



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Akran Değerlendirmenin İlkokul Öğretim Programlarında Kullanılabilirliğinin İncelenmesi

Mehmet Demir

DOI:.....

[Makale Bilgileri](#)

Yükleme:23/07/2017 Düzeltme:30/11/2017 Kabul:09/01/2018

Özet

Bu çalışma akran değerlendirme yönteminin ilkökul öğretim programlarında kullanılabilirliğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, durum çalışması yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu Adıyaman'ın üç farklı ilkökulunda görev yapmakta olan 32 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Nitel veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır. Yapılan tüm görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra bu ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Toplanan veriler, kodlama yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra tema ve alt temalar şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük kısmı akran değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarına rağmen akran değerlendirmenin uygulanmasına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını ise akran değerlendirme yöntemini sınıfların kalabalık olması, kitaplarda akran değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgi ve formların olmaması, öğrencilerin objektif değerlendirme yapamamasından dolayı sınıflarında uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak akran değerlendirme uygulandığında öğrenciler arasındaki iletişimi ve işbirliğini arttırdığını, eleştirme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirdiği gibi avantajlar kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran değerlendirme, İlkokul, Öğretim programı

Giriş

Değerlendirme öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırmak, öğrencilere öğrendiklerini yansıtabilen uygulamalar olmalarına imkân vermek ve usulüne uygun bilgi akreditasyonu ve hesap verilebilirlik sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Boud, 1990; Kwan ve Leung, 1996). Bu amaç genel olarak kabul görmüş üç temel çerçeve altında yürütülmektedir: Sonuca dayalı (summative), biçimlendirici (formative) ve tanılayıcı değerlendirme (Fisher, 2007; Liu ve Carles, 2006). Sonuca dayalı değerlendirme öğrenciyi süreç sonunda notla veya başarı ölçütlerine dayalı yapılan kapsamlı bir değerlendirme biçimidir. Değerlendirme öğretim yılı bitiminde, ders sonunda veya sene sonu yapılan merkezi sınavları kapsar. Bu değerlendirme biçimiyle elde edilen veriler, öğrencilerin başarılarını, eksik oldukları noktaları görme adına önemli ve açıklayıcıdır. Biçimlendirici değerlendirme süreç içerisinde amaçlanan öğretimsel çıktılarının öğrencilerin başarılarını geliştirme adına, öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan; elde edilen dönütlerle öğrenme ve öğretim sürecinde düzenlemeye gidildiği değerlendirme biçimidir. Bu değerlendirme ek bir öğrenme sağlamaktan ziyade, öğrencilerden alınan bildirimler ve öğretmenlerle birlikte öğretim ve öğrenmeyi bütünleştirme amaçlanmaktadır. Tanılayıcı değerlendirme ise öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanımlamak için yapılır. (Fisher, 2007). Her ne kadar bu üç değerlendirme türü arasında bir ayrım olsa bile, sonuçta her üç değerlendirme yönteminin amacı öğrencinin öğrenme sürecini şekillendirmektir (Orsmond, Merry ve Reiling, 2000).

Son yirmi yılda biçimlendirici değerlendirmeye güçlü bir eğilim vardır ve bunun bir sonucu olarak performans, bütüncül ve otantik değerlendirmeyi içeren ve çeşitli geleneksel olmayan değerlendirme yöntemlerinin bütününe kapsayan alternatif değerlendirme yöntemleri ortaya çıkmıştır (Lee, Park ve Choi, 2012). Alternatif değerlendirme tanımlayıcı bir değerlendirme olduğundan öğrenmenin en ince ayrıntılarına kadar değerlendirme yapmaya odaklanmaktadır (Anderson, 1998; Fardouly, 2000). Bu değerlendirme yöntemleri öğrencilerin öğrenme stratejilerini, yeteneklerini (anlama, düşünme, problem çözme ve görevi tamamlama) ölçmesi nedeniyle son yirmi yıldır farklı sosyal eğitim çevrelerinde daha çok yaygın hale gelmekte ve benimsenmektedir. Bunun sonucu olarak da alternatif değerlendirme yöntemleri farklı disiplinlerin ve disiplinler arası derslerin içeriğini değerlendirmede kullanılmaktadır (Elharrar, 2006).

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan akran değerlendirme, zengin dönüt sağlaması ve öğrenmeyi desteklemek için düzenlendiğinden, bir öğrenme aracı olarak yeniden ilgi görmeye başlamış ve sık kullanılan bir değerlendirme yöntemi olmuştur (Gielen, Peeters, Onghena ve Struyven, 2010). Çünkü akran değerlendirme aynı sınıfta öğrenim gören, aynı iş yerinde çalışan veya

aynı eğitim kurumunda benzer statüde olanların birbirlerinin çalışmasını, öğrenme ürünlerini, ortaya koydukları ürünlerin miktarını, değerini, kalitesini; akranlarının seviyesinin ve başarısının değerlendirdiği bir düzenlemedir. Bu düzenlemeyle, değerlendirme yapan ve değerlendirilen kişilere karşılıklı veya yüz yüze bir değerlendirmeye zengin geri bildirimler sağlanmaktadır (Topping, 2009). Bu işlevselliğinden dolayı da akran değerlendirme bir öğretim stratejisi olarak farklı meslek gruplarında ve bu meslek gruplarının birçok alanın yanı sıra, eğitimin ilerleyen kademelerinde yani yazma eğitiminden, öğretime, iş dünyasına, bilime, mühendisliğe ve sağlığa kadar birçok farklı alanda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Tsai, Lin ve Yuan, 2002).

