yorumları faydalıydı.

Katılımcı N: Hayır çünkü arkadaş yorumlarının çok bir faydasını göremedim.

Katılımcı O: Biri bana mesela daha güzel cümleler kursa daha iyi olabilirdi demiş, bende sonraki ödevlerimde öyle yaptım. Çünkü bana aynı yorumu dersimizin hocası da yapmıştı, bende ona göre düzeltiltim.

Katılımcı R: Yorumların öğretici ve kalitesi olması için yorumu yazan kişinin bir hoca gibi düşünmesi gerekiyor ve bu kolay değil.

**Araştırmacı: Arkadaşlarınız tarafından ödevlerinize verilen puanları adil buluyor musunuz?**

Katılımcı P: Bazı puanların adil, bazılarının ise haksız olduğunu düşünüyorum.

Katılımcı R: Arkadaşların adil değerlendirme yaptığını inanmıyorum çünkü ödevlerin tamamını okumuyorlar.

Katılımcı O: Ben zaten daha öncede söyledim, dersin hocası 9 puan verirken bazı arkadaşlarımız 3 puan veriyor.

Katılımcı N: Bence de arkadaşlar ödevleri tam olarak okumadan puan verdiler bence.

**Araştırmacı: Kendinizi dürüst bir değerlendirici olarak tanımlar mısınız?**

Katılımcı O: Kısmen. [*Gülüyor*]

Katılımcı P: Kendi adıma evet diyorum çünkü değerlendirmelerimi dikkatle yaptım.

Katılımcı O: Hocam ben öyle güzel yorum yapamam ama sadece eksiklerini yazarım. Ödevi iyiyse iyi, kötüyse kötü derim. [*Gülüyor*]

Katılımcı N: Ben çalıştığım için yoğunluktan son günlere bıraktım ödevimi. Dolayısıyla ödevlerin ve değerlendirmelerin kalitesi düşük olabilir.

Katılımcı P: Ödevlerin hepsini okudum incitecek şekilde değil hataları varsa eksikleri varsa onları yazdım, hatası yoksa da tebrik ettim.

**Araştırmacı: Arkadaşlarınızın ödevlerinize verdiği dönütleri benimsemekte güçlük çektiniz mi?**

Katılımcı O: Hocam ben gerçekten hatamız neyse onu söyleyen arkadaş varsa onu ciddiye aldım ve kabul ettim kendimce.

Katılımcı P: Eğer doğru yazdıysa değerlendirmesini içimden teşekkür ettim bana yol gösterdiği için. Yanlış bir değerlendirmeysse dikkate almadım.

Katılımcı R: Aynen bende Sevgi hanım gibi yaptım.

**Araştırmacı: Çalışmanın gerçekleştirilme uzunluğu, yani altı hafta sürmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?**

Katılımcı O: Biraz uzundu bence, beşinci haftadan sonra bitmeliydi. Beş hafta sanırım en ideali.

Katılımcı P: Çok güzeldi. Beni okul yıllarıma götürdü, ödev yapmayı özlemişim.

Katılımcı O: Ayrıca ödevler iki haftada bir olsa daha iyi olurdu.

Katılımcı R: Ödev sayısı yeterliydi bence çünkü örgün öğretim değiliz çalıştığımız için sıkıntı olur daha fazlası.

Katılımcı P: Bence her hafta ödev verilmeye devam edilmeliydi.

Katılımcı N: Hocam bence de devam etmeliydi sanki. Dersi tekrar etmeme yardımcı oluyordu.

Katılımcı N: Eyüp bey asıl uzaktan eğitim öğrencilerinin ödev ihtiyacı var. Konuyu bu sayede tekrar ediyoruz.

Katılımcı O: Toplamda beş hafta ve iki haftada bir olursa daha çok konu yorumlama şansımız olurdu.

Katılımcı O: Altı hafta ve iki haftada bir daha mantıklı olabilir.

**Araştırmacı: Gerçekleştirdiğiniz akran değerlendirmesi uygulamasının başka derslerde de uygulanmasını ister misiniz?**

Katılımcı N: Bence olsun.

Katılımcı R: Hocam hepsini yetiştiremeyiz ki, çok ders var.

Katılımcı N: En azından tekrar ediyoruz.

Katılımcı P: Bence bütün derslere konulmalı, İngilizce hariç.

