

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM 4 VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ  
DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK  
TUTUMLARI**

**Ayça UZUN**

**İzmir  
2010**



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM 4 VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ  
DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK  
TUTUMLARI**

**Ayça UZUN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN**



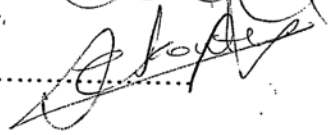
**İzmir  
2010**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim 4 Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Tutumları” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Ayça UZUN


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri.....  
..... Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim..... Bilim Dalında  
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Tufan Yurdabakan   
Üye : Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaşlı   
Üye : Yrd. Doç. Dr. Erol Kenter 

Onay  
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. =

23.10.2010

  
Prof. Dr. h. d. İbrahim ATALAY  
Enstitü Müdürü

T.C.  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	384947
Yazar Adı / Soyadı	AYÇA UZUN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 44881620698
Telefon / Cep Telefonu	506 8603506
e-Posta	aycaayzabar@yahoo.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İLKÖĞRETİM 4 VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI
Tezin Tercümesi	THE ATTITUDES OF 4TH AND 7TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS PRACTICES OF SELF ASSESSMENT
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2010
Sayfa	100
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. İRFAN YURDABAKAN
Dizin Terimleri	Öğrenci tutumu=Student attitude
Önerilen Dizin Terimleri	ÖZ DEĞERLENDİRME
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum [2 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının 17.10.2012 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.  
NOT: (Ertelene süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

18.10.2010

İmza: 

Yazdır

## TEŐEKKÖR

Çalıőmamın her aşamasında yakın ilgi ve desteğini gördüğüm; çalıőmalarımın yönlendirilmesi ve sonuçlandırılmasında büyük emeği geçen, bana sonsuz sabır gösteren çok değerli tez danıőmanım Yrd.Doç.Dr. İrfan YURDABAKAN'a; beni bu konuda cesaretlendiren babama, kardeőime, bu süreçte desteğini benden esirgemeyen sevgili eőim H. Soner UZUN'a , arkadaşlarıma ve çalışmalarım sırasında beni maddi olarak destekleyen bilimin ve bilim insanının destekçisi olan TÜBİTAK'a sonsuz teşekkür ederim.

İzmir, Eylül 2010

Ayça UZUN

## İÇİNDEKİLER

Tablolar Listesi .....	i
Özet .....	iv
Abstract .....	vi

### BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Değerlendirme .....	2
Geleneksel Değerlendirme .....	6
Yapılandırmacı Kuram ve Değerlendirme İlişkisi.....	7
Üstbilmiş .....	11
Alternatif Değerlendirme .....	12
Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları .....	17
Performans Değerlendirme .....	17
Ürün Seçki Dosyası (portfolyo).....	18
Kavram Haritaları.....	19
Yapılandırılmış Grid .....	19
Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç .....	19
Proje .....	20
Görüşme .....	21
Gözlem .....	21
Akran Değerlendirme .....	21
Öz Değerlendirme .....	22
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	30
Problem Cümlesi .....	30
Alt Problemler .....	31
Sayılıtlar .....	31
Sınırlılıklar .....	31



Tanımlar .....	32
----------------	----

## **BÖLÜM II**

<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>33</b>
---	-----------

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Araştırmanın Yöntemi .....	39
Evren ve Örneklem .....	40
Veri Toplama Teknikleri .....	40
Verilerin Analizi .....	43

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR ve YORUM**

Alt Problem 1 .....	44
Alt Problem 2 .....	45
Alt Problem 3 .....	47
Alt Problem 4 .....	50
Alt Problem 5 .....	55
Alt problem 6: .....	59
Alt problem 7: .....	60
Alt problem 8: .....	67

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Sonuç .....	73
Tartışma .....	74

Öneriler .....	78
Kaynakça .....	80
Ekler	
1. Uygulama Yapılacak Okullar .....	89
2. İzin Yazısı .....	90
3. Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği .....	91

## Tablolar Listesi

1. Geleneksel ve Alternatif Değerlendirmenin	
Karşılaştırılması .....	17
2. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirliği .....	42
3. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı .....	44
4. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği	
Alt Boyutları ile Sınıf Değişkeni Arasındaki Fark .....	45
5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	45
6. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği	
Alt Boyutları İle Cinsiyet Arasındaki Fark .....	46
7. 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Değerlendirmeye	
Yönelik Tutumları Arasındaki Fark.....	46
8. 7. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Değerlendirmeye	
Yönelik Tutumları Arasındaki Fark .....	47
9. Öğrencilerin Okulunun Bulunduğu İlçeye Göre Dağılımı.....	48
10. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları	
Ölçeği Alt Boyutları İle Okulun Bulunduğu İlçe Arasındaki Fark.....	48
11. 4. Sınıf Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeye Yönelik	
Tutumlarının İlçelere Göre Farkı .....	49
12. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeye Yönelik	
Tutumlarının İlçelere Göre Farkı .....	49
13. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı .....	50
14. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin	
Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Ortalama	
ve Standart Sapması.....	51
15. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin	
Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılmasına	
İlişkin Varyans Analizi Tablosu .....	52
16. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin	
Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çoklu Karşılaştırma	
Tablosu (Akademik Etki Alt Boyutu) .....	53

17. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Performans Etkisi Alt Boyutu) .....	54
18. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Öğrenme Sürecine Etki Alt Boyutu) .....	54
19. Sınıfların Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı .....	55
20. Sınıf Mevcutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları .....	56
21. Öğrenci Sayısının Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutuma Etkisinin Varyans Analizi Tablosu .....	57
22. Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Akademik Etki Alt Boyutu) .....	57
23. Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Performans Etkisi Alt Boyutu) .....	58
24. Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Öğrenme Sürecine Etki Alt Boyutu) .....	59
25. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	59
26. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları İle Öğretmen Cinsiyeti Arasındaki Fark .....	60
27. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığı .....	61
28. Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığının Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	62
29. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları İle Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığı Değişkeni Arasındaki Fark .....	63

30. Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Akademik Etki Alt Boyutu) .....	64
31. Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Performans Etkisi Alt Boyutu) .....	65
32. Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Öğrenme Sürecine Etki Alt Boyutu) .....	66
33. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamalarına Neden Yer Verildiğini Bilme Durumuna Göre Dağılımı .....	67
34. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamalarına Neden Yer Verildiğini Bilme Durumu Ortalama ve Standart Sapmaları .....	68
35. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları İle Öz Değerlendirme Uygulamalarına Neden Yer Verildiğini Bilme Durumu Değişkeni Arasındaki Fark .....	69
36. Öz Değerlendirmeye Neden Yer Verildiğini Bilmeye Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Akademik Etki Alt Boyutu) .....	70
37. Öz Değerlendirmeye Neden Yer Verildiğini Bilmeye Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Performans Etkisi Alt Boyutu) .....	70
38. Öz Değerlendirmeye Neden Yer Verildiğini Bilmeye Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Öğrenme Sürecine Etki Alt Boyutu) .....	71

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM 4 VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI

Ayça UZUN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül, 2010

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

İlköğretimde değişen programla birlikte değerlendirme yöntemlerinde de büyük değişimler yaşanmaktadır. Uzun yıllardır kullanılan geleneksel değerlendirme yöntemleri terk edilip alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarından biri olan öz değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları incelenmiştir.

Araştırmada öncelikle literatür taraması yapılmış ve adı geçen sınıflarda okuyan öğrencilere uygulanmak üzere tutum ölçeği hazırlanmıştır.

Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ve Bakırköy ilçelerindeki resmi ilköğretim kurumlarına devam eden 1500 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılmak üzere 38 maddeden oluşan bir deneme ölçeği düzenlenmiş ve katılımcı grupta yer almayacak 200 öğrenci üzerinde uygulanıp geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre, okulun bulunduğu çevreye göre, öğretmenin cinsiyetine göre, sınıf düzeyine göre, öz değerlendirme uygulamalarını yapma sıklığına göre, öğretmenin deneyimine göre ve sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

**ABSTRACT****THE ATTITUDES OF 4'TH AND 7'TH GRADE PRIMARY  
SCHOOL STUDENTS TOWARDS PRACTICES OF SELF  
ASSESSMENT**

Ayça UZUN

Dokuz Eylül University Graduate School of Educational Sciences  
Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction  
Program

September, 2010

Supervisor: Asst. Prof. Dr. İrfan YURDABAKAN

In primary schools, by evolving program, assessment methods are also having great changes. Traditional methods that have been used for years abandoned and alternatives methods started to be used. In this study, primary school 4th and 7th grade students' attitudes towards the self assessment applications, one of the alternative assessment approaches, were analysed.

In this research, firstly literature scan was done and attitude scale was prepared beforehand to apply to the pupils in mentioned classes.

The research was applied on 1500 students at public schools in Bağcılar and Bakırköy county of Istanbul province in 2009-2010 academic year.



To use at the research, a trial scale including 38 topic was prepared and applied on 200 pupils that would take part in participant group. After that reliability and validity studies were done and scale was given the last condition.