Akran değerlendirme okul öncesi, özel eğitim kurumlarının yanı sıra ilköğretim, ortaokul ve üniversitelerde başarılı bir biçimde uygulanmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 1998). Bu değerlendirme öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkililiğinden dolayı çok fazla dikkat çekmekte ve öğrenci gelişim dosyası (portfolio), sözel sunum gibi beceri gerektiren aktivitelerde kullanılmaktadır. Özellikle eğitimciler tarafından performans görevini izleme veya öğrenciler tarafından bir yansıtma aracı olarak kullanılan bu değerlendirme yöntemi öğretmenlerin iş yüklerini azaltmak ve verimliliği arttırmak için tercih edilmektedir (Weaver ve Esposto, 2012).

Akran değerlendirme, öğrenmenin etkililiğini ve kalitesini geliştirdiğine, en az öğretmenin sağlamış olduğu değerlendirme kadar iyi kazanımlar sağladığına ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir (Topping, 2009). Bu faydanın yanı sıra, akran değerlendirme öğrencilerin değerlendirme yapma, eleştirel düşünme; işbirliğine dayalı çalışmalarda da sorumluluğu paylaşma gibi becerilerini kazandırma ve yaşam için aktarılabilen becerilerini geliştirme (Sluijsmans, Brand-Gruwel ve van Merriënber, 2002); sınıf içerisinde kişiler arası ilişkileri geliştirme (Topping, 2009) gibi birçok avantaj sağlamaktadır. Ayrıca birçok araştırmada (Smith, Cooper ve Lancaste, 2002; Tsai, Lin ve Yuan, 2002) akran değerlendirmenin öğrencilerin bilişsel, üstbiliş ve sosyal etki alanlarına olumlu etkilediği ve öğrencilerin eğitiminde ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Kollar ve Fischer, 2010).

Süreçle ilgili objektif değerlendirme yapamama, öğrencilerin bu değerlendirmeyi yapma yeterliliğine sahip olamama gibi birçok problem ve sınırlılıklar bulunmasına rağmen akran değerlendirme uygulamaları 50 yılı aşkın süre içerisinde çok sayıda kurumda uygulanmaktadır. Bu süreç içerisinde akran değerlendirme aracılığıyla öğrencilerin değerlendirme sürecine dâhil edilmesinin önemini ve sağladığı avantajları ortaya koyan çok sayıda araştırma yapılmıştır (Arter, 1996; Cutler ve Price, 1995; Dochy ve McDowell, 1997; Fallows ve Chandramohan, 2001). Türkiye'deki alanyazına bakıldığında ise, Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan akran değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri, İngilizce öğretmenleri ve aday sınıf öğretmenlerin akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri, Türkçe ve Bilgisayar dersinde akran değerlendirmenin kullanımı (Bayat (2010); Bozkurt ve

Demir (2013); Koç (2011); Gömleksiz ve Koç (2011); Temizkan (2009);) ilişkin yapılmış çalışmalar olmasına rağmen, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılmış herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Halbuki ilkokul, bireyin yaşamında akademik temellerin atıldığı önemli bir aşamadır ve sınıf öğretmenleri de bu aşamada önemli rol oynar. Bu nedenle bu çalışma sınıf öğretmenleriyle yürütülerek akran değerlendirme yönteminin ilkokul ğretim programlarında kullanılabilirliğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ğretim programlarında kullanılan akran değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin yaklaşımları nelerdir?
2. İlkokul ğretim programlarında akran değerlendirme yönteminin kullanılmasının sağladığı avantajlar nelerdir?
3. İlkokul ğretim programlarında akran değerlendirme yönteminin kullanılması sürecinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Durum alışması (Case Study) kullanılmıştır. Durum alışması, betimsel, bütüncül, keşfe dayalı bulgulara ulaşmayı amaçlayan ve tümevarımcı araştırmadır (Rossmann ve Rollis, 2003). Durum çalışmasının en önemli özelliği, bir birey, grup, konu veya durum üzerinde yoğunlaşarak asıl anlaşılması gerekeni keşfetmeye çalışması, süreci en ince ayrıntılarıyla tanımlama, i yüzünü anlamaya çalışarak betimlemek ve bütüncül bulgular elde etmeyi hedeflemesidir. Bu bağlamda durum çalışması ilgili durumları belirlemek ve çözüm nerileri sunmak için tek bir birim veya sınırlı bir yapıya odaklanmaktadır (Merriam, 2013; Stake, 1995). Bu odak kapsamında araştırma belirli sayıda katılımcıya uygulanarak konuya ilişkin durumlar betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu Adıyaman ili merkez ilçesi MEM'e bağlı resmi ilkokullarda görev yapmakta olan I-IV sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Küçük gruplar üzerinde yürütülen araştırmalarda maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla Amaçlı rnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2002). Bu rnekleme tekniği kullanılarak, sosyo-ekonomik düzeyi düşük-orta-çok, üç ayrı okulda görev yapan 32 (12 erkek ve 20 kadın) sınıf ğretmeni araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğretmenler kıdem yıllarına göre

sınıflandırıldığında, 16'sının 20 ve üzeri; sekizinin 16-20; dördünün 11-15, ikisinin 6-10 ve ikisinin 1-5 kідeme sahip olduğu gör÷lmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerini, bakış açılarını ve kabullerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede amaç, bireylerin görüşleri arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır. Araştırmacı önceden hazırlamış olduğu görüşme sorularını, görüşme sırasında kişilere esneklik sağlayarak soruların yeniden düzenlenmesine ve yapılandırılmasına imkân verdiğinden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır (Çepni, 2010).