Katılımcı O: Ben sadece tebligat diyorum.

Katılımcı R: Mesleki ders Tebligat, bu derste olsa yeter.

Katılımcı O: Sevgi hanım siz her gün evdesiniz sanırım, o kadar ödevi nasıl yetiştireceğiz?

Katılımcı P: Hayır, çalışıyorum.

Katılımcı R: Sevgi hanım yapmayın, o kadar ödev yetişmez.

Katılımcı N: Türk Dili dersinde ödev verilmesini isterim, ben o dersten hep kalıyorum. [*Gülüyor*]

Katılımcı O: Ondan bende kalıyorum aynen o ders olabilir. [*Gülüyor*]

Katılımcı R: Hocam meslek derslerinde olursa iyi olur çünkü ileriki zamanlarda lazım olacak bu bilgiler.

Katılımcı P: Bence bütün derslerde olsun.

## XV. Öğretim Elemanı ile Gerçekleştirilen Mülakatın Kayıtları

*[Akran Değerlendirmesi Protokolü öğretim elemanına okundu]*

**Araştırmacı: Katılmış olduğunuz akran değerlendirme uygulaması hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?**

Öğretim Elemanı: Uygulama sistem olarak oldukça düzgün ve gerçekten işe yarıyor. Öğrencilerin bir şey öğrenip öğrenmediğini ve derste anlattıklarımızın ne kadar etkili olduğunu test yöntemiyle yapılan sınavlarda anlamamız zor oluyordu. Bu yöntemle öğrenci nereye takılmış, neyi öğrenmiş, anlamadığı ne, bunları öğrenme açısından çok çok faydalı oldu bence. Hatta bu uygulama sadece bir tek dersle sınırlı değil, diğer derslerde de yapılabilir çok iyi olur. Özellikle lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde denenebilecek bir sistem. Biraz da bu yöntem kullanıldığında not korkusu çok fazla olmadığı için öğrenci ona göre cevap veriyor. Sınavlarda böyle sorular sorulduğunda işin içinde not stresi var, onun etkisiyle birlikte öğrenci doğru bildiğini bile yanlış cevap verebiliyor ama böyle bir ortamda neyi anlamış, neyi karıştırmış, hangi öğrenci neyi öğrenmiş test etmek oldukça kolay. Başka dersler için de yapılırsa kesinlikle kullanışlı bir yöntem.

**Araştırmacı: Peki sizce hangi eğitim düzeyinde ve hangi tür derslerde bu uygulama daha verimli olabilir?**

Öğretim Elemanı: Ön lisans öğrencisinin yaş ortalaması biraz daha farklı ve sorumluluk sahibi oldukları için çalışmaya daha farklı yaklaşmış olabilirler. Uygulama lisans ve yüksek lisans düzeyine çok daha uygun gibi görünüyor. Özellikle lisans düzeyinde uygulanması kesinlikle daha mantıklı olacaktır. Ders türü olarak ise; hukuk derslerinde çok verimli bir sonuç elde edilemez çünkü yorum yapılacak alan sınırlı, mevzuat belli, ancak örnek olay sorulduğunda uygun bir durum oluşuyor. Bunu da test etmişim, örnek olay sorulduğunda gelen cevaplarla madde-kanun sorduğumda gelen cevaplar oldukça farklı. Özellikle madde ve kanun sorduğumda çok değerlendirecek bir şey olmuyor, çünkü öğrenci yorum katamıyor. Beşeri bilimlerde yani insanı anlatan bilimlerde bu uygulama daha etkili olacaktır. Matematik sorusunu bu uygulamada sorarsanız öğrenci ya bir yerden bulur gönderir ya da tek bir doğru cevap olduğu için yorumunu katamaz. Öğrencinin kendi yorumuna bırakılacak sosyoloji, felsefe, psikoloji, işletme gibi bilimlerde çok daha faydalı bir uygulama olabilir. Çünkü şöyle bir şey var, öğrenciler en başından beri hep test sistemiyle geliyor aslında. Üniversiteye de test çözerek geliyorlar ve yine

üniversitede testle değerlendiriliyorlar. Bu yüzden de yorum istediğinizde bazen hiç yorum yapamayabiliyorlar. Ön lisansta ise ayrıca bir faydası var, bu grup sınavsız geçişle de üniversiteye kayıt olabildiği için hiç hayatları boyunca yorum yapabileceği bir sınava denk gelmemiş oluyorlar. Bu öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için bu ve benzeri uygulamaların kullanılması gayet uygun.

