



Kastamonu Education Journal

July 2018 Volume:26 Issue:4

kefdergi.kastamonu.edu.tr

Öğretmen Adaylarının Öz-Akran-Öğretmen Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Preservice Teachers' Opinions About Self-, Peer- and Teacher Assessment

Melek Gülşah ŞAHİN^a, Demet ŞAHİN KALYON^b

^aGazi Üniversite, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

^bGaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat, Türkiye

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz-akran ve öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının öz, akran ve öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Veri analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öz, akran ve öğretmen değerlendirmesinin üstün yanına ilişkin sırasıyla üç, dört, altı olmak üzere toplam on üç, sınırlı yanına ilişkin sırasıyla iki, üç, iki olmak üzere toplam yedi tane alt kategori belirlenmiştir.

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the opinions of preservice teachers on self-,peer- and teacher assessments. Qualitative research design was used in this study. The study group of the research consisted of 37 preservice teachers at a public university. The preservice teachers' opinions about self, peer and teacher assessments were examined. Content analysis method was used to analyze data. According to the findings of the research, regarding the superior side of self, peer and teacher evaluation thirteen subcategories were determined and these categories was three, four and six, respectively. In relation to the limited side, seven subcategories were determined and these categories two, three and two, respectively.

Anahtar Kelimeler

alternatif ölçme ve değerlendirme
öz değerlendirme
akran değerlendirme
öğretmen değerlendirmesi
içerik analizi

Keywords

alternative assessment
self-assessment
peer assessment
teacher assessment
content analysis

Extended Abstract

Introduction:

Changes resulted from using constructivist approach in curriculum have affected assessment and evaluation approaches. The importance of the self assessment and peer assessment has increased unlike the traditional approach. Self assessment is students' making judgement about their self learning, success and learning outcomes (Boud and Falchikov, 1989). Peer assesment is that one or more individuals in a group assess other their peer(s) in the group (Falchikov, 1995; Freeman, 1995). In this research, it was aimed to investigate the opinions of the preservice teachers on the assessment of the teacher and their success on self assessment and peer assessment within the subject of Assessment and Evaluation. It is important to receive the opinions of preservice teachers since they are prospective users of different assessment types that are significant in the constructive approach and in order that they are able to use them efficiently. The problem of the research was determined as "what are the opinions of preservice teachers on self assessment, peer assessment and teacher assessment employed to be determined their success?"

Method

In this study, qualitative research was used. The study group of the research consists of 37 third grade preservice teachers studying social sciences teaching at a public university in Ankara. This preservice teachers were asked to state their opinions on self, peer and teacher assessments in-class performances were carried out. In this research in which document review technique was used at the process of data collecting, collected data was analyzed via content analysis method. Nvivo software was used for data analysis. Except from the two researchers conducting the research, the opinion of another expert in the field of assessment and evaluation was asked in order to provide the encoder consistency at the analysis phase. Inter-coder reliability coefficient was found that the general concordance between researchers as 95%.

Findings and Interpretations

According to the findings of the research, regarding the superior side of self, peer and teacher evaluation thirteen subcategories were determined and these categories was three, four and six, respectively. In relation to the limited side, seven subcategories were determined and these categories two, three and two, respectively.

Preservice teachers stated that self assessment provided them with the skill of self assessment, raised awareness by providing them with noticing their missing and faulty sides during the process of assessment, brought them the skill of self-criticism since the situation they assessed was their own knowledge and skills, and they expressed that these situations constituted the superior sides of self assessment. However, they mentioned that self assessment was difficult since it was hard for the evaluator to assess himself, and they revealed the restrictive sides of this type of assessment by expressing it was subjective.

Preservice teachers stated that peer assessment improved their skill of assessment as it did in self assessment and it improved the ability for empathy. Since the preservice teachers reviewed their knowledge during the process of peer assessment, this brought them a process of reinforce the course subject. The characteristic of objectivity of peer assessment was also referred. All these opinions emphasise the superior sides of peer assessment. As it was in self assessment, they revealed the restrictive sides of by stating that peer assessment was also subjective, affected the friendship between equals and the evaluator was not an expert.

In teacher assessment, preservice teachers stated that they gained awareness, it enabled them to enhance the course subject, it was more objective than the other assessment types since the assessment was carried out by an expert and feedback correction was made during the assessment, and these constituted the superior sides of this type of assessment. They emphasised the restrictive sides by referring the physical opportunities such as crowded classes and that this type of assessment could also be subjective.

Discussion and Suggestions

Preservice teachers gained the skill of self-criticism and they realized the weaknesses and strengths of their learning. The awareness here can be associated with the concept of self-sufficiency. Thus students can develop the behaviour of taking responsibility of their own learning which expected frequently from the students with the changing education system more easily. Instructors can be suggested to implement self assessment method in the class much more. The opinion of that ability for empathy which is one of the high-level cognitive skills can improve via peer assessment is significant. Another important category determined in the peer assessment is enhancing the course subject that is to say it is associated with education. When opinions stated on the restrictions of peer assessment are taken into consideration, it gains importance that teachers manage the process of assessment very well.

1. Giriş

Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile öğrenci ve öğretmene farklı görevler yüklenmiştir. Öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bu yapıda öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde bilgi aktarıcı olmaktan ziyade rehber, öğrenme işini kolaylaştıran, etkinlikleri düzenleyen ve öğrenciyi destekleyen kişi rolünü üstlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin bilgiyi yapılandırması sürecine yardımcı olacak farklı yöntem, teknik ve eğitim teknolojilerinin yanı sıra özellikle öğrenciye yardımcı olacak değişik ölçme ve değerlendirme araçlarından da yararlanması beklenmektedir. Bu yaklaşımda ölçme ve değerlendirme araçları alternatif ya da tamamlayıcı olarak adlandırılmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının benimsenmesi ile öğretmen değerlendirmesiyle birlikte kullanılan öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin önemi de artmıştır. Öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmeleri, başarıları ve öğrenme çıktıları ile ilgili yargıda bulunmalarıdır (Boud ve Falchikov, 1989). Boud (1991)'a göre öz değerlendirme bir süreçtir. Sürecin başında öğrenciler kendilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen standart ve/veya ölçütlerin belirlenmesine katılırlar. Daha sonra ise bu ölçüt ve standartların kendi çalışmaları ile ne kadar uyduğunu değerlendirirler. Öz değerlendirme öğrencilerin hedef koymalarına yardımcı olacak ve sonuçta kendi kendine öğrenme gerçekleşecektir (Hanrahan ve Isaacs, 2001). Böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma becerisi de gelişecektir. Değerlendirme sürecinde öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, kendi kapasitesinin farkına varması (Coronado-Aligero, 2006) ve bunu geliştirmeye çalışması aslında kendine olan güvenini artırmada önemli role sahiptir. Adediwura (2012)'ya göre öz değerlendirme ile öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, kendine uygun hedefler seçmesi ve kendi gelişimini izleme becerisi kazanmasının yanı sıra öğrenci özerkliğinin de gelişmesi söz konusudur. Ayrıca öz değerlendirmenin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerisinin gelişiminde de etkili olduğu belirtilebilir. Literatürde öz değerlendirmenin birtakım sınırlıklarına da rastlanmaktadır. Değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin ve değişkenlerin yeterince tanımlanamamasından dolayı ölçümlerin güvenilirliği noktasında sıkıntılar olabilmektedir. Başarılı öğrenciler diğer öğrencilere kıyasla daha iyi değerlendiricilerdir. Ayrıca başarılı öğrenciler kendilerini öğretmen değerlendirmesine kıyasla daha düşük düzeyde değerlendirmeye eğilimli olabilirler (Boud ve Falchikov, 1989; Cassidy, 2007;). Zaman alıcı olması (Falchikov, 1986; Olina ve Sullivan, 2002), değerlendirmenin zor olması (Falchikov, 1986; Hanrahan ve Isaacs, 2001;) da sınırlıkları arasındadır.