Yarı yapılandırılmış görüşme taslak haline getirdikten sonra görüşme formundaki soruların geçerliliğini sağlamak ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla iki farklı üniversitelerde eğitim alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Daha sonra da görüşme formunda yer alan soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini ölçmek için görev yapmakta olan üç öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular değiştirilip geliştirilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun giriş bölümünde her bir katılımcı, araştırma süreci, araştırmanın amacı ve soruları hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcıların samimi cevap vermesini sağlamak amacıyla görüşme başlamadan önce kişisel bilgilerin saklı kalacağı, isimlerinin hiçbir şekilde verilmeyeceği ve verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı teminatı verilmiş ve görüşmeler, araştırmacı ve katılımcıların yalnız kalabilecekleri uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler, ses kayıt cihazı ile toplanmış ve daha sonra da yazılı hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmalarda belli kuramsal temeli olmayan araştırmalarda toplanan sonuçların kodlamaların tümevarımcı bir analizle verilerden üretileceği belirtilmektedir (Strauss ve Corbin, 1990). Bundan dolayı araştırmada içerik analizi yaklaşımı dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan veriler analiz edilmiştir. Katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar incelenerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte random seçilen üç görüşme formu nitel alanda çalışan üç farklı uzmana verilmiş ve bu kişiler bağımsız olarak tema ve alt temalara ulaşmaları beklenmiştir. Daha sonra bir araya gelinerek varılan kategoriler tartişılmış ve sonra bu kişiler çalışmanın güvenilir olarak yürütülmesi için ortak kodlama

kararına varmışlardır (Meadow-Orlans, Mertens ve Sass-Lehrer, 2003). Bu ortak kodlama kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler okunmuş ve araştırmanın amacı çerçevesinde öncelikle alt problemler ve daha sonra ortaya çıkan anlamlara göre belli kodlar oluşturulmuştur. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklara göre sınıflandırılmıştır. Bu süreçte birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek tematik kodlamalara ulaşılmış ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak bu veriler desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler tema ve alt tema şeklinde kodlanmıştır. Bundan hareketle “yaklaşım, yeterlilik, uygulanabilirlik, karşılaşılan problemler, avantajlar, öncelikli değerlendirme yöntemleri ve öneriler” şeklinde ana temalar altında alt temalar oluşturulmuştur.

Yaklaşım

Katılımcılara “Derslerde akran değerlendirme yönteminin kullanılacağını duysanız ne hissedersiniz?” şeklinde soru soruldu. Alınan cevaplar doğrultusunda şu alt temalar oluşmuştur: tedirgin olurdum (n=3), mutlu olurum (n=5), tereddüt geçirirdim (n=5), memnun olmazdım (n=3), memnun olurdum (n=11), heyecanlanırdım (n=5). Görüldüğü gibi sorulan soruya katılımcıların çoğu bu uygulama karşısında memnun olacaklarını, belli bir kısmı mutlu olacaklarını belirtirken, az bir kısmı da tereddüt geçireceklerini ifade etmişlerdir. Akran değerlendirmenin kullanılması durumunda memnun olacakları yönünde görüş bildiren katılımcılar biri, buna gerekçe olarak:

“...yani çocukların birbirlerini tanınması açısından, birbirlerinin özelliklerini ortaya çıkarması açısından faydalı olacağını düşünürdüm. Kişi kendini net tanımayabilir, ama başkalarının ne düşündüğünü hissettiği zaman kendini bulur, kendini fark eder. O açıdan birbirlerini değerlendirmek kendileri açısından kendilerini bulmaları açısından faydalı olacaktır (K17).”

Bu görüşe benzer bir şekilde akran değerlendirmenin normalde format içerisinde olduğunu ve yapılması durumunda gerçekten de katkı sağlayacağı yönünde görüşler olduğu gibi bu uygulamaya geçilmesi durumunda “neden” sorusunu soranlar da yer almaktadır. Bunun yanı sıra, sonuçtan verim alamayacağını ve tedirginlik yaşanacağını ifade eden bir diğer katılımcı ise görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Tedirgin olurdum çünkü sınıfta bir karmaşa yaşanır. Öğrenciler arkadaşlarını değerlendirecek düzeyde olmadıkları için objektif bir değerlendirme yapacaklarını sanmıyorum. Bir de kim kimi değerlendirecek. Öğrenci sıra arkadaşını mı yoksa kendi sevdiği veya yakın hissettiği arkadaşını mı değerlendirecek. Öğrenciler kendilerini değerlendirecek akranı kendileri seçmek ister bu da sınıfta karmaşaya neden olur (K5).”

Yeterlilik

Akran değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin yeterliliği kendi görüşlerine dayalı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Yeterli bilgiye sahip olma teması altında katılımcıların 10'u "evet, yeterli bilgiye sahibim" ve 7'si "hayır yeterli bilgiye sahip değilim" şeklinde cevap verirken 15'u ise "kısmen yeterli bilgiye sahibim" şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler öğretmenlerin çoğunluğunun akran değerlendirmeye ilişkin kısmi bilgiye sahip olduklarını, belli bir kısmı ise yeterli bir bilgiye sahip olduklarını ancak bu yeterliliğin kendilerinden kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirten öğretmenler buna gerekçe olarak bu yönteme ilişkin bilgi, seminer, kurs veya üniversitede eğitim almamalarını sunmuşlardır. Yeterli veya kısmi bir bilgiye sahip olduklarını ifade eden öğretmenler ise de bu yeterliliklerini kendi araştırma yapma isteklerine ve tecrübelerine dayandırmışlardır. Her iki durumu açıklamaya ilişkin iki katılımcının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

"Akran değerlendirme yöntemi daha önce hiç uygulamadım. Dolayısıyla da yeterli bilgiye sahip değilim. Sadece öğrencilerin kendi yaşlarında akranlarını yani birbirlerini değerlendirmeleri, kendilerini değerlendirmeleri konusunda sadece kısa bilgi sahibiyim ama ciddi anlamda konuya sahip değilim. Gerekçesi yok yani önümüze sürülen bir süreç değil. Bize bilgi verilen ve bizden uygulanması için üzerinde durulan bir konu olarak görüldüğünü sanmıyorum. Böyle bir sürece katılıyor olsak veya katılmamız zorunlu olsa zaten buna katılırdık ve bu yöntemi uygulardık (K16)"

"Evet yeterli bir bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum. Çünkü ben uzun yıllar boyunca bu mesleğin içerisinde olduğum için, öğretmenlik hayatımız ve birikimlerimiz bu yeterli bilgiye sahip olmamızı sağladı. Tecrübeme dayanarak herhangi bir yeni uygulama hakkında araştırıyorum, öğreniyorum ve uyguluyorum. Yoksa ilgili kişilerden bize sunulan bir bilgilendirme yok(K4)."