**Araştırmacı: Ödevlerinizi ve size atanan değerlendirmeleri gerçekleştirirken ne gibi tecrübeler yaşadınız?**

Öğretim Elemanı: Öğrenciler bu uygulamayı bilgisayar üzerinden yaptıkları için öncelikle derse girenler ile derse girmeyenlerin farkı ödevlerde doğrudan ortaya çıktı. Derse girenler ne istediğimi bildiği için istediğim cevapları veriyor, derse girmeyenler ise “hoca herhalde burada şunu istemiştir” diyerek Google’a yazıp veya başka sitelerden ne bulduysa – soruyla alakalı veya alakasız olduğuna bakmadan ve hiç araştırmadan nasıl olsa hoca bunu istemiştir diyerek yanıt veriyor. Diğer bir grup ise elindeki ders notlarını direk yazmış. Derse katılanlar ise hemen fark ediliyor çünkü benim istediğim veya derste vurgu yaptığım yerleri ödevlerinde belirtmişler. Derse katılmayanlar öğrencilerde verilen cevapların sorularla ilgisi olmadığı durumlar vardı. Onların verdiği cevapları, neden o bilgileri yazdıklarını ilk başta anlamadım. Daha sonradan aynı yanıtları üç beş kişide gördüğümde derse girmediklerini ve kopyala yapıştır ile ödevleri hazırladıklarını fark ettim.

**Araştırmacı: Değerlendirmelerinizde vermiş olduğunuz puanı ve dönütü ne gibi kıstaslara göre belirlediniz?**

Öğretim Elemanı: Bazı öğrencilerin değerlendirme kuralların üç-dört tane seçeneğini işaretleyerek o puanları verdim çünkü bazen öğrencinin aklından geçtiğini ancak net bir şekilde cümleye dökemediğini fark ettiğim durumlar oldu. Ayrıca derse girdiğini ve dersi takip ettiğini bildiğiniz öğrenciye verdiğiniz notla derste hiç görmediğiniz ve tanımadığınız öğrencilere verilen notlarda farklılık gösterebiliyor. Her ne kadar önümüzde bir kıstas, değerlendirme kuralları olsa da kimi öğrenciyi görür görmez bu nasıl olsa doğrusunu yazmıştır düşüncesiyle okudum. Kimisinde de ne öğrenciyi derste gördüğüm ne de öğrenciyle bir diyalog kurduğum için daha farklı değerlendirdim. Derslere katılan ve iletişim kurduğum öğrencilere derste o konuyu nasıl anlattığımı belirterek yorum yapma şansım oldu ancak hiç tanımadığım öğrencilerin yalnızca doğru bilgileri verip vermediklerine bakabildim. Dolayısıyla verdiğim puanlarda öğrencileri tanıyıp tanımama durumumdan etkilenmiş olabilir.



**Araştırmacı: Değerlendirme yaparken öğrencilerin isimlerinizi görmeniz değerlendirme güvenilirliği açıdan nasıl bir etki yarattı? Sizce öğrenci isimleri değerlendirici öğretim elemanına gösterilmeli mi?**

Öğretim Elemanı: Eğer bu uygulama sonucunda bir not verilseydi veya bunun sonucunda bir kanaat kullanılsaydı isimleri görmek iyi olurdu çünkü bazen öğrenci doğru bildiği Şeyi bile yanlış aktarabiliyor veya cümlelerini tam kuramadığı için izah etmek istedikleri eksik kalabiliyor. Öğrencinin kim olduğunu gördüğümde onun bu konu hakkında bilgi sahibi olup olmadığı hakkında aklımda bir intiba oluyor ve öğrencinin konuyu bildiğini ancak aktarırken yanlış aktarmış olabileceğini düşünüyorum. Eğer isimleri görmeseydim bu sefer derse giren öğrenciler derse girmeyen öğrenciyle neden aynı puanı aldığı hakkında Őikâyet edebilir.