Akran değerlendirmede bir grup içerisinde yer alan bir ya da daha fazla bireyin akran(lar)ını değerlendirmesi söz konusudur (Falchikov, 1995; Freeman, 1995). Öğrenciler akran değerlendirme ile sorumluluk almakta ve öğrenme sürecine aktif katılmaktadırlar (Miller ve Ng, 1996). Bu değerlendirmede öğrenciler önceden tanımlanmış ölçütleri kullanarak diğer öğrencilerin çalışma ve performanslarını değerlendirmektedir. Falchikov (1994)'a göre akran değerlendirmenin eğitimdeki en önemli işlevi detaylı akran geri bildirimini sağlamasıdır (Falchikov ve Goldfinch, 2000). Akran değerlendirme, hem geri bildirim vermesi amacıyla süreç odaklı değerlendirmenin hem de başarı belirlenmesi amacıyla düzey belirleyici değerlendirmenin kapsamındadır (Bostock, 2009). Akran değerlendirme bireyin sadece akranını değerlendirmesinden çok daha fazlasıdır. Bireylerin bu süreçte değerlendirme sorumluluğunu alması ile eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi de söz konusudur (Falchikov ve Goldfinch, 2000; Pope, 2001). Topping (2005)' e göre akran değerlendirme bilişüstü beceriyi de etkileyerek öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde akran değerlendirmenin üstünlüklerinin yanı sıra bir takım sınırlıklarına da rastlanmaktadır. Bazı öğrencilerin akranlarının değerlendirmelerini kabul etmedikleri (Falchikov, 1995), akranların değerlendirme ile ilgili yeterli eğitim almadıkları takdirde benzerlik, ırk ve arkadaşlığa dayalı değerlendirmeler yapmaya eğilimli olarak yüksek puanlama yapabileceği (Yurdabakan, 2012), sürecin iyi izlenememesinin kişisel çatışma, ön yargı ve akranlar arasında yarış ortamı yaratabileceği (Ellington, 1997) bu sınırlıklardan bazılarıdır.

Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin gösterdikleri performansın öğretmen tarafından belirlenen ölçütler ile karşılaştırılarak bir yargıya varılması söz konusudur. Sınıf içi değerlendirmelerin en yaygın kullanılan formudur. Öğretmen değerlendirmesi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin performansı üzerinde hem anlamlı hem de anlamlı olmayan etkisinin bulunduğu çalışmalar mevcuttur (Olina ve Sullivan, 2002). Öğretmen değerlendirmesinin etkililiği doğrudan öğrenci görevleri ile ilişkili olması ve öğrencilere yanlışlarını düzeltme imkanı sağlaması ile mümkün olmaktadır. (Black ve William, 1998; Crocks, 1988). Öğretmen değerlendirmesinin bazı sınırlıkları da bulunmaktadır. Öğrencilere öğrenmeleri için nelere ihtiyaçlarının olduğunun söylenmemesi, değerlendirme soruları üzerinde eleştirel bakış açısı ile düzenli gözden geçirmelerin gerçekleştirilmemesi, öğrenme odaklıdan ziyade geçme odaklı olması, öğrenci gelişiminden ziyade öğrenciler arası rekabeti desteklemesi bu sınırlıklardan bazılarıdır.

Literatür incelendiğinde öz, akran ve öğretmen değerlendirmelerine ilişkin ulusal ve uluslararası birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akıllı, 2007; Boud ve Falchikov, 1989; Bozkurt ve Demir, 2013; Çırak, 2015; Falchikov, 1986; Fal-

chikov ve Goldfinch, 2000; Gümüşok, 2014; Hanrahan ve Isaacs, 2001; Kahraman, 2014; Langan ve Wheeler, 2003; Lindblom ve Pihlajamaski, 2006; Olin ve Sullivan, 2002; Sadler ve Good, 2006; Sluijms, Dochy ve Moerkerke, 1998; Stefani, 1992; Stefani, 1994; şahin, 2008; Taşdemir, 2014; Uysal, 2008; Yuen, 1998; Yurdabakan, 2012; Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009). Bu çalışmalardan araştırma ile ilişkili olan bazı çalışmalar aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Falchikov (1986) 48 renci ile yürüttüğü çalışmasında öz, akran ve ğretmen değerlendirmesi kullanarak öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmiştir. Her üç değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin görüşleri elde edilmiştir. Öğrenciler hem akran hem öz değerlendirmede kendilerinin düşündüklerini, daha çok öğrendiklerini, eleştiri yapabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca her iki değerlendirme türünün çok zaman aldığını özellikle öz değerlendirmenin daha katı, zorlayıcı olmasına rağmen faydalı ve yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Sluijms, Dochy ve Moerkerke (1998) yükseköğretimde öz, akran ve hem öz hem akranın birlikte ortak değerlendirilmesine ilişkin 62 çalışmayı incelemişlerdir. Bu değerlendirme türlerinin öğrencilerin yeterliğini belirlemede etkili olarak kullanıldığını ve genellikle birbirleriyle kullanıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca ğrenme ortamını desteklediğini ve bireylerin kendilerini daha iyi yansıtabildiklerini ifade etmişlerdir. Hanrahan ve Isaacs (2001) yükseköğretimde farklı alanlarda öğrenim gören 233 öğrencinin görüşüne göre öz ve akran değerlendirmesine ilişkin boyutlarını belirlemişlerdir. Öğrencilerin final sınavları için hazırladıkları kompozisyonlar için öz, akran ve ğretmen değerlendirmesini incelenmiştir ve sürecin sonunda öğrencilerin her üç değerlendirmeye ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde sekiz temel tema elde edilmiştir. Bunlar “zorluk”, “değerlendirmeyi daha iyi anlamak”, “rahatsızlık”, “yararlı”, “uygulamadaki problemler”, “diğerlerinin çalışmalarını okuma”, “empati” ve “motivasyon” dur. Yapılan bu çalışma ile de ğretmen adaylarının öz-akran-ğretmen değerlendirmesine ilişkin 13 alt kategori altında üstünlüklere yönelik görüş belirttiği; 7 alt kategori altında ise sınırlılıklara yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Langan ve Wheeler (2003) niversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin sunumlarına ilişkin akran değerlendirme ve ğretmen değerlendirme sonuçlarını iki farklı durum çalışması için karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda akran değerlendirme ve ğretmen değerlendirmesinden elde edilen puanların yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca akran değerlendirmede değerlendirilen erkek ğrenci ise değerlendirme yapan erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek not verme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Kız öğrencilerde herhangi bir yanlı puanlama eğilimi görülmemiştir.

Bozkurt ve Demir (2013), akran değerlendirmeye ilişkin ilköğretim 5. sınıf ğrenci ve ğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde görüşlerini almışlardır. Değerlendirmeyi yapan öğrenciler arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı sağladığını, değerlendirmelerinin dikkate alınmasının iyi olduğunu ancak her zaman objektif olmadığını belirtmişlerdir. Değerlendirilmeye ilişkin olumlu görüşleri; hatalarını görmede yardımcı olması, arkadaşlarının bakış açısı ile kendilerini görebilmeleri, olumsuz görüşleri subjektif olması ve değerlendirme sonucunda arkadaşlık ilişkilerinin etkilenebileceğidir. Kahraman (2014) alışmasında fen eğitiminde öğrenim gören 47 ğretmen adayının sunumlarına ilişkin öz değerlendirmeleri ile öz yeterlik becerilerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öz değerlendirme ile öz yeterlilik becerileri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Çalışmada ayrıca öz değerlendirme ile ilgili sekiz katılımcının görüşleri elde edilmiştir. Öğretmen adayları genel olarak öz değerlendirmenin ile fen eğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarına, değerlendirme becerilerine ve hatalarının farkında olmalarına olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Uluslararası literatüre bakıldığında; hem akran hem öz değerlendirme kullanılan süreçlerde öğrenciler kendilerinin düşünebildiklerini, daha çok öğrendiklerini, eleştiri yapabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca her iki değerlendirme türünün çok zaman aldığını özellikle öz değerlendirmenin daha katı, zorlayıcı olmasına rağmen faydalı ve yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir (Falchikov, 1986). Bu tür değerlendirmeler öğrenme ortamını zenginleştirmekte ve öğrencilerin kendilerini daha iyi yansıtabildiklerini ortaya koymaktadır (Sluijms, Dochy ve Moerkerke, 1998). Akran değerlendirmesinde öğrencilerin empati becerileri gelişirken (Hanrahan ve Isaacs, 2001), z ve akran değerlendirmenin birlikte kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin değerlendirme becerileri de gelişme göstermektedir (Hanrahan ve Isaacs, 2011; Koç, 2011; Sluijms ve Prins 2006; Yurdabakan, 2012). Ulusal çalışmalara bakıldığında ise alternatif değerlendirme türlerine ilişkin yapılmış çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür. Akran değerlendirme sürecine dahil olan öğrenciler; akran değerlendirmenin arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatını vermesi, onlara hatalarını görmede yardımcı olması, arkadaşlarının bakış açısı ile kendilerini görebilmelerini sağlaması açısından bu değerlendirme türünü yararlı bulunmaktadır (Bozkurt ve Demir, 2013). z değerlendirme ise öğrencilerin değerlendirme becerilerine ve hatalarının farkında olmalarına olumlu katkı sağladığı için öğrenciler tarafından yararlı bulunmaktadır (Kahraman, 2014).