Meaningful difference in students attitudes towards sel assessment has been found according to gender, the enviroment of the school, the gender of the teacher, the level of the class, the frequency of makinf self assessment, the experience of the teacher and the number of the students in the result of the research.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### Problem Durumu

Çok hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmek, yenilikleri takip edebilmek ve bu yeniliklere öncülük edebilmek için araştıran, bilgiye ulaşma yollarını bilen, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünebilen, problem çözebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özelliklere sahip bireyler de ancak bu özellikleri taşıyan eğitim politikası hedefleri sonucunda oluşturulan eğitim programları ile mümkündür. “Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2005: 4).” Oluşturulan bu programlar da çağın değişimlerine ayak uydurmak durumundadır. Bilgi sürekli ve hızla değişip gelişirken programların değiştirilip geliştirilmeden kullanılması düşünülemez. Özellikle bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler baş döndürücü bir hıza ulaşmış bulunmaktadır. “Bazı alanlarda var olan bilgiler üç beş yıl içinde değişmektedir. Bu, dört yıllık bir okulun birinci sınıfında öğrenilenlerin, öğrenciler mezun olana kadar değişmesi demektir (Açıkgöz, 2006: 4).” Bu aşamada program geliştirme çalışmaları devreye girmektedir. Demirel, (2005, 5) program geliştirmeyi eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Bilgi çağında, bireylere nasıl bir eğitim verileceği, hangi davranışlarla donanmış olarak yetiştirilecekleri, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Eğitimde amaç, bireylerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını saptayarak bunları geliştirici öğretim yöntemlerini uygulamaktır. Eğer yetenekleri iyi saptanır ve aynı doğrultuda eğitim yapılırsa eğitimin asıl amacına uygun bir çalışma yapılmış olur (Oğuz, 2001: 112).

Çağımız eğitim programları öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye veren, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak şekilde geliştirilirken bunun nasıl olabileceği sorusunu gündeme getirmiştir. Öğrencinin ihtiyacını karşılayacak programların öğrencilere bağımsız düşünme ve karar

verebilme, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme yani bilgiye ulaşma yollarını bilme gibi temel nitelikleri kazandırmalıdır. Bu nitelikleri geleneksel yöntemlerle kazandırmak mümkün değildir. Geleneksel yöntemlerde öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı, bilgiyi kullanma, problem çözme kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır (Açıkgöz, 2006: 6).

Öğrenmenin insanın doğasına daha uygun hale getirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin sağlanması ve çağın ihtiyacı olan nitelikli bireyler yetiştirme amacı program geliştirme çalışmalarını etkilemiş ve yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımları başında aktif öğrenme gelmektedir. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2006: 17).

Eğitim öğretim sürecinin en önemli basamaklarından biri de değerlendirme sürecidir. Eğitimdeki başarının kanıtı öğrencide davranış değişikliği gerçekleştirmektir. Eğer eğitim süreci sonunda öğrencide istendik davranış değişikliği gerçekleştirilemediyse uygulanan eğitim başarısız demektir. Bu bağlamda öğretimin belirlenen amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediği, başka bir deyişle başarılı olup olmadığı ise, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Erürtk, 1995; Gronlund,1976; Koç, 1981; Turgut,1988; Erden, 1993; Baykul, 1999; Baykul, 2000; Karaca, 2008). Kısacası değerlendirme aşaması eğitim öğretimin yeterli ya da yetersiz olduğuna karar verdiğimiz süreçtir. Devam eden bölümlerde genel olarak değerlendirilme kavramına değinilecek, sonrasında yapılandırmacı kuram, alternatif değerlendirme ve çalışmanın ana konusu olan öz değerlendirme üzerinde durulacaktır.

## **Değerlendirme**

Eğitim öğretimin her basamağında yapılan çalışmalar sonucunda ya da sürecinde her zaman ölçme değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Genel olarak değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütü veya ölçütler takımıyla

kıyaslanıp bir karara varma sürecidir (Baykul, Kelecioğlu, Gelbal, 1993; Baykul, 1999; Karaca, 2008).

Eğitim, karşılıklı etkileşim içinde bulunan temel unsurlardan oluşan dinamik bir süreçtir. Karşılıklı etkileşim halinde bulunan üç unsurdan birincisi; bireylerde oluşturulmak istenen davranış değişikliklerinin neler olduğunu belirleyen “eğitimin amaçları” dır. İkincisi, bireylerde istenen davranış değişikliklerinin oluşmasında yararlanılan; içerik, yöntemler, teknikler, araçlar ve diğer hususları belirleyen “müfredat programı” dır. Üçüncüsü de eğitimin amaçlarına ne ölçüde ve ne derecede ulaşıldığını belirleyen “değerlendirme” dir (Öncü, 1999; Sırkıntı, 2007: s.11’deki alıntı). Değerlendirme sonucu elde edilen bilgiler öğretim ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek için geri dönüt sağlamaktadır.

Öğretmen; öğrencide istendik davranış değişikliklerinin meydana gelip gelmediğini, meydana gelmişse ne derece gerçekleştiğini yani öğretiminin etkililiğini ölçme değerlendirme yardımıyla anlayabilir. Böylece öğrencinin zayıf yönlerini ortaya çıkarıp neticede bu yönlerini ortadan kaldırmak için gerekli tedbirleri alabilir. Yöntemlerinde değişiklik yapma, belki de bazı konular üzerinde yeniden durarak yeni yaşantılar kazandırma gereğini duyabilir. Bu yolla öğretmen öğretiminin etkililiğini kontrol etmiş ve kendi kendini onarma imkânını bulmuş olur (Ural ve diğerleri, 1993).

Eğitim ile ilgili her türlü sorunun cevabı ölçme ve değerlendirme kavramlarından ve uygulamalarından geçer. Değerlendirme, eğitim sisteminin olmazsa olmaz parçalarından biridir ve sistemin devamlılığı için önemli veriler sağlar. Eğitimde değerlendirme türleri aynı zamanda yapılan değerlendirmelerin amaçlarını da ortaya koyar. Değerlendirme yapma sebepleri şu şekilde gruplanabilir:

1. öğretim programının değerlendirilmesi
2. öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesi
3. öğrenme eksikliklerinin saptanması
4. öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin saptanması
5. öğrenci başarısının değerlendirilmesi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006a).

Eğitim ve öğretim planları yapılırken her öğrencinin aynı özelliklere sahip olduğu düşünülemez. Bu planlamanın her aşamasında bireysel

farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Öğretim ve öğrenme birbiriyle etkileşimde olmalıdır. Öğretmenlerin kendi işlerini kişiden kişiye farklılık gösteren öğrenci gereksinimlerine göre düzenleyebilmek için öğrencilerinin öğrenmedeki ilerlemelerini ve zorluklarını bilmeleri gerekir. Öğretmenler öğrencilerin gereksinimleri konusundaki bilgilere gözlem yaparak, sınıf içinde tartışarak ve öğrencilerin yazılı ürünlerine bakarak ulaşabilirler. İşte öğretmenler tarafından kullanılan bu etkinliklerin tümüne *değerlendirme* denilmektedir. Değerlendirme sonucu elde edilen bilgiler öğretim ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek için geri dönüt sağlamaktadır. Bu şekilde yapılan değerlendirme *biçimlendirici değerlendirme* adını almaktadır ve öğretimin öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenmesi için kullanılmaktadır (Black ve Wiliam, 1998). Ayrıca, herhangi bir eğitim sürecinde değerlendirme işlemleri öğretim işleri ile uyumlu olmalıdır. Diğer bir deyişle, değerlendirme uygulamaları sınıf içi hedefler ve öğretim ile aynı çizgide olmalıdır (Tedick ve Klee, 1998; Erdoğan, 2006;s.3'teki alıntı). Kullanılan değerlendirme, mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılır. Ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı ölçüt; bir yer ve zamandan diğerine değişmeyen mutlak bir ölçüt ise, yapılan değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir (Tekin, 1977; Binbaşoğlu, 1983; Özçelik,1992-2; Karaca 2008: 22). Ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı ölçüt; bir yer ve zamandan diğerine değişebilen bağıl bir ölçüt ise, yapılan değerlendirmeye bağıl değerlendirme denir (Tekin, 1977; Özçelik, 1992-2; Karaca, 2008: 22).

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu, öğretim ve öğretim materyallerinin etkinliklerini belirlemek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek, onların gelişimlerine yönelik geri bildirimlerde bulunmak ve öğretim program tasarılarının yeterliliğini belirlemeye yönelik bilgi sağlamak için ölçme ve değerlendirme hizmeti önemli ve zorunlu bir ihtiyaçtır (Öztürk, 2007). Çünkü ölçme değerlendirme öğretimi tamamlayan bir süreçtir. Bir öğretim programı etkili bir öğretim hizmeti ile adım uygulanırken, bir yandan da uygulamanın her adımında gerçekleşen ürünlerin incelenmesi, öğretme öğrenme sürecinin istenen ürünleri tam olarak

verip vermediğinin izlenmesi gerekir. Adım adım izlenen öğretme öğrenme sürecinde eksiklikler ve aksaklıklar giderilmeden diğer bir adıma geçilmemelidir (Erdemir, 2007: 8).

Dietel ve diğerleri (1991) iyi bir değerlendirmenin özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

1. Testlerin içeriği (bilgi ve değerlendirilen beceriler) öğretmenin eğitimsel hedeflerine ve öğretimsel vurgulamalara uymalıdır.
2. Test maddeleri, öğretimin birincil hedefleri olan her türlü bilgi ve becerileri test etmelidir.
3. Öğrencilerin performanslarına yönelik beklentiler açık olmalıdır.
4. Değerlendirme, gereksiz yere yanıtlan ya da kasıtlı olarak yapılmış olsa da öğrencilerin cevaplarına yön veren ilgisi olmayan etmenlerden arındırılmalıdır (örneğin anlaşılır olmayan ve kafa karıştıran sorular, öğrencilerin değerlendirmede hedeflenen becerileri gösterirken şaşkınlıklarına neden olabilir. Okuma becerisi gerektiren bir matematik sorusu anlama becerisi zayıf olan öğrencinin performansını etkileyebilir ).