**Araştırmacı: Değerlendirme kuralları sizce doğru hazırlanmış mıydı? Bunları kullanarak rahatlıkla değerlendirme yapabildiniz mi?**

Öğretim Elemanı: Değerlendirme kuralları aslında hoca değerlendirirken değil, öğrenci değerlendirme yaparken gerekiyor çünkü öğrenci neyi değerlendireceğini bilemez. Kurallar bir nevi öğrenciye yön gösteriyor. Hoca açısından ise değerlendirme kuralları öğrencinin verdiği yanıtlara göre Őekillenebiliyor. Örneğin kurallara koymadığım bir takım maddeler öğrencinin verdiği yanıtta göre aklıma geldi. Kurallar aslında hoca açısından da yön göstermesi yönüyle faydalı fakat değerlendirme kurallarını hazırlarken benimde tecrübesizliğim olmuş olabilir çünkü kural cümleleri biraz fazla uzun yazılmıştı, daha kısa olmaları gerektiğini düşünüyorum. Benim hazırladığım kurallar daha çok öğrencinin yazmasını istediğim Őeylerin maddelere ayrılmış bir özeti gibiydi. Ayrıca bazen minimum kelime sayısı okurken ve değerlendirirken beni yordu.

**Araştırmacı: Sizce bir ödevde minimum kelime sayısı kaç olmalıydı?**

Öğretim Elemanı: 150 kelime yeterli diye düşünüyorum, 200 çok fazla oluyor. Diğer bir yandan ise kimi öğrenci de bana 300 kelime yetmedi bunu 350'ye arttırabilir miyiz diyor. Sorularda eğer hukuki maddeler olmasa ben 150 kelimenin yeterli olduğunu düşünüyorum. İlk başta 400-500 kelime bile bana normal geliyordu fakat sonradan ödevleri okurken yorucu olduğunu fark etmeye başladım ve bu yüzden de zaten maksimum kelime sayısını düşürdük. Elbette konu da önemli bir faktör çünkü bazı konularda 200 kelime çok fazla iken bazı konular için çok az olabiliyor. Bu uygulama sınıf mevcudu 50 öğrenciye kadar olan ortamlarda çok rahat kullanılır, kelime sayısı da yüksek tutulabilir ve hatta 12 hafta boyunca sürebilir fakat öğrenci

sayısı 100'ü bulduğunda hocanın iki kat performans sergilemesi gerekiyor ve yorucu oluyor.

**Araştırmacı: Akran değerlendirmesi uygulamasının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?**

Öğretim Elemanı: Kesinlikle sağladı. Bunu da şuradan anladım, hem geçmiş yıllardan olan tecrübem hem de iki tane ders veriyorum ben aynı zamanda. Çok basit dediğim ve bu uygulamanın yapılmadığı dersle bu dersi kıyasladığımda ortalamalar arasında büyük bir fark var. Neredeyse 40-50 kişi 100 puan aldı bu derste. Ortalama açısından da akran değerlendirmesi uyguladığımız bu dersin ortalaması diğer dersten çok daha yüksek. Bu derste öğrenci hiçbir şey yapmasa bile ödev yaparken zaten konuyu öğreniyor. Öbür türlü öğrenci uzaktan eğitimle açık öğretimi zaten karıştırdığı için sınavdan bir gün önce dokümanların çıktısını alıp sınava kadar bunları ezberliyor ve sınavda aynısını yazmaya çalışıyor. Bence bu uygulamada öğrenciler yaptıkları ödevler ile konuyu öğrendiler ve uzun bir süre unutmayacaklar. Uygulamanın çok faydalı olduğunu düşünüyorum, her yıl uygulanabilir kesinlikle. Ayrıca bu uygulamayı biz vizeden sonra devam ettirmedik fakat vizeden önce 3 hafta, vizeden sonra 3 hafta şeklinde yapılsa daha da faydalı olacağını düşünüyorum. Hele ki 14 hafta için toplamda 7 ödev versek, sadece son hafta ödev yapmasalar tam anlamda öğrenmeye büyük katkısı olur.