Yapılan alışmalar incelendiğinde öz ve akran değerlendirmenin öğrencilere önemli kazanımlarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin bu değerlendirmeleri ğretim sürecine dahil etmeleri kaçınılmaz hale

gelmektedir. Bu farkındalığın öğretmen yetiştirme anlayışında kazandırılması önemlidir. Literatürde genellikle öğretmen adayları ile alana özgü çalışmalarda öz-akran değerlendirmelerinin uygulandığı, elde edilen sonuçların birbirleriyle veya öğretmen değerlendirmesi sonuçları ile karşılaştırıldığı (Akıllı, 2007; Boud ve Falchikov, 1989; Gümüşok, 2014; Taşdemir, 2014; Langan ve Wheeler, 2003; Lindblom ve Pihlajamaski, 2006; Olina ve Sullivan, 2002; Stefani, 1994; Şahin, 2008) ve öz-akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerin alındığı (Falchikov, 1986; Hanraan ve Isaacs, 2001; Sluijms, Dochy ve Moerkerke, 1998; Uysal, 2008) görülmektedir. Alternatif değerlendirme araçlarının uygulayıcıları olacak öğretmenlerin eğitiminde aynı anda uygulanan öz, akran ve öğretmen değerlendirmelerinin her birisinin üstünlük ve sınırlıklarına ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmaya ulusal literatürde rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında öğretmen değerlendirmesi ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak öğrendikleri öz ve akran değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle akran değerlendirme öğretim becerilerinin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir (Sluijms ve Prins, 2006). Farklı değerlendirme yöntemleri ile ilişkili olarak eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasında ileride bu becerilerin kazandırılmasında rol oynayacak olan öğretmenlerin eğitiminde önemlidir. Ayrıca her bir dersin öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin okullarda kullanılma düzeyinin artırılması öğretmenlerin bu yöntemlere ilişkin sahip oldukları olumlu tutumlara ve bilgi düzeylerine bağlıdır. Bu nedenle farklı değerlendirme türlerinin hem gelecekteki kullanıcıları olmaları hem de etkili kullanabilmeleri amacıyla da öğretmen adaylarının görüşlerini almak önemlidir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında öz, akran ve öğretmen değerlendirmesine ilişkin literatürdeki çalışmalardan farklı olarak üstünlük ve sınırlıklarına dair kategoriler belirlenerek literatüre katkı getirilmiş ve bulgular tartışılarak sınıf içi kullanımına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi “öğretmen adaylarının başarılarının belirlenmesinde kullanılan öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmeye ilişkin görüşleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir: i) Öğretmen adaylarının öz değerlendirmenin üstünlük ve sınırlıklarına ilişkin görüşleri nedir? ii) Öğretmen adaylarının akran değerlendirmenin üstünlük ve sınırlıklarına ilişkin görüşleri nedir? iii) Öğretmen adaylarının öğretmen değerlendirmesinin üstünlük ve sınırlıklarına ilişkin görüşleri nedir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma öğretmen adaylarının öz-akran-öğretmen değerlendirmesine yönelik görüşlerini betimlemenin amaçlandığı nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir devlet üniversitesinde 2014-2015 öğretim yılında Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %32,4’ü (n=12) kadın, %67,6’sı (n=25) erkektir.

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının öz-akran-öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada görüşlerin elde edilmesinden önce, öğretim elemanı tarafından on hafta boyunca dersin kapsamında yer alan konular aktarılmış ve öğrencilerle etkinlikler yapılmıştır. Daha sonrasında dört hafta boyunca öğretmen adaylarından ders kapsamında belirlenen konularda final çalışması olarak sunum yapmaları istenmiştir. Her bir öğretmen adayının sunumuna ilişkin sırasıyla dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarına dayalı öz, akran ve öğretim elemanı değerlendirmeleri yapılmış ve ayrıca öğretmen adaylarına sözlü geri bildirimde bulunulmuştur. Sunumlar tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarından açık uçlu sorular yardımıyla her bir değerlendirme türü için ayrı ayrı üstünlük ve sınırlıklarına ilişkin görüşleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öz-Akran-Öğretmen Değerlendirmesine Yönelik Görüş Formu” aracılığıyla alınmıştır. Görüş formunda her bir değerlendirme türünün üstünlük ve sınırlıklarına ilişkin iki, toplamda ise altı soru yer almaktadır. Formda yer alan soruların uygunluğuna ilişkin iki ölçme ve değerlendirme ve bir dil uzmanından görüş alınmış ve gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