Bilindiği gibi iyi bir değerlendirme; öğrencilerin neyi bildiğini, anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye, gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya, öğretmenlerin ve ilgili kişilerin uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına, öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur. Ayrıca iyi bir değerlendirme; öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterirken, belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir, betimlemeye ve öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımları, öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder. Bununla birlikte değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlarken; öğrencinin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar. Bu bağlamda değerlendirmede yapılacak tüm etkinlikler, çağın gerektirdiklerine ve öğrenci performansına dayandırılmalıdır (Adanalı, 2008: 23-24).

Günümüzde dünya çapında değişen standartlar doğrultusunda, ölçme değerlendirme basamağında bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları olarak tabir edilen yazılı kâğıt kalem testleri ve sözlü sınavların yanında dünya literatüründe alternatif değerlendirmeler olarak tabir edilen portfolyo değerlendirme, proje değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi öğrencinin ürünlerinin yanında ürüne ulaşma yolu yani süreci yoklaşan yaklaşımlar eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkânlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğretimdeki değişiklikler, ölçme

değerlendirme yöntemlerinde de değişiklik yapmayı gerektirdiğinden alternatif ölçme değerlendirmelere ihtiyaç duyulmuştur (Bekiroğlu, 2004).

Öğretimi değerlendirmenin geleneksel değerlendirme ve alternatif değerlendirme olmak üzere iki şekli vardır.

### **Geleneksel Değerlendirme**

Bilgi sahibi olmakla, onu farklı ortamlarda ve farklı durumlarda kullanmak aynı şeyler değildir. Bu bakımdan bilginin var olup olmadığını ölçen geleneksel ölçme araçları, özellikle standardize edilmiş, çoktan seçmeli testler, yapılandırmacı öğrenme modeline göre öğrencilerin bilgiyi farklı alanlara uygulayıp uygulayamadıklarını ve öğrendiklerinden yeni bilgiler üretip üretmediklerini ölçmez. Dolayısıyla geleneksel ölçme araçları yoğunlaştıkları alanlar açısından sınırlı ve öğrenmenin sadece o andaki resmini veren araçlardır. Ayrıca geleneksel ölçme araçlarında öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceklerinin belirtilmesi, öğretmenleri sınavların hedefleri doğrultusunda eğitim yapmak zorunda bırakmaktadır. Bu durum öğretim programlarının standardize edilmiş testlere yönlendirilmesine ve öğretimin asıl hedefinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Nitekim uygulamada öğrenciler değerlendirmeye tabi tutulmadıkları konuları görmezden gelmekte, öğretmenler ise bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşamsal önem taşıyan sınavlara yönelik öğretim üzerinde yoğunlaşmaktadırlar (Erbil ve diğer., 2004; Karaca,2008: s. 26'daki alıntı). Bigelow (1999), geleneksel testlerin öğrencilere önemli olan konuları sınavda çıkacağını öğrettiğini, eğer sınavda olmayacaksa öğrencilerin adı geçen konuları öğrenmeye daha az eğilimli olduklarını belirtmektedir. Bu şekilde geleneksel ölçme, öğrenmenin yaratıcı çabasıyla çok kültürlü bir program düzenlenmesine engel olmaktadır. Sonuçta öğrenciler sınavda çıkmayacak ise programa değer vermemektedir (Bigelow, 1999; Erdoğan,2006: s.9'daki alıntı).

Geleneksel değerlendirme anlayışının araçları olan standart testler, normlara dayalı sınavlar ve ödevler; öğrencinin kendi kapasitesinin farkına

varmasına yardımcı olmaktan, süreç sonunda hangi davranışın kazanılacağını işaret etmekten, öğrencilerin ölçme sonuçlarını yordamasını sağlamaktan ve sürecin bu basamağına öğrencinin çoklu araçlarla dâhil olmasını sağlamaktan uzaktırlar. (Cihanoğlu, 2008: 26).

Geleneksel değerlendirme uygulamaları strese yol açar ve sınavlarda kopya çekme isteğini artırır (Thompson, 2006; Schuessler, 2010: s. 1'deki alıntı). Bu uygulamalar öğrencileri, mezun olduktan sonra mesleki uygulamalarında öğrendiklerini aktarmakta yetersiz bırakır (Boud ve Falchikov, 2006; Schuessler, 2010: s.1'deki alıntı). Dahası ders sonuçları ve onların tasarlanmış değerlendirme faaliyetleri arasındaki uyum eksikliği geleneksel değerlendirme uygulamalarının bir göstergesi olarak tanımlanabilir. (Biggs, 2003; Fink, 2003; Schuessler, 2010: s.1'deki alıntı). Falchikov, öğrencilerin değerlendirme ölçütleri konusunda kararsız olduklarını, geleneksel değerlendirme stratejilerinin güvenilirliği ve geçerliliği konusundaki endişelerini yükseltme eğiliminde olduklarını ekler. En geleneksel değerlendirmeciler genel değerlendirme uygulamaları yoluyla öğrenmeyi ölçer ve geliştirici geribildirim vererek çok az zaman harcarlar (Taras, 2006; Schuessler, 2010: s.1'deki alıntı). "Tüm bu önermeler geleneksel değerlendirme uygulamalarının reforma ihtiyacı olduğunu göstermektedir." (Schuessler, 2010:1).

### **Yapılandırmacı Kuram ve Değerlendirme İlişkisi**

Çağımız çağdaş eğitim sistemi öğrencinin bilgiyi hazır kaynaklardan olduğu gibi alıp kullanmasını, bilgiyi üretmeden var olan bilgiyi tüketmesine uygun değildir.

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Perkins,1999; Dündar, 2008; Demirel, 2005).



Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasıdır. Bulamaç doğrultusunda, yaşantılarında önceden bildikleri yardımı ile sürekli anlamlar çıkarma çabasındaki bireye, bilgiyi yapılandırması için, üst düzey bilişsel beceriler kazandırmaya çalışmaktır (Erdoğan, 2006: 11).

Genel olarak yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin; pozitivist gelenekte olduğu gibi belirli bir öğrenme zamanında gerçekleştirilen, belirli bir bilgi birikiminin öğrenilmesine dayanan ve her birinin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirildiği sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla ya da bilgi birikimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşabilecek bir olgu olmadığı; esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerden oluşan, oldukça geniş, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması oldukça zor olan döngüsel ve holografik bir olgu düşünülmektedir (Yurdakul, 2004; Yurdakul, 2007: 41).

Yapılandırmacılık, gerçeğin dış dünyada bilenden ayrı olarak durduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun olması ve gerçeği yansıtması gerektiği gibi düşünceleri reddeder. Ancak, bu kuşkuculukta olduğu gibi doğrunun olmadığı, solipsizmde olduğu gibi kendimiz dışında gerçeğin olmadığı anlamında değildir. Tersine; gerçek vardır; ancak ona yaşantılarımız ölçüsünde ulaşabiliriz (Von Glassersfeld 1995; Açıkgöz, 2006: s. 61' deki alıntı)

Yapılandırmacılık açısından anlamlı öğrenme; önbilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak öğrenilenlerin gerçek yaşam durumlarına aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin çoklu bakış açılarını görmesi, kendi anlamlarını test edebilmesi ya da sorgulaması ve bilişsel çelişki yaşayabilmesi için gerekli görülmektedir (Yurdakul, 2007: 50).

Herman (1992) anlamlı öğrenmenin geleneksel değerlendirmenin odağı olmadığını iddia etmektedir. Günümüzün bilişsel araştırmacılarına ve kuramcılarına göre anlamlı öğrenme “yansıtıcı, yapılandırıcı ve öz düzenlemelidir.”Fakat geleneksel testler öğrenmeyi “birbirinden kopuk bilgi parçacıklarının varlığı ya da yokluğu”na kadar indirgemektedir (Herman, 1992: 8). Öğrencilerin bu gibi testlerden öğrendikleri, her bir soru için sadece

bir doğru cevabın olduğu ve her bir sorun için tek bir doğru çözümün olduğudur. Bu şekilde öğrenciler bu tek doğru cevap ve tek doğru çözümü bulmaya odaklanmaktadırlar (Eisner, 1991; Erdoğan, 2006: s.10'daki alıntı).

Brooks and Brooks (1993) un açıkladığı gibi yapısalıcı etkinliğin en önemli prensiplerinden biri bireyin kendi öğrenme sürecine derinden içebakıştır. Öz değerlendirmeyle uğraşarak, birey genel anlamda derin bir kavrayış geliştirdiği gibi yansıtmacı etkinliklerini de ilerletebilir (Lee, 2008: 31).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde aktif olduğu, problemleri kendilerinin çözdüğü ve bilginin üretildiği ortamdır. Bu ortamda öğretmen ve öğrencilere düşen görevler geleneksel sınıflardakilerden farklıdır. Demirel (2005), Brooks ve Brooks'un yapılandırmacılık yaklaşımı sonucunda değişen öğretmen rollerini şöyle aktarmaktadır:

1. Öğrenci özelliğini ve girişimciliğini kabul eder.
2. Bu öğretmenler birincil kaynaktan bilgi toplarlar.
3. Bu öğretmenler bilişsel alanla ilgili terimlerden sınıflama, analiz etme, yordama ya da kestirme gibi yaratma kavramlarını kullanırlar.
4. Öğrencilerin dersi yönlendirmelerine, öğretme stratejilerini değiştirmeye ve içeriği değiştirmeye izin verirler.
5. Öğretmen, kendi bildiği kavramları, öğrencilerle paylaşmadan önce öğrencilerin bu kavramlar konusundaki anlayışlarını araştırır.
6. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle diyalog içinde bulunmalarına olanak sağlar.
7. Öğrencilerin birbirlerine düşündürücü açık uçlu sorular sormalarına izin verir (teşvik eder).
8. Öğretmenler soruları yönelttikten sonra bekleme süresi içinde cevapların gelmesini beklerler.
9. Öğrencilerin söyleyecekleri arasında ilişki kurmaları ve mecaz anlamlar çıkarabilmeleri için süre tanır.
10. Öğrencilerin doğal merakını gidermek için öğretmen, sarmal öğrenme modeli kullanır. Bu model, üç aşamalıdır. Birinci aşamada seçilen

materyal üzerinde öğrencilerin soru sormaları, hipotezler geliştirmeleri istenir. İkinci aşamada öğrencilerin sorularına cevap verilir yeni kavramlar açıklanır, laboratuvar deneyleri üzerinde durulur. Üçüncü aşamada uygulamaya geçilir, daha önce çalışılmış kavramlar üzerinde yeni bir bakış açısı getirerek yeni problemler üzerinde dururlar.