Uygulama Durumu

Öğretmenlerin akran değerlendirme yöntemini sınıflarında uygulama fırsatlarının olup olmadığı ve olduysa ne sıklıkta olduğu konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler 19'i akran değerlendirmeyi kullanmadıklarını, 13'ü ise çok az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aslında öğretmenlerin genelinin akran değerlendirmeyi yapmadıkları; özel bir zaman ayırmadıkları, sözlü olarak yaptıkları ve bunu bir dokümana dökmedikleri veya ihtiyaç duyduklarında yaptıkları belirlenmiştir. Akran değerlendirmeye özel bir zaman ayırmayan ancak az da olsa uygulayan ve bunun başarılabilceğine inanan bir öğretmen:

"Aslında her derste bunu başarabiliriz, yapabiliriz. Özellikle Hayat bilgisi dersinde, Türkçe dersinde bunu daha çok verebiliriz. Diğer derslerde de çocuklar kendilerini tanıyabilir. Örneğin resim dersi olsun, çocuklar resimler yapıyorlar, bu resimleri ne yapıyoruz çocuklara gösteriyoruz herkesin yaptığı resimleri. Çocuklar bu resim nasıl olmuş? Herkes görüşünü söylüyor. Yani herkesin bakış açısı farklı oluyor. Direk beğenmedim, güzel olmamaşın dışında neresi daha farklı, nasıl yapmış, sen olsan nasıl yapardın gibi sorularla resimleri değerlendiriyoruz (K2)."

Değerlendirmenin objektif yapılmasının gerekliliğini vurgulayan öğretmenler, akran değerlendirmeyi subjektif bulduklarından dolayı uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra uygulanmakta olan öğretim programlarının yoğun olmasından dolayı konuları yetiştirememeye ve öğrencileri akran değerlendirmeyi yapacak yeterliliklere sahip olmamasından kaynaklanan nedenlerin de akran değerlendirmenin sınıflarda uygulanmasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir.

Uygulanabilirlik

Öğretmenlere akran değerlendirmenin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin 22'si akran değerlendirmenin uygulanabilir olduğunu, 10'u uygulanabilir olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi akran değerlendirmenin uygulanabilirliği konusunda, öğretmenlerin çoğu değerlendirme yönteminin uygulanabilir olduğu konusunda olumlu görüş bildirmişleridir. Çünkü akran değerlendirmeye öğrenci kendini arkadaşının gözünde görme, eleştirel bakış açısı kazanma ve farkındalık oluşturma gibi özellikler kazandırmaktadır. Bu görüşlerin aksine bazı katılımcılar bu yöntemin bilgi eksikliği, uygun materyallere sahip olmama gibi nedenlerden ötürü yöntemin uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri, bu yöntemin uygulanma ihtimalinin düşük bulunduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenlerin bunları uygulamaya vakti olduğunu düşünmüyorum. Aslında uygular ama dönütü ne kadar doğru alır. Kâğıt üzerinde formalite uygular ama alınan dönütler gerçek sonucu yansıtmaz. Öğretmen vakti yetiştiremeyeceğinden dolayı bütün bu yöntemlerin tam olarak uygulanacağını düşünmüyorum... (K13).”

Yukarıda ifade edilen görüşe katılmayan ve akran değerlendirmenin faydasına, getirisine inanan öğretmenler, bu yöntemin uygulanabilir olduğunu ve bunun çok basit olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Uygulanabilir, çok zor değil. Buna hâkim olmak önemli, yani eğitim sürecine hâkim olduğunuz sürece ki bir öğretmenseniz sürece hâkimsiniz demektir. Bundan dolayı uygulayabilir, herkes uygulayabilir. Yani bu bir kıyafet zaten, bunu giymişseniz zaten yaparsınız. Bu uç bir şey değil, zaten bu sizin işiniz. İş sizin işiniz yapacaksınız, yapmanız gerekiyor ki çocuk yetiştirmek, eğitim süreci içerisinde olmak bir süreç, uzun ve bitmeyen bir süreç. Dolayısıyla her an, her zaman yapılabilir ve herkes de yapabilir. Öğretmen olan herkes (K21).”

Karşılaşılan Zorluklar

Eğitimde her yeni uygulamanın kendine ait zorlukları ve engelleri vardır ve akran değerlendirme de bu uygulamalardan bir tanesi olabilir. Bu değerlendirme yönteminin uygulanması sürecinde öğrenciler arasında oluşan duygusal davranışlar sonucunda objektif değerlendirilme yapılamaması (n=14); yoğun bir ders programının yanı sıra bu değerlendirme yönteminin formlara dayandırılarak yapılmasının gerekliliği (n=9); sınıfların kalabalık olması (n=6); zaman ve materyal sorunu (n=1); öğrencilerin bu değerlendirmeyi yapacak yeterliliğe sahip olmaması (n=3) şeklinde

zorluklar sıralanmıştır. Katılımcılardan biri bu zorluklar içerisinde en önemli etken olarak sınıfların kalabalık olmasını gördüğünü söyleyerek buna gerekçe olarak aşağıdaki hususları belirtmiştir:

“Çocukları çok rahat konuşturamıyoruz. Yani üç beş çocuğu konuşturduktan sonra ya gürültü oluyor ya da zaman yetmiyor. Dolayısıyla ben kendim adıma diyebilirim ki sınıfların kalabalık olması çocukların kendilerini keşfetmesi kendilerini bulması, birbirlerini değerlendirme sürecine aktif olarak katılması çok zor oluyor. Ama şöyle bir 15 kişilik bir sınıf olsaydı çok rahat sınıf içerisinde çocukları eğitime imkân olurdu. Onların kendilerini bulmalarını sağlayabilirdik. En önemli etken sınıfların kalabalıklığı. Bunu gidermek çok önemli olur. Çünkü hani derler ya öğrenci merkezli eğitim yapın. Ancak böyle bir sınıfla verim elde edemiyorsunuz (K1).”

Bu görüşlerden farklı olarak iki katılımcı da öğretmenlik yaptıkları süre içerisinde sınıflarında akran değerlendirmeyi hiç uygulamadıklarını ve bu nedenle herhangi bir zorluk ve engelle karşılaşmadıklarını ancak uyguladıklarında anlaşılabilceğini ifade etmişlerdir.

Akran Değerlendirmenin Avantajları

Elde edilen veriler akran değerlendirme yönteminin kullanılmasının sağladığı çok sayıda avantaj olduğunu ortaya koymaktadır. Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerini yakından tanımalarını sağlar (n=6), analiz becerilerini geliştirir (3), sebep-sonuç ilişkisi kurmaya yardımcı olur (2), kendine güven duygusunu artırır (n=5), öğrencilerin eleştiri ve öz eleştiri yapma kabiliyetini geliştirir (n=9). Bu faydaların yanı sıra, akran değerlendirme çocuklarda empati yapma yeteneğini geliştirir (n=7), yeni bakış açısı kazandırır (n=4) ve öğrencilerin farkındalıklarını artırır (n=6). Kazandırdığı faydalara ilişkin farklı bir açıdan bakan bir katılımcı:

“Çocuklar kendilerini keşfediyorlar, kendilerinin kim olduğunu fark ediyorlar, hayata daha iyi nasıl sarılıp bağlanabileceklerini fark ediyorlar. Hem bu değerler eğitiminin içerisinde olsun hem de iyi arkadaşlık ilişkilerinde olsun nasıl davranacaklarını daha iyi özümseyerek okula gelip gidiyorlar. Kendilerini bulmaları. Kendilerini keşfetmeleri açısından faydaları çok yani (K7).”

Öncelikli Değerlendirme Yöntemleri

Öncelikli değerlendirme yöntemleri deyince öğretmenlerin aklına ilk gelen yazılı yoklama (n=9), çoktan seçmeli (n=9), doğru yanlış (n=4), boşluk doldurma (n=6), sözlü (n=5) ve eşleştirme (n=2) olmaktadır. Öğrenci davranışlarını takdir eden bir ödül sistemi ya da sınav sistemi olmadığı için öğretmenler akademik başarıyı ölçen bu değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ilkokullarda hala geleneksel değerlendirme yöntemlerine ne kadar önem verildiğini göstermektedir. Yukarıda ifade edilen geleneksel değerlendirme yöntemlerini bir gereklilikten dolayı kullanan bir katılımcı:

“Benim genelde kullandığım değerlendirme sınavdır. Ama bu sadece test tekniği değil, doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, test... Bu yöntemleri kullanıyorum genelde. Çünkü şuan sınav sistemimiz bunu gerektiriyor. Akran değerlendirmeye şuan ki öğrenciler başarılı olamaz (K11).”

Değerlendirmeyi daha çok sunuş yolu, tartışma, tartışarak konu üzerinde yoğunlaşmayı sağlama şeklinde yapan bir diğer katılımcı, diğer katılımcı öğretmenler gibi klasik tarzda olan değerlendirme yöntemlerini kullandığını, bunu da zorunluluktan dolayı yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı özellikle çoktan seçmeli sınavları mevcut eğitim sisteminin gerekliliğinden yaptıklarını belirtmiştir. Ancak bu tür sınavların çocukların düşünce kabiliyetlerine zarar verdiğini ve aslında farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektiğini şöyle dile getirmiştir:

“Sürekli çocukların yaşamlarını bu yaştan itibaren üç seçeneğe sığdırıyoruz, ya da düşünme alanlarını dört seçeneklerine sığdırıyoruz. Bunun yerine yazılı değerlendirmeler, buluş yöntemiyle buldurma, keşfetme yöntemiyle araştırma yapılmalı çünkü öğrenme alanları buralar. Diğerleri de kalıpsal anlamda bu mudur değil midir? Ancak bu hayatla ilişkilidir. Dolayısıyla değerlendirme bunun üzerine yoğunlaşması lazım ama sistem bunu istemiyor. Sınavlar filan üzerine duruyor... (K15).”

Yukarıda görüşlerinden alıntı yapılan öğretmenler gibi diğer öğretmenler de benzer görüşlere sahip. Ancak katılımcı öğretmenlerden biri ifade edilenlerin aksine daha geniş bir çerçeveden bakarak kullandığı değerlendirme yaklaşımlarını şöyle belirtmiştir:

“Sınıf içi ve dışı dünyaya bakarken kendini özgürce ifade etmesine, duygularını rahatlıkla dile getirmesine, akranlarıyla olan iletişimi konusundaki davranışlarına, çevreye karşı göstermiş olduğu hassasiyeti ön planda tutup buna göre değerlendirme yapıyorum... (K23).”