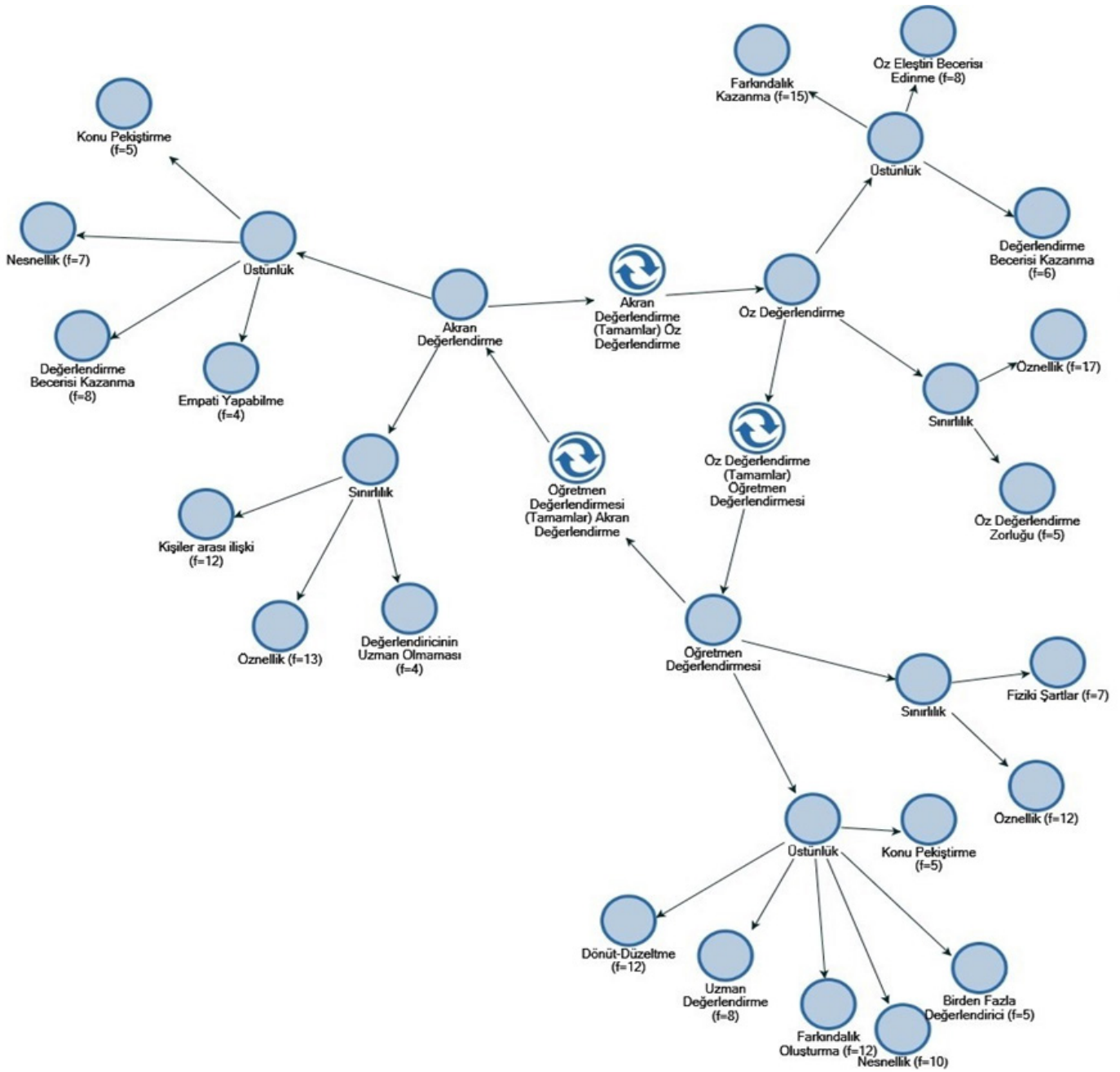
Öğretmen adaylarının görüşlerinin bulunduğu görüş formları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada öğrencilerin görüşleri araştırmacılar tarafından okunmuş ve içerikten kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından öz-akran ve öğretmen değerlendirmeye ilişkin görüşler istendiği için temalar öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi olarak belirlenmiştir. Her tema altında değerlendirme yöntemlerinin üstünlük ve sınırlıklarına ilişkin öğretmen adaylarının yazdıkları metinlerden hareket ile alt kategoriler oluşturulmuştur. Tema ve kategorilerin oluşturulup verilerin analiz edilme sürecinde Nvivo nitel analiz programından yararlanılmıştır. Araştırmacılar kategori belirleme işini birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirmiştir. Bu işlem bittikten sonra araştırmacılar uyuştukları ve uyuşmadıkları konuları tartışarak genel bir tema ve alt kategori sistemi oluşturmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırma yöntemini benimsemiş bir araştırmacı okuyucuya araştırma sürecinde nelerin yapıldığını açık ve net bir biçimde anlatmalıdır. Bu çalışmada araştırma yönteminin başlangıcında problem ve süreç içerisinde yapılanlar okuyucuya sunulmuş ve yöntem başlığı altında her bir basamak açık ve net bir biçimde raporlanmıştır. Ayrıca araştırma süresince katılımcılar ile etkileşim ve gözlem süresi olabildiğince uzun tutulmaya çalışılmıştır. Bir dönem boyunca öğretmen adayları ile birlikte çalışılmış fakat uygulama toplam 4 hafta sürmüştür. Dört hafta sonunda öğretmen adaylarından öz, akran ve öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Analiz aşamasında kodlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak amacıyla, araştırmayı yürüten iki araştırmacı haricinde ölçme değerlendirme alanında uzman bir kişinin görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamadaki görüş birliğinin sınanmasında, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Uyuşma yüzdesi= Görüş birliği/ Görüş birliği+Görüş ayrılığı x100) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu araştırmacılar arası uyumun kategoriler arasında en düşük %71, en yüksek %100 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm kategorilerden elde edilen uyum katsayıları değerlendirildiğinde araştırmacılar arası genel uyumun %95 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç kabul edilen düzeyler arasında olduğu için araştırmada yapılan kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Çalışmanın geçerliğinin belirlenmesinde ise oluşturulan kategorilerin uygunluğuna ilişkin araştırmacılar dışında iki ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşü alınmıştır. Gelen öneriler doğrultusunda araştırmacılar tekrar bir araya gelerek kategorilere ilişkin değerlendirmelerde bulunarak, kategorilere görüş birliğine dayalı olarak son hallerini vermişlerdir. Ayrıca yapılan analizlerde kategorilerin altında var olan verilerin ham hallerinden örnekler bulgular başlığı altında sunulmuştur. Nitel bir araştırmada görüşlerin araştırmacılar tarafından toplanması, araştırmacıların görüşleri yazıya dökmesi, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi, araştırmacının sonuçlara hangi verilerden ulaştığını net ifadelerle açıklaması geçerliliği karşılayan ölçütlerdendir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen kategori, alt kategori ve bulgular belirlenen alt problemlere uygun bir şekilde sistematik olarak verilmiştir. Verilerden elde edilen kategoriler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-akran-öğretmen değerlendirmesine ilişkin 13 alt kategori altında üstünlüklerine; 7 alt kategori altında ise sınırlılıklarına yönelik görüş belirttiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca şekil üzerinde öz, akran ve öğretmen değerlendirmeleri arasında ilişkiler tanımlanmıştır. Çünkü, içerik analizi nitel göstergelerden hareketle mesajdan elde edilen bilgilerin ötesinde bazı sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu analiz türünde görünen işaretler sayesinde keşfedilecek durumlara vurgu yapılır. Araştırmacı içerik analizinde dar anlamda betimlemeyi aşan çıkarımlarda bulunabilir (Bilgin, 2006, s.20-21), Buradan hareketle elde edilen kategoriler arasında var olduğu düşünülen ilişkilere yorumlamaları ile birlikte yer verilmiştir. Nitel araştırmanın doğası gereği bu çalışmada da elde edilen ilişkiler üzerinden bir genellemeye gidilmemiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları süreç sonunda öz, akran ve öğretmen değerlendirmesinin birbirini tamamlayacak nitelikte değerlendirmeler olduğunun vurgusunu yapmışlardır. Örneğin: Ö1: “Birden fazla değerlendirmenin olması avantaj sağlar objektiflik artar.” Ö21: “Öğretmen değerlendirmesi her ödevde bulunması gereken bir şeydir. Çocuk ya da akranın göremediğini öğretmen mutlaka görecek: Bizim göremediğimizi bir akranı görebilir... öz değerlendirme ile öğrenci kendi hatalarını görür.” Ö15: Öz ve akran değerlendirme öğretmen değerlendirmesini tamamlayıcı özelliğe sahiptir.” “Ö32: Öz değerlendirme öğrencinin kendi hatalarını görmesini, öğretmen değerlendirmesi öğrencinin hatalarını başka bir açıdan görmesini sağlar. Aynı şekilde akran değerlendirmesi sayesinde de öğrenci kendi yanlışlarını arkadaşının gözünden görür. Bu açıdan bakıldığında üç değerlendirme birbirini bütünler.” Görüşler incelendiğinde her üç değerlendirme türünün birlikte yapılması birbirle-

rinin eksiklerini tamamlayarak, elde edilen sonuçların güvenilirliğini artıracığı söylenebilir. Çalışmanın ilerleyen bölümünde her bir değerlendirmenin üstünlük ve sınırlılıklarına ayrıntılarıyla yer verilmiştir.

Alt Problem 1: Öğretmen adaylarının öz değerlendirme üstünlük ve sınırlılıklarına ilişkin görüşleri nedir?

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adayları öz değerlendirme üstünlük ve sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini “Değerlendirme becerisi kazanma, farkındalık kazanma ve öz eleştiri becerisi edinme” gibi üstünlüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda her bir alt kategoriye ait örnekler verilerek yorumlamalar yapılmıştır.

Değerlendirme becerisi kazanma (f=6): Öğretmen adayları öz değerlendirme yapmanın değerlendirme becerisi kazandırdığını ifade etmiştir. Örneğin; Ö5: “*Öğrenci kendi kendini değerlendirir ve hatalarını kendisi görür.*” Ö7: *Genel olarak kişinin kendini değerlendirmesi yapacağı işlerde daha dikkatli olmasını sağlar.* Ö32: “*Kişinin kendi kendini değerlendirmesini sağlar.*” Öğretmen adaylarının görüşleri ve verilen örnekler incelendiğinde; öz değerlendirme ile öğrencilerin dikkatli davranması, hatalarını fark etmesi sayesinde değerlendirme becerisi edindikleri söylenebilir.