Yukarıda sayılan maddelerden de anlaşılacağı üzere yapılandırmacı öğretmen öğrenciye bir rehber konumundadır; öğrencinin öğrenmesi için öğrenme ortamını ayarlamaktan sorumludur. Öğrenciye bilgi sunmaz bilgiye ulaşmasını sağlar. Öğrenciler ise bilgiyi kendileri kurar, sorgular ve yapılandırır. Kısacası yapılandırmacı kuram çağın gerektirdiği düşünen, sorgulayan, problemlere çözüm getirebilen, bilgiyi üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yapılandırmacı kuram, öğrenme öğretme sürecini bir bütün olarak görür. Yapılandırmacı program tarımlarında değerlendirme, süreç sonunda yer almamakta; öğrenme ve program faaliyetlerinin nasıl devam edeceği hakkında sürekli bilgi sağlamaktadır (Marlowe ve Page, 1998; Yurdakul, 2007).

3. madde incelendiğinde yapılandırmacı öğretmenlerin analiz etme, sınıflama, yordama, kestirme gibi yaratma kavramlarını kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Adams ve diğerlerine göre (1996) yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi hatırlaması değil, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. Yapılandırmacı öğrenmelerde, öğrenenlerin test edilen bilgiyi hatırlamaları değil; onların kendi öğrenmelerindeki ilerlemelerini ve öğrenme stratejilerindeki gelişmelerini nasıl yansıttıklarını dikkate almaktadır. Yapılandırmacı değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreçtir (Yurdakul, 2007: 53).

Öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki becerilerini ölçmeye odaklanan geleneksel değerlendirme, öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmede başarısız olmaktadır (Tezci ve Gürol, 2003). Bu nedenle oluşturmacı yaklaşımda değerlendirme, performansa ve sürece odaklanarak öğrencilerin gerçek sorun çözme becerilerini ölçen alternatif değerlendirme yaklaşımından

performans değerlendirmeyi kullanır. Öğrencilerden tek bir doğru yanıtın istenmediği bu tür bir yaklaşımla, yeni bilgilerle öğrencilerin düşüncelerinde ne tür farklılıklar oluştuğu belirlenir. Geleneksel değerlendirmeden farklı olarak bu değerlendirme yaklaşımıyla öğrencilere kendi gelişimleri ile ilgili ayrıntılı dönüt verilerek öğrencilerin bireysel gelişim, yaratıcı etkinlik ve toplumsal sorumluluk bilinci özendirilir (Deryakulu, 2000; Alakurt, 2006; s.11'deki alıntı).

Yapılandırıcı anlayışa göre öğrencilere çoklu ölçme değerlendirme fırsatları sunulmalıdır. Ölçme değerlendirme için kullanılacak soru tipleri çeşitlendirilmeli, geleneksel ölçme değerlendirme metotlarının yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme metotları da kullanılmalıdır ([www.rtb.tr/Pamukkale/Olçme\\_Değerlendirme\\_Sunum.ppt](http://www.rtb.tr/Pamukkale/Olçme_Değerlendirme_Sunum.ppt))

Bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Açıkgöz, 2002). Anlam çıkarma eylemi sadece sınıf ortamlarında değil tüm yaşam boyunca sürer. Bu süreçte birey, aktif, sorgulayan ve araştıran, problem çözen, düşündüklerini paylaşan ve yansıtan ve bilgiyi keşfetmeye çalışan kişidir. Bu bağlamda, yaşantılarından önceden bildiklerine dayanarak sürekli anlamlar çıkarma çabasındaki bireye, bilgiyi yapılandırması için bilişüstü becerinin kazandırılması önemlidir(Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009).

## Üstbilis

Üstbilis konusunda Türkçe literatür incelendiğinde İngilizce “metacognition” kavramı için farklı karşılıklar kullanıldığı [Yürütücü bilis (Senemoglu, 2005; Köksal, 2005); bilis üstü (Çetinkaya, 2000; Çetin, 2006; Yıldız, Akpınar ve Ergin, 2006); bilis ötesi (Sen, 2003; Yurdakul, 2004); bilis bilgisi (Selçuk, 2000)] görülmektedir (Özsoy, 2008).

Üstbilis bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini

öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgulüm demektir (Flavell, 1976; Çakıroğlu, 2007).

Üstbiliş; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir (Özsoy ve Ataman, 2009; Özsoy, Memiş ve Temur,2009; Özsoy, 2010).

Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009) bilişüstü kavramını kullanmışlar ve bilişüstü beceriyi, öğrenenin kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme, yani özdüzenleme (selfregulation) yeteneği olarak da tanımlamışlardır (Yurdabakan, 2005; Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009).

Flavell, yaptığı araştırmaların sonucunda, üstbiliş becerilerinin problem çözmedeki başarıyı açıklayan en önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur (Flavell, 1976; 1979; Özsoy; 2006:s. 4'teki alıntı).

### **Alternatif Değerlendirme**

Bir öğrencinin gelişimini göstermek ve öğretimi şekillendirmek amacıyla ne bildiğini ve yapabildiğini bulmak amacıyla kullanılan ve standart ya da geleneksel olmayan her türlü yöntemdir (Pierce ve O'Malley,1992; Cihanoğlu, 2008 ).

Alternatif değerlendirme metotları öğrenciyi merkeze alan, sadece öğrenme ürününü değil; öğrenme sürecini de değerlendiren metotlardır. Bu metotlar öğrenciler ve öğretmenler açısından daha verimli olmasına karşın

geleneksel metotlardan daha fazla zaman harcamayı gerektirir ([www.rtb.tr/Pamukkale/Olçme Değerlendirme Sunum.ppt](http://www.rtb.tr/Pamukkale/Olçme_Değerlendirme_Sunum.ppt)).

Ayrıca eğitim öğretimde alternatif ölçme ve değerlendirme öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesine, öğrenme düzeylerinin sürekli olarak izlenip değerlendirilmesine ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacak nitelikte iyileştirmelerin yapılmasına imkân sağlar. Çünkü bu yaklaşımda asıl amaç geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında olduğu gibi öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ne düzeyde kazandıklarını tespit etmek değil, öğrencileri öğrenme ortamında destekleyerek sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Çepni, 2007; Arslan ve diğ., 2008).

Alternatif değerlendirmede, öğrencinin sahip olduğu tüm bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve devinişsel (psychomotor) beceriler onun kapasitesi olarak tanımlanabilir. Öğrencinin sahip olduğu kapasite gözle görülemediği için, öğretmen öğrencinin yaptığı veya ondan yerine getirmesini istediği bir takım görevlerden veya davranışlardan, diğer bir deyişle öğrenciden gelen işaretlerden onun kapasitesini anlamaya çalışır. Bu işaretlere performans denir (Oosterhof, 1999). Öğrencinin gösterdiği performansa göre onun kapasitesi hakkında bir karara varılır. Öğrencinin ölçülmek istenilen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmalıdır. Bir süre sonunda, bir seferlik yapılan ölçümler öğrencinin kapasitesi hakkında yeterli bilgi veremez. Öğrencinin gerçek kapasitesini öğretim boyunca yapılan sürekli ölçümler yansıtabilir (Ogan-Bekiroğlu, 2005). Belle (1999) ilköğretim beşinci ve altıncı sınıflar ile yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin tek bir değerlendirme çeşidi kullanarak öğrencilerini adil bir şekilde değerlendiremeyeceklerini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması için değişik değerlendirme stratejilerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Bilginin anlaşılardan tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo kullanımı gibi ölçümler alternatif ölçme yöntemleri içinde kabul edilir. Bu tür ölçümler öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirdiği için, öğrenme teorileri ile uyumludur ve öğrencileri gerçek hayata hazırlama açısından sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur (Maeroff, 1991; Karahan, 2007; s. 3'teki alıntı).

Günümüzde eğitimde öğrencilerin temel kavramları bilgisi, bu kavramları günlük hayatındaki kararlarına uygulaması, eleştirel düşünme becerilerine sahip olması, problemleri belirleyip çözebilmesi, bir araştırmayı planlayıp uygulayabilmesi ve bununla ilgili gerekli kararları alabilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin bu hedeflere ulaşarak ulaşmadığının araştırılması alternatif ölçme yöntemlerinin de kullanılmasını gerektirmektedir (Ogan-Bekiroğlu, 2004:17,18).

Worthen'e göre alternatif değerlendirme başarısı için 10 koşul gereklidir (Ewing, 1998:12). Bunlar:

1. Daha iyi değerlendirme bilgisi isteği,
2. Kullanılmakta olan değerlendirme yan etkileri olduğuna dair göstergeler,
3. Personelin yeniliğe açık olması,
4. Alternatif değerlendirmeyle ilgili kavramların net olması,
5. Bir değerlendirme kültürünün olması,
6. İstendik öğrenci sonuçları konusunun açık olması,
7. Geleneksel testler ile içerik ya da programın uyumsuzluğu,
8. Alternatif değerlendirmede okul örneklerinin olması,
9. Değerlendirme yöntemlerini eleştirmeye gönüllü olma,
10. Karar vericilerin ya da politikayı oluşturanların yeni değerlendirme şekillerine açık olmasıdır (Erdoğan, 2006:s.17'deki alıntı).