Öneriler

Akran değerlendirme yönteminin daha verimli uygulanabilmesi için neler yapılabilir şeklindeki soruya öğretmenler farklı öneriler getirmişlerdir. Bu konuda ilk olarak rehberlik servisleri ve öğretmenlerin yeterli derecede bilgilendirilerek (n=10) belli dönemlerde akran değerlendirmeden yararlanmaları sağlanabilir. Akran değerlendirme soruları öğrencilerin anlayabileceği ölçütlere indirgeyerek açık ve anlaşılır olması sağlanmalı (n=9), sınıf ortamının buna göre düzenlenmesi (n=5) gerekmektedir. Ayrıca akran değerlendirme için kullanılacak form (n=2), araç ve gereç kolay temin edilebilir (n=4) olmasının yanı sıra akran değerlendirme belli bir sınıf düzeyinden sonra başlanmalı (n=6), hazırlayanlar öğretmenlik yapmış olmalı (n=3) ve veliler bilgilendirilmelidir (n=2). Sunulan önerilere değişik açılardan yaklaşan iki katılımcı aslında işin temeline inilmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Eğer akran değerlendirme yönteminden verimlilik alınmak isteniyorsa öğrencilerin velilerinin çok iyi tanınması gerekir. Anne-babalarının eğitim durumu bilinmelidir. Bu gibi etkenler öğrencilerin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (K3).”

“Akran değerlendirmeyi hazırlayanlar öğretmenlik yapmış olması gerektiğini düşünüyorum. Sıklıkla sınıfları ziyaret edip, işin mutfağını bilmeleri gerektiğini ve hazırlanan akran değerlendirme formlarını sınıflarda uygulamadan geçirdikten sonra kitaplara eklenmesi gerektiğini düşünüyorum (K10).”

Tartışma ve Sonuç

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerle yapılmış olan bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin akran değerlendirmeye ilişkin duygu, görüş ve yaklaşımlarını belirlemektir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlere akran değerlendirme uygulamasına ilişkin duygu ve düşünceleri sorulmuş, öğretmenlerin büyük bir kısmı bu uygulamanın olması durumunda mutlu olacaklarını ve memnuniyet duyacaklarını; belli bir kısmı ise de böyle bir yeni uygulama karşısında heyecan duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu görüşlerin aksine ise az bir kısmı ise değerlendirmeyi öğrencilere bırakmanın ne kadar doğru olabileceği konusunda tereddüt ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akran değerlendirmeyi uygulama yeterliliğine sahip olma konusunda öğretmenlerin yarıya yakını yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bildirmişlerdir. Bunun nedenleri sorgulandığında görülüyor ki öğretmenlere konuya ilişkin herhangi bilgilendirici bir kurs veya seminer verilmediği gibi üniversitede buna yönelik herhangi bir eğitim de almadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler konunun asıl amacını bilmedikleri, halı hazırda da genel geçer yapılan bir değerlendirme olmadığı için kendi akranlarından da bilgi alamadıkları veya yüzeysel bilgi aldıkları görülmüştür. Tabii ki verilerden anlaşıldığı üzere, öğretmenler yeni uygulamalara yönelik herhangi bir destek eğitimi almadıkları gibi kendi okullarında çalışan meslektaşlarından da bilgi alamamaktadırlar. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere yönelik akran değerlendirmeye ilişkin herhangi bir mesleki gelişim kursları da düzenlememektedir. Bunun doğal sonucu olarak öğretmenler, akran değerlendirme yöntemini uygulama yeterliliğini kendilerinde bulamamaktadır. Bu olumsuzluklara rağmen tüm öğretmenler aynı görüşleri paylaşmamışlardır. Belli sayıda öğretmen ise akran değerlendirmeyi uygulayacak yeterliliğe sahip olduklarını ve bunun kendilerinin bir araştırmacı kimliğe sahip olmalarına ve yılların vermiş olduğu tecrübeye dayandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin akran değerlendirmeyi sınıflarında kullanıp kullanmadıkları incelendiğinde görülmüştür ki aslında öğretmenlerin genelinin akran değerlendirmeyi yapmadıkları; yapanların ise değerlendirmeye özel bir zaman ayırmadıkları için yeri geldiğinde ve ihtiyaç duyulduğunda sözlü olarak yaptıkları ancak bunu da bir dokümana dökmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akran değerlendirmenin uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin çoğu olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç Bayat'ın (2010); Gömleksiz ve Koç (2011) ile yaptıkları araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır. Akran değerlendirmeyle çocuklar akranlarından daha çabuk öğrenmekte, akran değerlendirme yönteminin kendi aralarındaki iletişimi ve işbirliğini arttırmakta, ilgilerini çekmekte, eleştirme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmektedir. Divaharan & Atputhasamy

(2002) çalışmalarında akran değerlendirmenin öğrenciler arasındaki iletişimi ve işbirliğini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Liu & Carless (2006) araştırmalarında ise akran değerlendirmenin öğrencilerin eleştirme yapma gibi becerilerin geliştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Burada üzerinde durulması gereken konu öğretmenlerin bu olumlu yaklaşımlarını uygulamaya dökmelerine yardımcı olmaktır. Öğretmenler her ne kadar akran değerlendirmenin faydasına inansa da kendilerinin yeterli bilgiye ulaşamamaları, uygulama konusunda destek alamamaları, kitaplarda yeterli örnek formların yer almaması gibi nedenlerden dolayı ya akran değerlendirmeyi sınıflarında uygulayamamakta ya da yalnızca sözlü olarak yapmalarına neden olmaktadır. Ancak bu gereklilikler yerine geldiğinde akran değerlendirme amacına uygun bir şekilde uygulanabilir.