Farkındalık kazanma (f=15): Öğretmen adayları öz değerlendirme ile farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö4: *Kendi hatalarını fark etme olasılığı olur.* Ö6: “*... kendi yanlışlarının kendi farkına varabilme becerisi gelişir.*” Ö10: “*Kişi kendini değerlendirdiğinde hatalarının ve başarılarının farkında olur.*” Örnekler ve diğer veriler de incelendiğinde öz değerlendirmede öğretmen adayları objektif davranma eğilimi ile yanlış ve doğrularını fark etmişlerdir böylece aynı hataların yapılma olasılığı azalırken doğruların yapılma olasılığı da artmıştır. Öz değerlendirme sürecinde bireyin farkındalık kazanarak kendisini tanımasına da fırsat verildiği söylenebilir.

Öz eleştiri becerisi edinme (f=8): Öğretmen adayları öz değerlendirme ile öz eleştiri becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö25: *Kişi kendisini biliyordur. Ne kadar konuyu kavradığını ne kadar doğru cevaplar verdiğini.* Ö26: “*Öz eleştiri yapılabildiği takdirde olumlu sonuçlar ortaya çıkar.*” Ö28: “*Öz değerlendirmede kişi öz eleştirisini yaptığı için hatalarını daha net görebilir.*” Örnekler incelendiğinde öz değerlendirme sürecinde bireyler kendilerinde var olan bilgi ve davranış eksiklerini de ortaya çıkarmaktadır denilebilir. Bu açıdan bakıldığında objektif yapılan öz değerlendirme işlemi öğrencilerin kendilerini eleştirebilme yeteneklerini de geliştiriyor demek mümkündür.

Öğretmen adayları öz değerlendirme üstünlük ve sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini “Zor olması ve öznellik” gibi sınırlılıklarından bahsetmişlerdir. Aşağıda her bir alt kategoriye ait örnekler verilerek yorumlamalar yapılmıştır.

Zor olması (f=5): Öğretmen adayları öz değerlendirme zor olduğuna değinmişlerdir. Örneğin; Ö9: *Öz değerlendirme işin en zor kısmı olduğu için hatalardan arınık olmasını tam anlamıyla bekleyemeyiz.* Ö29: *İnsanın kendini değerlendirmesinin çok zor bir şey olduğunu düşünüyorum. Açıkçası kendimi değerlendirirken zorlandım...* Öz değerlendirmede öğrenciler kendilerine çok yüksek ya da düşük not verme eğiliminde olabileceğinden objektif değerlendirme zor olduğu ifade edilebilir.

Öznellik (f=17): Öğretmen adayları öz değerlendirme öznel olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö20: “*Çok objektif değildir bu yüzden geçerli sayılmamalıdır ve bu bir dezavantajdır.*” Ö26: “*Ama insanın kendini objektiften çok subjektif değerlendirdiği için değerlendirme sonucu nesnelliği kaybeder.*” Ö28: “*Fakat burada puanlama yaparken objektif davranmak pek mümkün olmayabilir.*” Öğretmen adayları öz değerlendirme yaparken kendilerini gerçekçi ve objektif değerlendirmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Alt Problem 2: Öğretmen adaylarının akran değerlendirme üstünlük ve sınırlılıklarına ilişkin görüşleri nedir?

Öğretmen adaylarının akran değerlendirme üstünlük ve sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini “Değerlendirme becerisi kazanma, empati yapabilme, konu pekiştirme ve nesnellik” gibi üstünlüklerini belirttikleri görülmüştür. Aşağıda her bir alt kategoriye ait örnekler verilerek yorumlamalar yapılmıştır.

Değerlendirme becerisi kazanma (f=8): Öğretmen adayları akran değerlendirme becerisi kazandırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö2: “*Ayrıca bize değerlendirme becerisi kattı.*” Ö7: “*Öğrencilerin başkalarını değerlendirme özellikleri gelişir.*” Ö26: “*Doğru kullanıldığı takdirde güzel bir uygulama değerlendiren öğrencinin arkadaşını ciddiye alması ve değerlendirme konusunda kendini geliştirmesi yönünden olumlu.*” Görüşler incelendiğinde, öz değerlendirmede olduğu gibi akran değerlendirmede de öğretmen adaylarının akranlarının zayıf ve güçlü yanlarını gözden geçirirken değerlendirme becerisi kazandığı öylenebilir. Aynı zamanda değerlendirme esnasında akranların yaptıkları işlerde birbirlerine üst düzeyde dikkat ederek değerlendirme için gerekli olan dikkat unsuruna da vurgu yapmışlardır.

Empati yapabilme (f=4) Öğretmen adayları, akran değerlendirme ile kendisini akranının yerine koyup yeni bir du-

rumda düşünme ve değerlendirme becerisi kazanabildiğini ifade etmişlerdir. Ö4: “Akran değerlendirmesi hemen hemen aynı bilgi düzeyinde olan bireylerin empati kurarak birbirini değerlendirmesini sağlar.” Ö6: “Akranların görüşlerini öğrenme, kendi yanlışını onların gözünden görebilme şansı, empati becerisi” Ö32: “Kendini onun yerine koyabilme fırsatını elde eder.”

Konu pekiştirme (f=5): Öğretmen adayları akran değerlendirme ile konuları pekiştirme fırsatı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö9: “Akran değerlendirmesi aslında çok faydalı bir şeydir. Değerlendirenler de aynı zamanda konuyu pekiştirmiş olurlar.” Ö27: “Akran değerlendirmesinin avantajı şudur: öğrenciler akranlarını değerlendirirken konuyu daha iyi kavrarlar.” Ö37: “Fakat diğer bir avantajı ise değerlendirmeye katılan kişilerin de ne kadar dersten yararlandığı bu sonuçlar yoluyla gözler önüne serilebilir.” Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde akran değerlendirme yapan öğrencilerin konuyu tekrar ederek daha iyi kavradıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nesnellik (f=7): Öğretmen adayları akran değerlendirmesinde bulunmanın değerlendirme sürecinde nesnelliği artırdığını düşünmektedir. Örneğin; Ö1: “Birden fazla değerlendirmenin olması avantaj sağlar objektiflik artar.” Ö2: “Akran değerlendirme yapılması konuya bizi de katarak daha objektif olmasını sağladı.” Ö15: “Farklı birçok kişi tarafından değerlendirme yapılıyor bu da puanlama objektifliğini yükseltir. Bence avantajlı bir durum”. Örnekler incelendiğinde öğretmen adayları akran değerlendirmenin öğretim süreci içerisinde öğretmen değerlendirmesine katkıda bulunacak bir değerlendirme türü olduğundan bahsetmişlerdir. Süreçte diğer akranların da değerlendirme sürecine katılmasının puanlama objektifliğini artıracakını dile getirmişlerdir. Adaylar ayrıca akran değerlendirmesinde kullanılabilecek değerlendirme araçlarının (rubrik, dereceli puanlama anahtarı. vb) değerlendirmenin nesnelliğini artırabileceğinin de vurgusunu yapmışlardır.

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adayları akran değerlendirmenin “kişiler arası ilişki, değerlendiricinin uzman olması ve öznellik” başlıkları altında farklı sınırlılıklarının olduğundan bahsetmişlerdir. Aşağıda her bir alt kategoriye ait örnekler verilerek yorumlamalar yapılmıştır.