Alternatif, özgün değerlendirme modellerini sınıfta uygulamanın birçok yolu vardır. Uygulanması durumunda modelin aşağıdaki özellikleri göstermesi beklenmektedir:

1. Öğrencilerden bir şey yapmaları, yaratmaları ya da üretmeleri istenir.
2. Öğrencilerin öz yansıtma yapmaları istenir.
3. Önemli ürünleri ölçer.
4. İleri derece düşünme ve sorun çözme becerilerine yöneliktir.
5. Anlamlı öğretimsel etkinlikler içeren görevler içerir.
6. Gerçek yaşam uygulamalarını kullanır.
7. Puanlandırmada (makineler yerine) insani yargılamalarını kullanır.
8. Öğretmenler için yeni öğretimsel ve değerlendirme rollerini gerektirir.
9. Öğrencilere öz-değerlendirme fırsatları sağlar.
10. Hem kişisel hem de grup çalışmasına fırsat verir.
11. Öğrencilerin verilen ödev dışında öğrenme etkinliğine devam etmelerini cesaretlendirir.
12. Açık edinim ölçütlerini tanımlar.
13. Değerlendirmenin program ve öğretim kadar önemli olmasını sağlar  
([http://www.aurbach.com/alt\\_assess.html](http://www.aurbach.com/alt_assess.html)).

Alternatif değerlendirmenin genel özelliklerini özetleyecek olursak alternatif ölçme ve değerlendirme (MEB, 2005);

1. Alternatif değerlendirme gerçek yaşamla ilişkili ve öğrenci merkezlidir.
2. Alternatif değerlendirme; sınırlandırılmış, tek yanıtlı, çoktan seçmeli testler dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsar.
3. Alternatif değerlendirme, öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı biçimde okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.
4. Alternatif değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlayarak,



- öğrencilere kendine dönük düşünmeyi, kendini değerlendirmeyi ve sorumluluk almayı öğretir.
5. Alternatif değerlendirmede ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır.
  6. Alternatif değerlendirme kısmi bilginin değerlendirilmesini sağlar.
  7. Alternatif değerlendirmede öğrenciler kendi kendini değerlendirme, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın daha geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar.
  8. Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler işbirliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler.
  9. Alternatif değerlendirmede öğretmen elde ettiği ölçüm sonuçlarını yorumlayarak yalnızca öğrencilerini değil, kendi öğretimini değerlendirir.

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları, ne düzeyde kazandıklarını tespit etme amacının tersine alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ile öğrencileri öğrenme ortamında desteklemek ve sahip oldukları yetenekleri yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Çepni, 2007; Arslan ve diğ.,2009).

Alternatif değerlendirme kapsamında bulunan performans değerlendirmeleri, dereceli puanlama anahtarı (rubric), kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, ürün dosyası (portfolio), proje, gözlem, grup ve akran değerlendirmeleri, öz değerlendirme gibi değerlendirme uygulamaları başlıca alternatif değerlendirme teknikleridir. Sonraki bölümde alternatif değerlendirme yaklaşımlarına değinilecek ve bu yaklaşımlardan öz değerlendirme ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Karakuş (2006: 60), alternatif değerlendirme ile geleneksel değerlendirme arasındaki ilişkiyi aşağıdaki tabloda göstermiştir.

**Tablo 1 Geleneksel ve Alternatif Değerlendirmenin Karşılaştırılması**

<b>Geleneksel Değerlendirme</b>	<b>Alternatif Değerlendirme</b>
Genellikle yazma ve seçmeye zorlayan ölçmelerdir.	Çeşitli yazma ve edim ölçümlerinin bütünleştirilmesini geliştirir.
Sunulan hedef becerilerde öğrenci öğrenmesini gösteren ölçümlere dayanır	Hedef becerilerin doğrudan ölçülmesine dayanır.
Doğru yanıt ezberlemeye yönlendirir.	Uygun yanıt vermede çok çeşitli düşünmeye yönlendirir.
Amacı, geçmişte kazanılan bilgiyi ölçmektir.	Anlama becerilerini kapsamlı bir şekilde geliştirmeyi hedefler.
Program, değerlendirmeyi yönlendirir.	Değerlendirme, programı yönlendirir.
Bilginin yapısındaki gelişmeyi vurgular.	Gerçek yaşam görevlerindeki yeterliği sağlamayı vurgular.
Öğrencinin herhangi bir zamanki durumunu öğrenmeyi sağlar.	Sürekli olarak öğrenmeyi test eder.
Yarışma vurgular	İşbirliğini vurgular.
Temel beceri ve görevlerde tek bir somut model belirler.	Gerçek problem ortamında karşı karşıya kalabileceği şüphe ve belirsizliğe öğrencileri hazırlar.
Ürün ve sonuçlar önemlidir.	Öğrenme hedef ve sürecine önem verir.

### **Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**

**Performans Değerlendirme:** Performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtma fırsatı verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalardır (Merzano, Pickering, McTighe, 1993; Bıçak,2008.s. 199'daki alıntı).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir. Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin

günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Bu tip değerlendirmede kâğıt kalem testleri gibi öğrenci basit cevaplar vermez, bir ürün meydana getirir. Otantik değerlendirme görevleri öğrencilerin mümkün oldukça gerçek yaşama benzer problemler yoluyla bilgi ve becerilerini göstermesini gerektirir. Açık uçlu sorular ya da performans görevleri otantik ya da performans değerlendirme çalışmalarının iyi örnekleridir ([http://www.ogretmen.info/alternatif\\_olcme\\_degerlendirme](http://www.ogretmen.info/alternatif_olcme_degerlendirme)).

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci, “performans değerlendirme” olarak ifade edilebilir. Bunun yanında performans değerlendirme, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine akademik bilgilerini uygulayabilme ve bunu problem üzerinde gösterebilmeleri ile ilgilenir, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek durumlarda göstermelerini sağlar (Airasian,1994;iogm.meb.gov.tr).

**Ürün Seçki Dosyası (portfolyo):** Öğrencinin çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarını yansıttığı koleksiyonudur. Ürün seçki dosyası, öğrencinin çalışmalarının bir dosya içinde toplanmış halidir. Öğrencinin yüksek nitelikli ödevlerini içerir. Ürün seçki dosyası içinde; ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer yazılı çalışmalar, yani öğrenmeyle ilişkilendirilen birçok etkin malzeme bulunabilir. Ürün seçki dosyasının kapsamında, öğrencinin nasıl değerlendirileceğini, yaptıklarının değerinin ne olduğunu anlayabilmesi için değerlendirme ölçütleri de yer alır (MEB,2004; Ocak,2006 ).

Farris (2001)’in belirttiği gibi; portfolyo sadece öğrencinin iyi çalışmalarının bir dosyada tutulması değildir. Kötü olan çalışmaları da portfolyo dosyasında olmalı ki bireyin gelişme gösterip göstermediğini anlayalım. Ancak

portfolyo değerlendirmesi amalıysa, öğrencinin sadece en iyi çalışmaları tutulabilir. Dosyası onların tezlerini esas olmaktadır (Svinicki, 2004). rn dosyası ile öğretmenler, ğrencilerinin, öğrenme ortamlarındaki çabalarını, gelişimlerini, ortaya koydukları başarıları sistemli bir biçimde inceleyebilmektedir. Burada temel amaç; öğrencinin yaptığı için zaman içinde niteliğinin ve kapsamının ne şekilde geliştiğini izlemek, geleneksel ğretim ve değerlendirme yaklaşımının dışına çıkararak öğrenmede btnleştiricilik, çoklu zek kuramı, proje tabanlı ğretim ve bilimsel süreç becerileri gibi yaklaşımlara paralel yeni bir değerlendirme yaklaşımı geliştirmektir (Çepni, 2007;Akt: Adanalı,2008: s.76'daki alıntı).

**Kavram Haritaları:** Bir konu ile ilgili kavramları ya da kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını ve sentezlediğini anlamada, n kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede ayrıca kavramsal anlamlarını değerlendirmede kullanılan iki boyutlu bir şemadır (Kaya, 2003: 76).

Doğru yapılmaları halinde öğretimin her basamağında kullanılabilir. Haritalar tüm sınıf etkinliğinde veya kk grup etkinliklerinde öğrencilerin katılımlarıyla geliştirilebilir. Ayrıca, kavram haritası hazırlandığı seviyeye göre kelimeler içermelidir (Karahana, 2007: 12).

**Yapılandırılmış Grid:** Bu tekniğin en önemli amaı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanılgılarını tespit etmektir. Bu teknikte öğrencinin seviyesine uygun olarak dokuz ya da on iki kutucuk hazırlanır. Gridi hazırlamak üzere ğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rastgele kutucuklara yerleştirir. Hem doğru kutucuğun seçimi hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir. Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır ([www.rtb.com.tr/Pamukkale](http://www.rtb.com.tr/Pamukkale)).

**Tanılayıcı Dallanmış Ağaç:** Belirli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenmediğini belirlemek için kullanılabilir değerlendirme araçlarından biridir. Bu teknikte, temelden ayrıntıya giden bir sıraya göre

doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Böylece, 8 veya 16 seçimlik bir ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur (Tuncer ve Atay, 2006).