**Araştırmacı: Öğrencilerin ödevlere yaptığı yorumları, yani dönütleri faydalı buluyor musunuz?**

Öğretim Elemanı: Çok faydalı yorumlar yapanlarda vardı, sırf karşı tarafı yıpratmak için yorum yapanlarda. Kısa yanıt veren, benim için yeterliydi yorumu yapan, birkaç eksiğin var gibi yorumlar yapanda çok vardı. Çok sert yorumlarda vardı birkaç tane, o yorumlarda duygusal görüşlerini de yansıtmış öğrenciler. Yorum yaparken birbirlerinin isimlerini görmedikleri halde böyle sert yorumlar olabiliyorsa, bir de birbirlerinin isimlerini görseler sanırım daha çok sert yorumlarla karşılaşabilirdik.

**Araştırmacı: Öğrencilerin birbirlerine verdikleri puanların adil olduğunu düşünüyor musunuz?**

Öğretim Elemanı: Bir kısmının adil davrandığını düşünüyorum. Bence yaş ortalamasına göre değişiyordur. Gençlerin daha düşük notlar verdiğini düşünüyorum. Gençler daha çok rekabetçi, olgun yaştakiler ise daha ılımlı davranıyor benim gözlemime göre. Dikkat ettiyseniz ben hiç 3 veya 4 puan vermedim, 3 puanlık ödevler olmasına rağmen. Sadece birkaç kişiye çok istisna olarak 3 puan

vermişimdir. Bunun da sebebi aslında karşı tarafın “ben bu işi beceremiyorum galiba” duygusuna kapılmasını önlemektir. “Bu kadar işin gücün arasında ödev yapip üstüne bu puanı mı aldım” demesinler diye en kötü verdiğim not genelde 5’ti. İlk başlarda tahammülüm daha fazlaydı ve daha yumuşak yorumlar yapıyordum. Sonradan onların verdiği yanıtlara göre benimde üslubum sertleşmiş olabilir.

**Araştırmacı: Öğrencilerin arkadaşlarından aldıkları yorumları yani dönütleri benimsediklerini düşünüyor musunuz?**

Öğretim Elemanı: Onları pek dikkate aldıklarını sanmıyorum, daha çok benim yaptığım yorumları önemsediler. “O nerden bilecek zaten, hoca beni değerlendirmiş puanımı vermiş” diye düşündüklerini sanıyorum. Bence o karakterle de ilgili bir şey, kimisi hiç umursamıyor kimisi de gurur meselesi yapıyor. Bayanlar yorumlar hakkında çok daha alıngan ve kırılgan olabiliyor. Bir bayana yapılan “bu ödev olmamış” yorumu yapılması onun için çok ciddi bir mesele haline gelebilir ve yorumlara farklı anlamlar yüklemesine yol açabilir. Bayanlarda bu tarz yorumlar alınca sertleşmiş olabilirler. Bir müddet sonra daha önceden ılımlı yorumlar yazan bir öğrenci, sert yorumlar aldıkça değerlendirmelerinde daha sert ifadeler kullanmaya başlayabilir.

**Araştırmacı: Çalışmanın gerçekleştirilme uzunluğu, yani altı hafta sürmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?**

Öğretim Elemanı: En ideal uygulamanın vizeden önce iki hafta arayla 3 ödev, vizeden sonra da finale kadar iki hafta arayla 3 ödev yapılması olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilere sıkıştırılmış bir ödev yapma ve değerlendirme yapma takvimi verdik. Bir hafta içerisinde çalışan insanlar için hem ödev yapmak, hem de değerlendirmeleri yapmak zor oldu. Örgün eğitimde olsa öğrenci ödevi özensiz yapabilir veya belki hoca okumaz bakış açısıyla yapabilir. Fakat bu sistemde öğrenci ödevlerinin hoca ve arkadaşları tarafından okunacağını bildiği için ya ödevi iyi yapmak ya da hiç yapmamak arasında seçim yapıyor.

## ÖZGEÇMİŞ

Mustafa Serhat DÜNDAR 08.09.1990 tarihinde Kars'ta doğdu. 2008 yılında Balıkesir Bahçelievler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2013 yılında mezun oldu. 2014 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı yüksek lisans programına başladı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapan Mustafa Serhat DÜNDAR, iyi derecede İngilizce ve başlangıç düzeyinde İsveççe bilmektedir. Temel ilgi alanları uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, web programlama ve Linux işletim sistemleridir.

### İletişim Bilgileri

E mail : [msdundars@gmail.com](mailto:msdundars@gmail.com)  
Telefon : 0362-312 19 19 (5906)