Kişiler arası ilişki (f=12) Öğretmen adayları akranları arasındaki arkadaşlık ilişkilerinden ötürü akran değerlendirmesinin olumsuz yönde etkilenebileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö11: “... bunlarda da kişisel ilişkiler ve arkadaşlarımızın düşük not almalarını incinmemelerini istemediğimiz için tam bir değerlendirme olmamaktadır.” Ö13: “Akranların birbirine olan sevgi ve nefret duyguları puanları da gerçekten uzaklaştırır.” Ö26: “Fakat bazı değerlendiren kişinin değerlendirilen kişiye göre puanlama yapması değerlendirileni dikkate almayıp kafasına göre değerlendirmesi durumunda olumsuzluklar çıkabilir”. Öğretmen adayları akran değerlendirme sürecinde akranlara karşı beslenen sevgi, nefret vb. gibi duyguların, arkadaşı koruma içgüdüsünün verilen puanları etkileyeceğini ve bu durumun da puanlama objektifliğini olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmektedir. Akran değerlendirmede öğretmen adayları bu değerlendirme türünün önemini kavranamamasından kaynaklı olarak çok yüksek ya da çok düşük notlar verme olasılığından bahsetmişlerdir. Bu durumda akran değerlendirme esnasında işin ciddiyetini anlamayan öğrencilerin akran değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Değerlendiricinin uzman olmaması (f=4) Öğretmen adayları akran değerlendirmesi yapan bireylerin konuya hakimiyetleri açısından öğretmen kadar uzman olmamalarından kaynaklanan sorunların olabileceğini dile getirmişlerdir. Örneğin; Ö3: “Öğrenci hem konuyu iyi bilmediğinden hakim olmadığından ya da sevdiği arkadaşlarına yüksek diğerlerine düşük not verebilir”. Ö15: “Ama öğrenciler konuya hakim değilse ve yeterince hızlı değerlendirme yapıp takip edemiyorsa bu dezavantaja dönüşür”. Ö25: “Akranların bilgi düzeyleri aynı değil hepsi konuyu aynı düzeyde anlamamışlardır. Bu yüzden de olumlu doğru bir değerlendirme yapamazlar. Akran değerlendirmesini doğru bulmuyorum.” Öğretmen adayları değerlendirme yapan akranların, değerlendirme yapılan konuya hakim olmamalarından kaynaklanan sorunlardan ötürü verilen notların gerçeği yansıtamayacağını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları bilgi otoritesi olarak ders sorumlusunun değerlendirme yapabileceğine, kendilerinin değerlendirme sürecinde yeterli bilgiye sahip olmaması nedeniyle geçerli bir değerlendirme yapamama kaygısına sahip olduklarına dikkat çekmektedir.

Öznellik (f=13): Öğretmen adayları akran değerlendirmenin öznel olduğunu ifade etmiştir. Örneğin; Ö3: “Akran değerlendirmede verilen puanlar her zaman objektif olmayabilir. Öğrenci hem konuyu iyi bilmediğinden hakim olmadığından ya da sevdiği arkadaşlarına yüksek diğerlerine düşük not verebilir... Ö6: Arkadaşlara karşı ters bir tutum oluşabilir veya arkadaşı olduğu için yanlış değerlendirme olabilir. Ö36: “Saf ve doğru bir değerlendirme yapıldığını düşünmüyorum. Çalışmaya dahil olan öğretmen adaylarının yarıya yakını akran değerlendirmesinin öznel olduğunu ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin sebepleri ise öğrencilerin uzman değerlendirici kadar konuya hakim olmaması, öğrenciler arasındaki olumlu ya da olumsuz arkadaşlık ilişkileri ve bu değerlendirmenin önemini kavranmaması olarak belirtmişlerdir.

Alt Problem 3: Öğretmen adaylarının öğretmen değerlendirmesinin üstünlük ve sınırlıklarına ilişkin görüşleri nedir?

Öğretmen adayları öğretmen değerlendirmesinin “Farkındalık oluşturma, konu pekiştirme, nesnellik, uzman değerlendirme, dönüt düzeltme ve birden fazla değerlendirici” alt kategorilerinde üstün yönlerinden bahsetmişlerdir.

Farkındalık oluşturma(f=12) Öğretmen adayları öğretmen değerlendirmesinin kendilerinde farkındalık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö17: “Kazanımındaki eksiklikleri görmemde çok faydası oldu. Böylelikle yanlışlarımı düzeltmem kolaylaştı.” Ö27: “öğrenci yanlışlarını fark eder düzeltir.” Ö30: “Öğretmen değerlendirmesinin en büyük avantajı nelerin eksik olup olmadığı profesyonelce belirlenir. Belirlenen eksiklikler üzerinde durulup öğrencinin konu hakkında tam bilgi sahibi olması sağlanır.” Öğretmen adayları genellikle kendilerinde var olan bilgi eksikliklerinin farkına varılmasında ve giderilmesinde, yanlışların farkına varılması ve düzeltilmesinde ve doğruların yapılma olasılığının artırılmasında öğretmen değerlendirmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca, süreç içerisinde ne yapması ve ne yapmaması gerektiği konusunda fikir sahibi olma gibi hususlarda öğretmen değerlendirmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Konu pekiştirme (f=5) Öğretmen adayları, öğretmen değerlendirmesinin işlenen konuların pekiştirilmesinde ve öğrenmelerin kalıcılığında etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin; Ö12: “Ayrıca yapılan yanlışların doğru cevaplarının akılda daha kalıcı olmasını sağlıyor.” Ö15: “Öğretmen değerlendirmesi bilgi ve becerilerin ölçülmesinde önemli bir yer tutuyor. Öğrenci ölçüleceğini bildiği için ders çalışma gereksinimi hissediyor.” Ö24: “Dersin her yönünü detaylı bir şekilde öğrenmek için iyi bir yöntem.” Öğretmen adayları öğretmenin kendilerini süreçte değerlendireceği için konuya çalışma konusunda gereksinim hissettiklerini, öğrenmelerin kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda konu üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin değerlendirileceklerini bilmesi onların konuyu daha iyi öğrenme çabasına girdiklerinin göstergesi olabilir.

Nesnellik (f=10): Öğretmen adayları öğretmen değerlendirmesinin nesnel olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin; Ö20: “En geçerli olanı öğretmen değerlendirmesidir. Çünkü genelde objektiftir.” Ö26: “Öğretmenin öğrenciyle karşı karşıya bir belirtke dahilinde bir değerlendirme yapması hem objektifliği yüksek hem de öğrencinin yanlışlarını ciddiye alması konusunda olumlu.” Ö34: “Öğretmen bizi pek tanımadığı için değerlendirme objektif olabilir.” Değerlendirme sürecinde öğretmenin deneyimli olması ve belirli bir bilgi birikimine sahip olması, öğretmen adaylarının bir-biri arasındaki arkadaşlık ilişkisinden farklı olarak standart öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olması yani her öğretmen adayına eşit mesafede olması öğretmen değerlendirmesinin objektif olmasının sebepleri arasında gösterilmiştir.

Uzman değerlendirme (f=8) Öğretmen adayları öğretmen değerlendirmesinin bir uzman tarafından yapıldığını vurgulamışlardır. Örneğin; Ö19: “En güvenilir ve en açık değerlendirme türüdür. Çünkü ne anlattığını bilen hoca ona göre değerlendirme yapabilir. ...ve bu değerlendirme uzmanlık ve deneyim gerektirir.” Ö22: “Öğretmenin bizi değerlendirmesi hance güzel bir şey. Sonuçta o bizden daha çok şey biliyor. Hem doğrularımızın hem yanlışlarımızın bir uzman aracılığıyla farkına varıyoruz.” Ö25: “Öğretmenin konu uzmanı olması, dersin içeriğinden haberdar olması kavramlarla uygulamanın örtüşüp örtüşmeyeceğini bilmesi ve objektif olması olumlu yönleridir.”

Dönüt-düzeltilme (f=12): Öğretmen adayları, öğretmen değerlendirmesinde değerlendirici uzman olmasının dönüt vermede ve düzeltmelerin sağlanmasında büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; Ö20: “Öğretmen değerlendirmesinde öğrencinin yaptığı ödevin yanlışları belirlenir ve düzeltilmesi için imkan verilir. Bu sayede öğrenci aynı hatayı tekrarlamaz ve daha iyi bir ödev yapmış olur.” Ö21: “Öğretmen değerlendirmesi proje ödevi hazırlayan öğrencinin ödevini ne derece doğru yaptığı ve nerelerde hata yaptığı konusunda bilgi verir. Öğrencinin hatalarını düzelterek bir daha tekrarlamamasını sağlar.” Ö27: “Öğrenci yanlışlarını fark eder düzeltir.” Öğretmen değerlendirmesi esnasında uzman değerlendirici sayesinde öğrenci yanlışları hakkında bilgi sahibi olur, yanlışlarını düzeltme fırsatı verildiğinde bu yanlışları düzeltme konusunda istekli olur. Bu çalışmada da öğretmen adayları yanlışlarını düzeltme konusunda cesaretlendirilmiştir. Bu nedenle öğretmen adayları öğretmen değerlendirmesinin dönüt ve düzeltme açısından avantajlı bir değerlendirme türü olduğunu ifade etmişlerdir.