Bu yöntemin sağlayacağı avantajlar şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğrencilerin hangi önermelerde yanlışlıklar yaptığını belirlemede
2. Öğrencide var olan kavram yanlışlıklarını ortaya çıkarmada
3. Öğrencilerin eksik olduğu ya da yanlış öğrendiği konuları belirlemede
4. Öğrencinin ön bilgilerini belirlemede
5. Öğrencilerin önermelerden yararlanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesinde (Karahana, 2007: 16-17).

**Proje:** Öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak, istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içerdiğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Projeler yönergeler ve puanlama standartları gerektirir ([www.ogretmen.info/alternatif\\_olcme\\_degerlendirme\\_.asp](http://www.ogretmen.info/alternatif_olcme_degerlendirme_.asp)).

Bir projenin amacı, öğretmen tarafından ortaya konulan soruların doğru olarak cevaplandırılmasından çok, konu hakkında bilgi edinmek ve edindiği bu bilgileri kullanabilmektir (Başbay, 2007).

Ogan\_ Bekiroğlu (2004) projelerin özelliklerini şöyle ifade etmiştir;

1. Öğrenciler, ilgilerini çeken ve becerilerini ortaya koyabilecekleri istedikleri projeyi seçebilirler.
2. Projeler öğrencilerin sınıf içinde ve dışında zaman ayırmalarını gerektirir.
3. Projeler gerçek dünya ile ilişkili, öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri türde seçilir.
4. Projeler öğrencilerin grupça çalışarak, yapılacak görevi alt ayır (analiz), daha sonra bunları birleştirerek beraberce bir sonuca ulaşmaları (sentez) gerektirir.

5. Projeler öğrencilerin bildikleri kavram ve kuralların gerçek dünyadaki uygulamasını yapmalarına imkân verir.

**Görüşme:** Öğretmen (veya uzman) ve öğrenci arasında, öğrencinin bir kavram, durum veya olay hakkındaki anlayışını derinlemesine inceleme, istenilen konu alanındaki bilgisini açığa çıkarmak amacıyla yapılır. Görüşmenin sağlıklı olabilmesi için öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve gerçekçi bilgiler vermeleri gerekir ([www2.aku.edu.tr](http://www2.aku.edu.tr)).

**Gözlem:** Gözlem tekniği, eğitim ve öğretimde öğretmenlerin vazgeçilmez tekniklerindedir. Yıllarca öğretmenler öğrencilerini ders sırasında ve ders dışı aktivitelerinde gözlemleyerek birtakım değerlendirmeler yapmışlardır. Gözlem, bireysel veya grup etkinliklerinde, alternatif değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlenebilir her türlü performansını izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilen bir tekniktir (Bahar ve diğ, 2006).

**Akran Değerlendirme:** Bir grup içinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirmeleridir. Bu değerlendirme sırasında öğrencilerin becerileri geliştirilir. Akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını da sağlar. Kişinin öğretmen dışında başka birinden de dönüt almasına yardımcı olur. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı sağlar. Fakat bu değerlendirmenin de bazı sakıncaları vardır. Örneğin; akranlar arasında arkadaşlık durumu birbirlerine yüksek veya çok düşük puan verilmesine neden olabilir. Kendi aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilirler. Fiziksel güçten kaynaklanan nedenlerden dolayı akranlar yüksek puanlama yapabilirler. Ayrıca akranlar öğretmen kadar bilgili ve bilinçli değildir.

([www.anamurilkogretim.k12.tr/mevzuat/olcme\\_ve\\_degerlendirme](http://www.anamurilkogretim.k12.tr/mevzuat/olcme_ve_degerlendirme)).

“Akran değerlendirme, öğrencilerin kendi değerlendirme yeteneklerine katkıda bulunmakta ve daha iyi üstbiliş farkındalığı sağlamakta ayrıca kendi çalışmalarını diğer akranları ile karşılaştırma fırsatı sağlamaktadır” (Özoğul ve Sullivan, 2007).

Akran değerlendirmesi, öğrencilerin her çeşit performansları için kullanılır. Örneğin bir kompozisyon yazısı, proje raporları vb. Akran değerlendirmesinde kimin kimi değerlendireceği gizli tutulabilir. Değerlendirmecilerin rastgele seçilmesiyle arkadaşlık faktörünün sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir. Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlılık sağlanabilir. Akran değerlendirmesi de öğrencilerin programda belirtilen kazanımlara ulaşması aşamasındaki sürecin takip edilmesi ve denetlenmesi ve öğrencinin ulaştığı en son düzeyi belirleme amacı ile kullanılabilir. Akran değerlendirmesi öğrenci düzeyini belirlemek için kullanılırsa öğrenci ile ilgili genel değerlendirmenin bir parçası biçiminde düşünülebilir. Sürecin takibi ve denetlenmesi için kullanılırsa, öğrencilerin birbirinden geri bildirim almasına fırsat verebilir. Bu durumda yapılan puanlama sadece performans ile ilgili genel bir fikir vermektir (Yurdabakan, 2007; Okur, 2008: s. 48'deki alıntı).

Akran değerlendirme, öğrenci değerlendirme kriteri uygulamasına daha aşına olduğundan ve gözden geçirilen konunun içeriğini daha açıkça geliştirebildiğinden öğrenciyi eleştirel, bağımsız öğrenenler olmak için cesaretlendirir (Falchikov, 1995; Searby ve Ewers, 1997). Buna ilaveten, akran değerlendirme tasarımındaki ima, öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirirken adil ve doğru olacağını varsayar. Bu söylendiği gibi öğrencinin sorumluluklarını geliştirmeyi ve arkadaşlarının öğrenmesini sahiplenmeye teşvik eder (Dochy ve diğ., 1999; Orsmond ve diğ., 1996; Topping ve diğ., 2000; Lee, 2008: s.5'teki alıntı).

**Öz değerlendirme:** Bireyin herhangi bir konuda kendi performansı ile ilgili değerlendirmeler ve yargılamalarda bulunması ve öğrenme sonuçlarını arttırmak maksadıyla güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesidir (Klenowski, 1995; Uysal; 2008: s. 8'deki alıntı). Öğrencilerin aktif katılımcılar olarak kendi öğrenmelerine katılımlarındaki rollerini arttırmanın bir yoludur (Boud, 1995; Dochy ve Segers ve Sluijman, 1999) ve genellikle bireyin kendi öğrenme süreçleri ve sonuçlarını yansıtmasını geliştirmek adına

biçimlendirici değerlendirme için kullanılır (Dochy ve Segers ve Slujmans,1999).

Öz değerlendirme, Kruger ve Dunning (1999)'in kişinin kendi performansının farkında olma becerisi veya süreci ve kendi kararının doğruluğunu yargılama yeteneği olan üstbilişsel tanımıyla aynı şekilde tanımlanabilir. Bernard ve Goodyear (2004) öz değerlendirmeyi, çalışmasını değerlendirmede denetlenen kişinin becerisi olarak tanımlamaktadır (Lepkowski, 2006: s. 14'teki alıntı).

Öz değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini yansıttığı kadar onlara kendi öğrenmeleriyle ilgili yargılamalar yapmalarını sağlayan alternatif değerlendirme formlarından biridir. Öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili, özellikle de başarıları ve öğrenme sonuçlarıyla ilgili algılama işine katılmasını ifade eder. Öz değerlendirme öğrenme sürecine katkıda bulunması ve öğrencilerin enerjilerini gelişim için gerekli olan alanlara yönlendirmelerine yardımcı olması açısından şekilendirici bir etkiye sahiptir (Lee, 2008: 31).

Öz değerlendirmeyi tanımlarken Harris ve McCann (1994: 36), bu kavramı 'öğrencilerin beklentileri ve ihtiyaçları, problemleri ve endişeleri, kendi öğrenme süreciyle ilgili ne hissettikleri, kullanılan malzeme ve yöntemlere tepkileri, genel olarak dersle ilgili ne düşündükleri ile ilgili yararlı bir bilgi olarak tanımlamaktadır (Aliegro, 2006: s.6'daki alıntı).

Öz değerlendirme kişinin kendi performansını değerlendirmesini içermektedir. Bu kavramın literatürde çeşitli tanımları bulunmaktadır. Örneğin, Boud'un (1991:5) karar vermeye yönelik referansı dikkate değerdir: Öz değerlendirme “tanımlanan standartlardaki öğrencileri ve/veya onların kendi işlerini uygulama ölçütleri ile bu standartları ve ölçütleri karşılayanların kendi alanları hakkında karar vermelerini kapsar.” Bu tanım değerlendirmenin çok önemli iki boyutunu yansıtmaktadır. İlki, ve belki de en önemlisi, öz değerlendirme, Carless'in (2007) öğrenme odaklı değerlendirme faaliyetlerinin ayırt edici bir özelliği olan yeni bir değerlendirme kriteri oluşturmak için (Brew, 1999) öğrencileri sürece dâhil etmektedir. İkincisi, öz değerlendirme, öğrencilerden bu kriterlere dayalı performans değerlendirmesi yapmalarını



istemektedir. Knight (2006) öz değerlendirme sürecinde diğerlerinden gelen teşvik edici cevaplarla performanslarını değerlendirmeye istekli olan öğrencileri 'öğrenme odaklı' olarak nitelendirmektedir. Knight ile aynı fikri paylaşan Alverno Fakültesi (Alverno College Faculty), (2000) öz değerlendirme sürecinin tanımında performans değerlendirmeyi kullanmaktadır: 'Öz değerlendirme öğrencinin, belirli bir kritere göre performansını gözleme, çözümlene ve değerlendirme; bunu nasıl geliştireceğine dair karar verme yeteneğidir'. Bu tanım Boud'un tanımı ile örtüşmekte ve öz değerlendirmenin zaman içinde gelişen bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Alverno Fakültesi, kişinin performans değerlendirmesine tamamlayıcı unsur olarak gözlem, çözümlene ve planlamayı ekleyerek, Boud'un kanısını geliştirmiş ve öğrenme tanımına gelecekte uygun olabilecek bir bakış açısı getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenciler ilerdeki performanslarını geliştirmek için teşvik edici dönütler almaktadır. Bu ileri dönüt stratejisi Carless'in öğrenme odaklı değerlendirme açısıyla örtüşmektedir (Schuessler, 2010: s. 25- 26'daki alıntı).