Akran değerlendirmenin uygulanması sürecinde karşılaşılan belli başlı zorlukların sınıfların kalabalık olması, kitaplarda akran değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgi ve örnek formların yer almaması, öğrencilerin objektif değerlendirme yapamaması, formların hazırlanması ve değerlendirilmesinin zaman alması ve bunun da öğretmenin iş yükünü daha da arttırması olarak ifade edilmiştir. Birçok araştırma, akran değerlendirmenin çok zaman aldığına dair bulguyu içermektedir (Ör: Davies, 2000; Hanrahan ve Isaacs, 2001; Orsmond Merry,1996; Topping, 1998; Topping *et al.*, 2000). Ferguson, Sheader, ve Grady (2008); Ballantyne, Hughes ve Mylonas (2010) da yapmış oldukları çalışmalarda akran değerlendirmenin sınıflarda başarılı şekilde uygulanmasının önündeki en büyük engelin sınıfların kalabalık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulardan biri olan değerlendirmenin objektif olma noktasında Cheng ve Warren (1997); Falchikov (1995); McDowell (1995); Orsmond ve Merry (1996) yapmış oldukları araştırmalarında da öğrencilerin kendi akranlarını değerlendirme sürecinde objektif olma konusunda endişelerinin olduğunu vurgulamışlardır. Bu şekilde zorluklar ve problemler ifade edildiği gibi, yapmadığı ve ilgilenmediği için herhangi bir zorluktan bahsedemeyen öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre akran değerlendirmenin sağlamış olduğu birçok avantaj vardır. Öncelikle öğrenciler kendi akranlarını değerlendirdiği için kendi farkındalıklarını ortaya çıkarmakta, akranlarını yakından tanımakta ve sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Ballantyne, Hughes ve Mylonas (2010) da akran değerlendirmenin öğrencilerin farkındalıklarını ortaya çıkardığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca akran değerlendirme öğrencilerin analiz etme, sorgulama, neden sonuç ilişkisi kurma ve empati duygusunu geliştirmektedir. Hanrahan & Isaacs (2001) yapmış oldukları çalışmada akran değerlendirmenin öğrencilerin empati duygularını harekete geçirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bunların yanı sıra akran değerlendirme, öğrencilerin gelişimlerini artırma, kendini ifade etme ve bağımsız karar verebilme, eleştiri ve öz eleştiri yapma ve anlama kabiliyetini kazandırma, özgüvenlerini geliştirme gibi faydalar kazandırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın özellikle akran değerlendirmenin öğrencilerin anlama kabiliyetini ve özgüvenlerini geliştirdiği

sonucu, benzer araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir (Dochy et al., 1999; Mowl & Pain, 1995; Topping et al., 2000).

Bulgular öğretmenlerin öncelik verdiği değerlendirme yöntemleriyle öğretim programının öncelik verdiği değerlendirme yöntemleri birebir örtüştüğünü göstermektedir. İlkokul programları ve ders kitapları incelediğinde sıklıkla çoktan seçmeli, yazılı yoklamalar ve boşluk doldurmalı gibi klasik değerlendirme yöntemlerine ulaşılmaktadır. Öğretmenlere de öncelikli kullandıkları değerlendirme yöntemleri sorulduğunda benzer yanıtlar alınmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenler öğretim programları, ders kitapları ve özel yayın evlerinin dağıttıkları kitaplara öncelik vermesi ve bu materyalleri kullanmasıdır. Bunun bir sonucu olarak, bu kaynaklarda klasik değerlendirme yöntemlerinin sıklıkla yer alması ve alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan akran değerlendirme yöntemine ilişkin herhangi bir veri olmaması, öğretmenleri de aşına oldukları değerlendirme yöntemlerini kullanmaya yöneltmektedir. Veri toplama süreci de öğretmenlerin de bu durumdan memnun olmadıklarını göstermektedir. Ancak gerek eğitim sisteminin sınav merkezli olması gerekse öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle geleneksel değerlendirme yöntemlerini devam ettirme zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki durumu örneklendirme adına katılımcı öğretmenlerden biri "...Mecburen yapıyoruz çünkü süreç öyle (K15)"; bir diğer katılımcı da "Bizler öncelikle müfredatın üzerinde durduğu ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyoruz. Bunlar da 5N 1K, klasik, çoktan seçmeli (K1)" ifade etmeleri, elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Akran değerlendirmenin uygulanmasında daha çok verim elde etmek için öğretmenler öncelikle sınıf ortamının yani sınıf mevcutlarının azaltılması ve kullanılacak form veya araç gerecin ulaşılabilir olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. İkinci adım olarak da akran değerlendirme formlarının öğrenci seviyesine uygun hazırlanması ve bunun için de gerekirse sınıf öğretmenlerinden görüş alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ballantyne, Hughes ve Mylonas (2010) araştırmalarında akran değerlendirme formunda soruların veya ölçütlerin öğrencilerin anlayabileceği seviyede açık, net ve anlaşılır olması ve bunun için de değerlendirme formunun hazırlanması sürecine öğretmenlerin de dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Akran değerlendirme ve benzeri değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliğini arttırmak için kurs veya seminer aracılığıyla yöntemlerin uygulanışına ilişkin öğretmenlere uygulamalı eğitim verilerek gelişimlerine katkı sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, akran değerlendirme yönteminin önemi ve işlevselliği; öğrenciler açısından sağladığı avantajlar konusunda öğretmen adaylarına üniversite düzeyinde eğitimler verilmelidir. Son olarak da, akran değerlendirme formunun belirlenen sınıf