Birden fazla değerlendirici (f=5): Öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmada adaylar iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğretmen adayları birden fazla değerlendiricinin öğretmen değerlendirmesinin üstün yanı olarak belirtmişlerdir. Örneğin; Ö10: “Öğretmen değerlendirmesi mutlaka olması gereken bir değerlendirme türüdür. Ama olabildiğince objektif olmalı ve kendi mesleğinden kişilerin görüşleri olmalıdır. Bu konuda sürekli iletişim halinde olmalıdır.” Ö18: “Öğretmen değerlendirmesinde 2 öğretmenin değerlendirmesi adaletli değerlendirme açısından önemlidir.” Ö35: “Öğretmenler iki kişi olduğunda değerlendirmenin daha objektif olduğunu düşünüyorum”. Birden fazla değerlendiricinin olmasının puanlamanın objektifliğini artırdığı belirtilebilir.

Öğretmen adayları öğretmen değerlendirmesinin “Fiziki şartlar ve öznellik” alt kategorilerinde sınırlılıklarından bahsetmişlerdir. Aşağıda her bir alt kategoriye ait örnekler verilerek yorumlamalar yapılmıştır.

Fiziki şartlar (f=7) Öğretmen adayları sınıfların kalabalık olması, ders saatinin yetersiz olması gibi fiziki şartlarının öğretmen değerlendirmesini olumsuz etkileyeceğini dile getirmiştir. Örneğin; Ö16: “Öğretmenin birebir öğrenciyi değerlendirmesi sınıf ortamında kalabalık olmasından dolayı dezavantajlı olur.” Ö33: “Kalabalık sınıf ortamında öğretmenin değerlendirmesi öğrenci için dezavantaj.” Ö36: “Kalabalık sınıf ortamında olmanın verdiği dezavantaj bu değerlendirmeye dahildir.”

Öznellik (f=12): Öğretmen adayları çoğunlukla öğretmen değerlendirmesinin nesnel olduğunu ifade etmiş olsalar da bazı öğretmen adayları bu değerlendirme türünün de öznel olabileceğini ifade etmiştir. Örneğin; Ö3: “Öğretmenin içinde bulunduğu ruhsal durum puanlara yansiyabilir ya da aynı şekilde sınıf içerisinde sevdiği öğrencilere puan verirken objektif olur”. Ö11: “Öğretmen değerlendirmeleri tam anlamıyla objektif değildir. Değerlendirilen kişiler üniversite öğrencisi de olsa öğretmenler öğrencilerle olan kişisel ilişkilerini değerlendirme ölçütü olarak kullanıyorlar. Bu değerlendirmenin güvenilirliğini azaltmaktadır.” Ö37: “Öğretmen değerlendirmesi subjektif değerlendirmeye girdiği için avantaj ve sınırlılık açısından geçerliliği ya da güvenilirliği düşük olabilir.” Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde değerlendirme esnasında değerlendiricinin ruh hali, öğrenciler ile olan kişisel ilişkileri ve değerlendirme becerisinin süreci olumsuz etkileyebileceğini ifade ettikleri dikkat çekmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Günümüzde “öğrenmenin değerlendirilmesinden” ziyade “öğrenme için değerlendirme” önem kazanmaktadır. Değerlendirme süreci öğrencinin öğrenmesini, kendine olan güvenini, başarısını, ilerlemesini desteklemeye yönelik olmalıdır (Torrance, 2007). Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları öğrenmenin değerlendirilmesinden ziyade öğrenme için değerlendirmeye vurgu yapmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada gelecekte alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygulayıcıları olan öğretmen adaylarının öz, akran ve öğretmen değerlendirmesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz değerlendirmenin üstünlüğüne ilişkin görüşleri “değerlendirme becerisi kazanma”, “farkındalık kazanma” ve “öz eleştiri becerisi edinme” olarak elde edilirken, sınırlılığın ilişkin görüşleri ise “zor olması” ve “öznellik” olarak elde edilmiştir. Değerlendiricinin öz eleştiri becerisi kazanması ile kendi öğrenmelerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması da söz konusudur. Buradaki farkındalık kazanma öz yeterlilik kavramı ile ilişkilendirilebilir. Öz yeterlik bireyin kendi kapasitesi hakkında yargıda bulunma süreci olup bir şeyi yapabilmesine ilişkin inancıdır (Bandura, 1986). Öz değerlendirme ile öz yeterlilik kavramının pozitif ilişkilendirilebileceği literatürde de belirtilmiştir (Olina ve Sullivan, 2002; Adediwura, 2012; Kahraman, 2014). Böylece değişen eğitim sistemi ile öğrencilerden sıklıkla beklenen kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme davranışını da öğrenciler daha kolay kazanabilecektir. Ayrıca öz değerlendirme ile öğrencilerin başarılarında ilerleme sağlaması ve etkili öğrenme yöntemini belirlemesi mümkün olmaktadır (McNamara ve Deana, 1995). Araştırma sonucunda sınırlılık olarak ortaya çıkan öz değerlendirmenin zorluğu, değerlendiricinin objektif olma eğilimi ile çok düşük ya da çok yüksek not vermeme eğilimi arasında tercih yapmasından kaynaklanabilir. Ayrıca değerlendirmenin zaman ve emek istemesi de öz değerlendirmenin zorlukları arasındadır (Stefani, 1992; Harris, 1997). Değerlendiricinin kendilerine yüksek ya da düşük not verme eğilimini tercih etmesi durumunda nesnellikten uzaklaşma söz konusu olacaktır.

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmenin üstünlüklerine ilişkin görüşleri “değerlendirme becerisi kazanma”, “empati yapabilme”, “konu pekiştirme” ve “nesnellik” olarak elde edilirken, sınırlılıklarına ilişkin görüşleri ise “değerlendiricinin uzman olmaması”, “değerlendirmenin önemini kavrayamama”, “kişiler arası ilişki” ve “öznellik” olarak elde edilmiştir. Akran değerlendirmenin değerlendirme becerisi kazandırmasında önceden belirlenen ölçütlere göre yargıda bulunması ve bunu birçok kere tekrarlaması durumunun etkili olduğu belirtilebilir. Sluijms ve Prins (2006), Koç (2011), Bozkurt ve Demir (2013) çalışmalarında benzer bulguya ulaşmışlardır. Akran değerlendirmede üst düzey bilişsel beceri olan empati kurma becerilerinin gelişebileceği görüşü önemlidir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Hanraan ve Isaacs (2001) ve Gümüşok (2014) çalışmalarında da akran değerlendirmenin empati becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Empati kurma becerisi ile öğrenciler arası iletişimin artması, rekabet ortamının azalması, çatışmaların çözüme kavuşması, bireysel farklılıklara saygı gibi (Goleman, 2003; Stein ve Book, 2003; akt Tuyan ve Beceren, 2005) birçok olumlu özelliklerde beraberinde oluşmakta ve böylece olumlu sınıf atmosferinden bahsedilebilmektedir. Akran değerlendirmede belirlenen başka bir önemli kategori ise konu pekiştirme yani öğretim ile ilişkilendirilmesidir. Bu sonuç literatürde pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Dochy, Segers ve Sluijms, 1999; Koç, 2011; Langan ve Wheeler, 2003; Topping, 2005; Topping 2009; Uysal, 2008; Vickerman, 2009; Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009). Ayrıca değerlendirici sayısındaki artış ile puanların objektifliğinin artacağı belirtilebilir. Araştırmanın sonucunda sınırlılık

olarak elde edilen değerlendiricinin uzman olmaması ile öznellik ilişkilendirilebilir. Yine öğrencilerin arkadaşlarının değerlendirme sorumluluğu almak istememesi, değerlendirme de kaliteden ziyade arkadaşlık ilişkisine önem vermesi, öğrencilerde güven eksikliği (Falchikov, 2006; Sluijms, Dochy ve Moerkerke, 1998; Sluijms ve Prins, 2006) ve nesnel olma (Bozkurt ve Demir, 2013) durumu da literatürde belirtilen sebeplerdir. Ayrıca değerlendiricilerin yeterince bilinçlendirilmemesi ile de bu olumsuz görüşler açıklanabilir. Burada öğretmenlerin değerlendirme sürecini iyi yönetmesi önem kazanmaktadır.