MEB (2006b)'in öz değerlendirmeye ilişkin tanımı şöyledir; öz değerlendirme; belirli bir konu alanında veya bir ders ışığında öğrencinin kendi kendini değerlendirmesidir. Verilen bir form içerisinde öğretmen tarafından belirlenmiş ve konunun özelliklerine uygun bir takım kriterler belirlenmesidir. Öğrenci bu kriterlerin ifade ettiği cümleleri okuyarak belirtilen derecelere göre kendisinin uygulayıp uygulamadığı doğrultusunda işaretler. Öğrenci tarafından işaretlenen form, öğretmen tarafından tekrar gözden geçirilir ve öğrencilerin kendi kendilerine verdikleri derecelere karşılaştırılır. Yapılan bu karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerle birlikte form öğrenci velisine gönderilir. Veli tarafından da bir değerlendirme yapıldıktan sonra imzalanır ve öğretmene ulaştırılır. Öğretmen üç kişi tarafından yapılan bu değerlendirme ile öğrenci hakkında daha kapsamlı bir bilgi elde edebilmektedir. Bu öz değerlendirmenin sağladığı en önemli yarar, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme imkânı vermesidir. Öz değerlendirme, bireylerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirmenin amacı öğrencinin kendi performansı ile ilgili sahip olduğu görüş hakkında bilgi kazanmak, konuyla ilgili duygu ve düşüncesi hakkında bilgi edinmektir.

1. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
2. Performansın düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
3. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.

4. Öz değerlendirme ile öğrenci sürecinin bir parçası olduğunu hisseder.
5. Kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir (Sırkıntı, 2007: 48).

Değerlendirilen öğrencinin kendi bilişsel ürünleri, süreçleri veya stratejileri olmasından dolayı öz değerlendirme bilişüstü bir etkinliktir (Eslinger, 2004; Cihanoğlu, 2008; s.33'teki alıntı).

Öz değerlendirmede ölçütler öznel olmalı; öğrenciye, işe ve edime odaklı olarak belirlenmelidir. Öz değerlendirme uygulamalarında kullanılacak araçlar şunlardır; Likert ölçekleri, yetenek listelemeleri, gelişim dosyalarına (portfolio) ilişkin yazılı testler, ses kaseti değerlendirmeleri ve interaktif sistemler (Cihanoğlu, 2008: 34).

Boud (1991:8), öz değerlendirmeyi “etkili öğrenme için gerekli” olarak nitelendirir, çünkü öz değerlendirme onların kendi değerlendirmelerine dayanarak ne öğrendiklerini ve ne yapmak istediklerini ayarlayarak öğrencilerin rotasını izlemekte yardımcı olur (Schuessler, 2010: s. 73'teki alıntı).

Öz değerlendirme, özyönetimli öğrenmenin ana bileşenini oluşturur. Öğrencilerin kendi eğitimlerine katılımlarının artması konusundaki kendi öz öğrenimleri öğrencilerin sorumluluklarını arttırır (Wolochuk, 2009: s.1'deki alıntı).

Öz değerlendirmenin uygulandığı öğrencilerin aldıkları nottan daha çok öğrenmeye odaklandıkları görülmüştür. Ancak buna rağmen, öğrencilerden bir performans göstermelerini ve gösterdikleri bu performansı kendilerinin değerlendirmelerini söylemek yapmaktan daha kolaydır. Öz değerlendirme çok sık uygulanmamaktadır ve genel olarak öğrenme için uygulanan yüzeysel seviye stratejilerinden daha derin yaklaşımlar yaratma olasılığı vardır (Dunn ve arkadaşları, 2004). Bu yüzeysel seviye stratejileri mezuniyet sonrası var olan öğrenme üzerinde içerik belleğini vurgulamaya meyillidir (Boud ve Falchikov, 2006; Mentkowski ve Associates, 2000; Schuessler, 2010: s. 7' deki alıntı ).

Eğitmenlere ve öğrencilere etkili bir biçimde yardımcı olabilmesi amacıyla değerlendirmenin bakış açısı öğrenme odaklı bakış açısına çevrilmiştir, yapılan

incelemede öz değerlendirme uygulamaları tasarımının aşağıdaki altı soruyu içermesi gerekmektedir:

Öz değerlendirme uygulamaları tasarımı nasıl olmalıdır:

1. Öğrencilerin ders amaçlarıyla çalışmalarını hizalamada nasıl yardımcı olur
2. Öz değerlendirmeyi öğrencilere tanıtmak ve onları hazırlamak mıdır?
3. Öğrencilere akran, öğretmen ve eğitimciler aracılığıyla geribildirim sağlanabilir mi?
4. Öğrencileri, akranları, öğretmenleri ve eğitimcileri kapsayan değerlendirme ölçütleri hazırlanabilir mi?
5. Puanlandırma sürecinde öz değerlendirmeyi kullanmak mı?
6. Adı geçen teknolojileri destekleyerek teknoloji kullanılabilir mi? (Schuessler, 2010:124).

Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken kullanacakları kriterleri belirleme sürecinde, eğer yönergede öğrencilerin anlayabileceği bir dil kullanılırsa, öğrenciler tanıdık yetenekler sunulursa ve içerikte önemli bulabilecekleri performanslar olursa bu, değerlendirmenin güvenilirliği ve geçerliliğini de geliştirecektir (J.Ross, 2006:3).

Oscarson'a göre (1997), öz değerlendirme, öğrenci öğrenme sürecinin bütün safhalarına etkin bir şekilde katıldığı takdirde, etkili öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleştiğinin farkına varılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öz değerlendirme öğrenme özerkliğini geliştirmektedir; öz değerlendirme günden güne öğretimin bir parçası olduğunda ve öğrenenlerin bunu puan ya da yerleştirme için değil de ilerleme ve gelişmeyi gözlemlemek için yaptığında özellikle güdülemeyi ve öğrenme ürünlerini olumlu yönde etkilemektedir (Aliegro, 2006:7).

Öz değerlendirme, her öğrencinin kendi çalışması üzerine dürüst ve özeleştirel bir düşünce ile yaklaşmasını gerektirmektedir. Kişisel öğrenim ve performans üzerine içsel bakış, hem öğretmen hem akran değerlendirmesinde kullanılan dışsal bakıştan oldukça farklıdır. Öğrenci bu değerlendirmede kendine şunları sormalıdır; “sınıf arkadaşlarımda hazırladıkları ödevlerle benimkiler nasıl kıyaslanır?”, “performans seviyemi arttırmak için neler yapmalıyım?”, “kendimi ödevde nasıl yansıttım?” (Fallows ve Chandramohan, 2001:3).

Bazı veriler, öğrencilerin öz değerlendirmeyi, öğretmenin değerlendirmesine tercih ettiğini öne sürüyor. 5-11. sınıflardaki öğrencilerin öz değerlendirmeyi tercih etmelerinin sebepleri;

1. Öğrenciler öz değerlendirme sayesinde neyi yapmaları gerektiğini daha iyi anladıklarını söylemişlerdir çünkü değerlendirmenin kriterlerini belirleme sürecine katılmışlardır.
2. Öğrenciler öz değerlendirmenin daha adil olduğunu savunmuşlardır çünkü bu onların önemli performans boyutlarını anlamalarını sağlamıştır.
3. Öz değerlendirme onların performansları hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlamıştır (hedef ve sebeplerini)
4. Öz değerlendirme çalışmalarını geliştirebilmeleri için onlara bilgi verilmiştir (J. Ross ve diğ., 1998; J. Ross, 2006:6).

Öz değerlendirme, öğrencilerde öğrenme sürecinde daha fazla öğrenci özerkliği ve sorumluluğu geliştirmesi ile özel bir öğretim olan kendiliğinden öğretim faaliyetlerine çok benzetilir. Pek çok yazar (örn. Paris ve Cunningham, 1996, Paris ve Paris, 2001), kendiliğinden öğretim süreçlerinin edindirdiği bilgilerin amaçlarına yönelmesini ve doğru davranışları oluşturduğu öncülünü desteklemektedir (Lew ve diğ. 2010.).

Literatürde alternatif değerlendirmenin iki ögesi olan öz ve akran değerlendirme uygulamalarının birlikte ele alındığı ve birbirlerini desteklediği görülmüştür.

Boud (1991) öğrencilerin öz değerlendirmelerini, özellikle akran değerlendirmesiyle birleştirdiğinde, öğrencilerin gelecekteki performanslarını geliştirmesi gerektiğini ki bunun öğrenme odaklı geribildirim türünde sağlanması için yardımcı olacağını keşfetmiştir. Buna ek olarak, öz değerlendirmeyi uygulayan öğrencilerin daha eleştirel düşünceli, kendine güvenen ve profesyonel uygulama için hazır olduklarını keşfetmiştir (örneğin: Fink, 2003; Kossack,

Sandiford ve Lopez, 2006; Mentkowski ve Associates, 2000; Schuessler, 2010: s. 2'deki alıntı).