seviyesine göre hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda hem sınıf öğretmenlerine hem de öğretmen adaylarına uygulamalı bir şekilde eğitim verilmelidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Akran değerlendirmeye ilişkin alan yazın incelendiğinde, özellikle yurt dışında birçok alanda akran değerlendirme yöntemi üzerine yapılmış çalışmalara ulaşılmaktadır. Ancak ülkemizde ise bu yöntemle ilişkin eğitimin sadece belirli disiplinleri üzerine araştırmalar yapıldığı ancak sınıf öğretmenlerine yönelik ise hiçbir araştırmanın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu araştırmada belli sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. İlk olarak, bu araştırma nitel bir durum çalışması olduğu için elde edilen bulgular da kendine özgü bir biçimde sınırlılıklara sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. İkincisi, araştırmadan elde edilen sonuçlar Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilkokullarında görev yapan 32 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu yüzden, gerek bu çalışmanın nitel bir araştırma olması ve gerekse verilerin sınırlı sayıda öğretmenden toplanmasının bir sonucu olarak veriler genellebilir bir nitelik taşımamaktadır. Ama buna rağmen, eğer benzer araştırmalar farklı zamanlarda ve farklı sınıf öğretmenlerine uygulanırsa, daha farklı veriler elde edilebilir ve genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynakça

- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? the shift from traditional assessment to alternative assessment. İçinde Anderson, R. J. ve Speck, B. (Ed.), *New Directions in Teaching and Learning: No. 74: Changing the Way We Grade Student Performance: Classroom Assessment and the New Learning Paradigm* (ss. 5-16). San Francisco, US: Jossey Bass.
- Arter, J. (1996) Using assessment as a tool for learning. İçinde Blum, R. ve Arter, J. (Ed.), *Student performance assessment in an era of restructuring* (ss. 1-16). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ballantyne, R., Hughes, K., ve Mylonas, A. (2010). Developing procedures for implementing peer Assessment in large classes using an action Research process. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*. 27(5), 427-441.
- Bayat, Ö. (2010). İngilizce yazılı anlatım derslerinde uygulanan akran ve öz değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Dil Dergisi*, 150, 70-81.
- Boud, D. (1990) Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 101-111.

- Bozkurt, E. ve Demir, R. (2013). Öğrenci görüşleriyle akran değerlendirme: Bir örnek uygulama. *Elementary Education Online*, 12(1), 241-253.
- Cheng, W. ve Warren, M. (1997). Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22(2), 233-240.
- Cutler, H. ve Price, J. (1995). The development of skills through peer assessment. İçinde Edwards, A. ve Knight P. (Ed.), *Assessing competence in higher education* (ss.150-159). Birmingham, UK: Staff and Educational Development Series.
- Divaharan, S. ve Atputhasamy, L. (2002). An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. *Journal of Education Enquiry*, 3, 72-8.
- Dochy, F. J. R. C. ve Mcdowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- 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.
- Elharrar, Y. (2006). *Teacher assessment practices and perceptions: the use of alternative assessments within the quebec educational reform*. Doctoral dissertation, Universite Du Quebec A Montreal, Montreal, Canada.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovation in Education ve Training*, 32(2), 175-187.
- Fallows, S. ve Chandramohan, B. (2001) Multiple approaches to assessment: reections on use of tutor, peer and self assessment. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 229-246.
- Fardouly, N. (2000). Instructivist versus constructivist models of teaching. *Principles of Instructional Design and Adult Learning: Learner-Centred Teaching Strategies*. Sydney, Australia: University of New South Wales. 17.04.2016 tarihinde <http://www.fbe.unsw.edu.au/learning/instructionaldesign/strategies.htm> adresinden erişilmiştir.
- Ferguson, G., Sheader, E. ve Grady, R. (2008). Computer-assisted and peer assessment: A combined approach to assessing first year laboratory practical classes for large numbers of students. *Bioscience Education-Journal*. 10.03.2016 tarihinde <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol11/beej114.aspx>. adresinden erişilmiştir.
- Fisher, A. (2007). *Bridges in mathematics grade 4 getting started*. Oregon, US: The Math Learning Center.

- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. ve Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning ve Instruction*, 20(4), 304-315.
- Gömlüksiz, N. M. ve Koç, A. (2011, Eylül). *Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme*. Sözel bildiri, 5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium, Elazığ.
- Hanharan, S. J. ve Isaacs, G. (2001). Assessing self and peer-assessment: the students' views *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 20(1), 53-70.
- Koç, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1965-1989.
- Kwan, K. ve Leung, R. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a stimulation training exercise. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 21(3), 205-214.
- Kollar, I. ve Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: a cognitive perspective. *Learning ve Instruction*, 20(4), 240-348.
- Lee, A. S., Park, S. ve Choi, H. J. (2012). The relationship between communication climate and elementary teachers' beliefs about alternative assessment. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 5(1), 11-18.
- Liu, N-F. ve Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Mcdowell, L. (1995). The impact of innovative assessment on student learning. *Innovation in Education ve Training International*, 32(4), 302-313.
- Meadow-Orlans, K., Mertens, D. ve Sass-Lehrer, M. (2003). *Parents and their deaf children: The early years*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, US: Jossey Bass.
- Mowl, G. ve Pain, R. (1995) Using self and peer assessment to improve students' essa writing: A case study from geography, *Innovation in Education ve Training International*, 32(4), 324-335.
- Orsmond, P. ve Merry, S. (1996) The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- Orsmond, P., Merry, S., ve Reiling, K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self assessment. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sag Publications.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., ve van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer perceptions. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.

- Smith, H., Cooper, A., ve Lancaster, L. (2002). Improving the quality of under-graduate peer assessment: A case for student and staff development. *Innovations in Education ve Teaching International*, 39(1), 71-81.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research:Grounded theory procedure techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 25(2), 146-169.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Tsai, C. C., Lin, S. S. ve Yuan, M. (2002). Developing science activities through a network peer assessment system. *Computer ve Education*, 38, 241-252.
- Weaver, D. ve Esposito, A. (2012). Peer assessment as a method of improving student engagement. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 37(7), 805-816.