Etkili bir öğretmen değerlendirmesinin hatalardan mümkün olduğunca arınık olması yani güvenilir olması beklenir. Bu çalışmada katılımcıların öğretmen değerlendirmesinde nesnelliğin sağlandığını belirtmesi değerlendirmenin güvenilirliğine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Yine birden fazla puanlayıcının olması hatasızlığı artıracığından değerlendirmenin güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Araştırmadan öğretmen adaylarının öğretmen değerlendirmesini diğer değerlendirme türlerinden farklı olarak uzman değerlendirme olarak tanımladığı sonucu elde edilmiştir. Literatürde de öğrencilerin uzman değerlendirmesini tercih ettiği çalışmalar söz konusudur (Miller ve Ng, 1996; Yuen 1998). Ayrıca öğretmenlerden gelen dönütler ile öğretmen adayları eksik ve hatalarını görebilmekte ve böylece öğrenmelerine ilişkin farkındalık oluşturabilmektedir. Bu sonuç öz değerlendirmenin üstünlüğüne ilişkin elde edilen sonuçla benzerdir. Öğretmen değerlendirmesinin sınırlılıkları arasında belirtilen öğretmenin yanlış davranmasının yapılan değerlendirmenin amacına hizmet etmekten uzaklaşacağı yani geçerliğin düşebileceği belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre; öz ve akran değerlendirmesinin bireylere değerlendirme becerisi kazandırma açısından önemli etkileri vardır. Literatür incelendiğinde belirli kriterlere göre değerlendirme yapan öğrencilerin öz ve akran değerlendirme esnasında değerlendirme becerilerinin geliştiği ancak değerlendirmeyi yeterince ciddiye almadıkları ve nesnellik gibi bulguların olduğu çalışmalara rastlamak mümkündür (Hanraan ve Isaacs, 2011; Koç, 2011; Sluijms ve Prins, 2006; Yurdabakan, 2012).

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bir takım öneriler getirilmiştir. Öğrencilerin değerlendirme becerisi kazanmasına yardımcı olarak kendilerini daha nesnel ve etkili değerlendirmelerini mümkün kılmak için öğretmenlere öz değerlendirme yöntemi ile ilgili eğitim vermeleri, sınıf içinde daha çok uygulamaları önerilebilir. Ayrıca öz değerlendirmenin öneminden bahsedilerek öğrenciler objektif olarak öz değerlendirmede bulunmaları için cesaretlendirilebilir. Akran değerlendirme ile ilgili olarak geçerliği ve güvenilirliğinin etkilendiği öğelerin öğretmenler tarafından değerlendiricilere yeterince açıklanması ve bunlara ilişkin önlemlerin alınması da olumsuzlukların azalmasında rol oynayacaktır. Öz ve akran değerlendirmeyi nesnel kılabilmek adına dereceli puanlama anahtarları kullanılması önerilebilir. Her bir değerlendirme türünün kendine özgü üstünlükleri göz önüne alındığında öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde mümkün olduğunca farklı değerlendirme türlerinin işe koşulması başarının değerlendirilmesinde daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak sağlayabilir. İleri araştırmalara dönük olarak benzer çalışmaların ilköğretim, orta öğretim düzeyinde öğrenci gruplarında veya farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarında gerçekleştirilmesi önerilebilir.

5. Kaynakça

- Adediwura, A.A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. *Gender & Behaviour*, 10(1), 4492-4508.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi. Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Boud, D. ve Falchikov, N (1989) Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education* 18, 529-549.
- Bostock, S. (2009). Student peer assessment https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/Student_peer_assessment_-_Stephen_Bostock.pdf 10.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Black, P. ve William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*; 5(1), 7-75.
- Boud, D. (1991). HERDSA Green Guide No 5. *Implementing student self-assessment* (Second ed.). Campbelltown: The Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
- Bozkurt, E. ve Demir, R. (2013). Öğrenci görüşleriyle akran değerlendirme: Bir örnek uygulama. *İlköğretim Online*, 12(1), 241-253.
- Cassidy, S. (2007). Assessing inexperienced students ability to self-assess: Exploring links with learning style and academic personnel control. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 313-330.
- Coronado-Aliegro, J. (2006). *The effect of self-assessment on the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language*. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh.

- Crocks, T. J.(1988). The impact of classrom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Dochy, F., Segers, M. ve Sluijmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education : A review. *Studies in Higher Education*, 24,331-350.
- Ellington, H.(1997). Making effective use of peer and self assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-178.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer and self-assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11, 146-166.
- Falchikov, N. (1995) Peer feedback marking: developing peer assessment, *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- 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.
- Freeman, M. (1995) Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 20, 289-299.
- Gümüşok, F. (2014). *Engaging pre-service EFL teachers in the evaluation process: self-evaluation and peer evaluation as a reflective practice in the practicum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hanrahan, S. J. ve Isaacs, G. (2001) Assessing self- and peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research and Development*, 20, 1, 53-69.
- Harris, M. (1997). Self assessment of language learning in formal settings, *ELT Journal*, 51(1), 12-20.
- Kahraman, N. (2014). Investigating the relationship between self-assessment and self-efficacy of pre-service science teachers. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 77-90.
- Koç, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1965-1989
- Langan, A. M. ve Wheeler, C. P. (2003). Can students assess students effectively? some insights into peer-assessment. *Learning and Teaching in Action*. 2(1)
- Lindblom, S. ve Pihlajamaski, T.K. (2006). *Self-peer and teacher assessment of student essays*. Active Learning in Higher Education.
- Mcnamara, M.J. ve Deane, D. (1995) Self-assessment activities: Toward language autonomy in language learning. *Tesol*, 5,17-21.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (Second Edition). California: SAGE Publications.
- Miller, L. ve Ng, R. (1996) *Autonomy in the classroom: peer assessment*. In Pemberton et all. 133-146.
- Olina, Z. ve Sullivan, H., J. (2002). Effects of teacher and self-assessment on student performance. *Paper presented Annual Convention of the American Educational Research Association*, 1-5 April, 2002, New Orleans, LA.
- Pope, N. (2001). An Examination of the Use of Peer Rating for Formative Assessment in the Context of the Theory of Consumption Values. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(3).
- Sadler, P. M. ve Good, E. (2006). The impact of self-peer grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.
- Sluijmans, D., Dochy, F. ve Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self-peer and co-assessment. *Learning Environment Research* 1, 293-319.
- Sluijmans, D. ve Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 6-22.
- Stefani, L.A.J. (1992) Comparison of collaborative selfi peer and tutor assessment in a biochemistry practical, *Biochemical Education*, 20, 148-151.
- Stefani, L.A.J. (1994) Self, peer and group assessment procedures. in: *An enterprising curriculum: Teaching Innovations in Higher Education*. Eds I. Sneddon and J.Kramer. 24-46. HMSO, Belfast.
- Şahin, S. (2008). An application of peer assessment in higher education. *TOJET*, 7(2), 5-10.
- Taşdemir, M. (2014) Kendini değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmenin yazılı sınav sonuçlarına etkisi ve başarı yordayıcılığı. *Turkish Studies*, 9(5), 1911-1929.
- Topping K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6),631-645
- Topping K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory into Practice*,48, 20-27.
- Torrance, H. (2007). *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning*. *Assessment in Education*, 14 (3), 281-294.
- Tuyan, S. ve Beceren, E. (2005). Duygusal zeka ve empati. <http://duygusalzeka.net/icsayfa.aspx?Sid=30&Tid=18> 06.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine katılması: Akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 221-230.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yuen H. J. (1998). *Implemating peer assessment and self assessment in a Hong Kong Classroom*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Hong Kong.
- Yurdabakan, İ. (2012). Ortak ve akran değerlendirme eğitiminin öğretmen adaylarının öz değerlendirme becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 190-202.
- Yurdabakan, İ. ve Cihanoğlu, M. O. (2009). Öz akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123.