Akran ve öz değerlendirme, öğrenciler arkadaşlarını ve kendilerini değerlendirdiğinde birleşir, çünkü kişinin kendisi de değerlendirilmesi gereken grubun bir üyesidir. (Dochy et al., 1999). Bu bileşim öğrencinin sınıftaki ya da gruptaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında öğrenme etkinliklerini ve kendi öğrenme sürecini yansıtmaya yardım eder. Bu yüzden akran ve öz değerlendirme birçok akademik çevrede oldukça yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Akran ve öz değerlendirme özellikle tıp (Arnold, Shue, Kritt, Ginsburg ve Stem, 2005; Burnet ve Cavaye, 1980; Evans et al., 2005; Rees et al., 2002), hemşirelik (Patterson, 1996), biyoloji ve biyolojik bilimler (Falchikov, 1986; Stefani, 1994), mühendislik (Brindley ve Scoffield, 1998; Boud ve Holmes, 1995; Davies, 2000; Fry, 1990; Helmore ve Magin, 1998; Kennedy, 2005; Liu et al., 1999; Oldfield ve MacAlpine, 1995; Rafiq ve Fullerton, 1996), optometri (Conway et al., 1993), yönetim (Kwan ve Leung, 1996; Sivan, Yan ve Kember, 1995), hukuk (Boud, 1989a), işletme (Brooks ve Ammons, 2003; Lejk ve Wyvill, 2001; Williams, 1992), (Wicks ve Stribling, 1991), etüt ve dil (Caulk, 1994; Cheng ve Warren, 1997; Malabonga, Kenyon, ve Carpenter, 2005; Patri, 2002; Ross, 1998; Saito ve Fujita, 2004). gibi farklı alanlarda giderek artan bir şekilde denenmektedir (Lee, 2008:35).

Boud'un değerlendirme yetkisi tartışması öz değerlendirmenin neden daha az uygulandığına dair gerekçeler sunmaktadır. Öğitmenler değerlendirme yetkisini öğrencilere bırakmakta tereddüt etmektedirler. Ancak, yetki uygulamada tek engel değildir. Eğitici strateji olarak öğrenci öz değerlendirmesini benimsemeye diğer birçok engel de bulunmaktadır. Geleneksel ölçme odaklı değerlendirme uygulamaları, yeniliğe çok az bir yer bırakarak yüksek eğitim kültürüne yön vermeye devam etmektedir (Dunn ve arkadaşları, 2004). Öz değerlendirme faaliyetlerini tasarlarken, oluşumda eğitmen, akran ve öğrencilerce görüşülmüş girdileri planlama ve değerlendirme

ölçütlerinin kullanımı caydırıcı bir ihtimal olabilmektedir (Brew, 1999; Schuessler, 2010: s.5'teki alıntı).

Öz değerlendirme uygulamalarının yaygın olarak kullanılmamasına gerekçe olarak birçok sebep gösterilebilir. Bu sebeplerden bir tanesi öğretmenlerin değerlendirme konusunda öğrencilere yeteri kadar güvenmiyor olmaları olabilir. Uysal (2008), yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilere yeteri kadar güvenemedikleri görüşünü desteklemiştir.

Brown ve Glasner eğitimci ve eğitim tasarımcılarının geleneksel ölçme odaklı değerlendirmeye çok alışık olduğuna kanaat getirmektedir. Bu, geleneksel alışkanlıklardan kurtulmayı ve öğrenci öz değerlendirme gibi öğrenme odaklı değerlendirme stratejilerini araştırmayı zorlaştırmaktadır. Örneğin, Falchikov aksine iddialara rağmen, eğitimcilerin öğrenci öz değerlendirmesinin geçerliliği ve güvenilirliğine güvenme konusunda isteksiz olduklarını ileri sürmüştür. Aslında, Falchikov ve Boud (1989) ve Davies, öz değerlendirmenin alıştırmaları etkili bir şekilde tasarlandığında, öğrencilerin eğitimci ve akranlarıyla aynı fikirde olma eğiliminde olduğunu iddia eden kanıt ileri sürmüşlerdir. Eğitimci öğrencilere denetçi olarak güvenseler de, yeni değerlendirme yöntemleri tasarlamak için zamanlama konusunda zor durumda kalabilirler. Dunn ve arkadaşları (2004) eğitimci üzerindeki artan taleplerin öğrenci öz değerlendirme gibi yenilikçi değerlendirme stratejilerini tasarlama ve planlama için çok az zaman bıraktığını ileri sürmektedir. Bunlar, yapıtlarda öğrenci öz değerlendirmesini neden çok az kişinin uyguladığı ile ilgili olası sebepler olarak gösterilen sadece birkaç problemlerdir (Schuessler, 2010: s.7'deki alıntı).

Öz değerlendirmeye ilişkin yukarıda sayılan olumlu verilerin yanı sıra literatürde bunların aksini gösteren çalışmalara da rastlanmıştır. Öz değerlendirmenin değer biçme yolu olarak problemleri bulmuş Jansel, Grol, Crebolder, Rethans ve Van der Vleuten (1998) genel uygulayıcıların öz değerlendirme kesinliğinin zaman içinde çok az geliştiğini bulmuşlardır ve bu yüzden öz değerlendirmelerinin değer biçmenin geçersiz bir aracı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Lind et al., 2002; Pallier, 2003; Lepkowski, 2006; s. 3'teki alıntı).

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Yapılan çalışmada ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin bir alternatif değerlendirme çeşidi olan öz değerlendirmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Tutumların öğrenme sürecinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir (Cihanoğlu, 2008: 41).

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülkemizde uygulanmaya başlayan yeni program yapılandırma yaklaşımı temel alan, alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmayı gerektiren öğrenci merkezli bir programdır. Yeni programa geçmekle birlikte eğitimde çok köklü değişimler yaşandığını söylemek mümkündür. Bu programın kullanılmaya başlanmasıyla birlikte yaygın olarak kullanılan geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ek olarak öğretmen, öğrenci ve velilerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı alternatif yöntemler almıştır. Söz konusu kişilere bu konuda bilgi sunmak, onların akıllarında var olan olası belirsizlikleri yok etmek için bu yeni yöntemler üzerine araştırmalar yapmak; öğrenci, öğretmen ve velilerin bu konudaki görüşlerine başvurmak, tutumlarını araştırmak gerekmektedir.

Bu alanda yurt dışında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak ülkemizde yapılan araştırmalar sınırlı olduğundan araştırma sonuçlarının öğretmenlere, eğitim uzmanlarına, akademisyenlere, yönetici ve velilere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## **Problem Cümlesi**

İlköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları arasında ne gibi farklılıklar vardır?

### **Alt Problemler**

1. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları okulun bulunduğu çevreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları öğretmenlerin deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları öz değerlendirme uygulamalarını yapma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları öz değerlendirme uygulamalarına neden yer verildiğini bilme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme aracını içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

1. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları sadece ölçekte belirtilmiş alanlar kapsamında belirlenmiştir.



2. Araştırma İstanbul ili Bağcılar ve Bakırköy ilçelerinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulamaya izin verilen okullarla sınırlıdır. İzin verilen okulların listesi EK 1’dedir.

### **Tanımlar**

**Ölçme:** Varlık ve olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir (Özçelik, 1998;13)

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarının bir ölçütle veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varma sürecidir (Baykul, Kelecioğlu, Gelbal, 1993; Baykul, 1999; Karaca, 2008).

**Güvenirlilik:** Bir ölçeğin etkilendiği tüm özellikler değişikliğe uğramadıkça kararlı yani değişmez ölçüler vermesidir ( Özçelik, 1998; 46).

**Geçerlik:** Bir ölçeğin geçerliği, onun istenilen özelliği ölçme işi ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesini gösterir ( Özçelik, 1998; 43).

**Geleneksel Değerlendirme:** Çoğunlukla doğru- yanlış, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi kapalı uçlu maddelerin olduğu standart ve sınıf içi başarı testleri içeren değerlendirme şeklidir (Belle, 1999; 8).

**Alternatif Değerlendirme:** Alışılmış değerlendirme yöntemlerinin aksine performansı ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirme yöntemidir (Gitomer ve Duschl,1997; Cingör, Arda, Yavuz ve Oskay, 2004; Karaca, 2008:s.27’deki alıntı).

**Öz Değerlendirme:** Kişinin kendi öğrenmesi ile ilgili yargıda bulunmasıdır (Taras, 2002).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin ülkemizdeki kullanımı çok eskilere dayanmamaktadır. Özellikle son birkaç yılda yoğun olarak kullanılmaya başlamıştır. Ancak dünyada ülkemizden daha önce kullanılmaya ve üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin ülkemizdeki kullanımı çok eskilere dayanmamaktadır. Özellikle son birkaç yılda yoğun olarak kullanılmaya başlamıştır. Ancak dünyada ülkemizden daha önce kullanılmaya ve üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Langendyk 'in 2006 'da Avusturya, Sydney 'de üçüncü sınıf tıp fakültesi öğrencileriyle öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin akademik performansa etkisini araştırmak amacıyla yaptığı araştırmada başarısı düşük olan öğrencilerin kendilerine not verirken daha cömert davrandığı görülürken başarılı öğrencilerin kendilerine fakültede verilen notlardan daha düşük not verdiği görülmüştür.

Thompson, G., Pilgrim, A.ve Oliver, K. (2005) 'nın öz değerlendirme ve yansıtıcı öğrenmenin Curtin Teknoloji Üniversitesi 1. sınıf coğrafya öğrencilerinin neyi nasıl öğrendiklerini yansıtmaya teşvik ederek bağımsız öğrenme yolunda öğrencilere rehberlik etmek amacıyla yaptıkları çalışmada öz değerlendirmenin öğrencileri bağımsız öğrenenler haine getirdiği sonucuna vardılar.

Smith, K (2000) 'in İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada öz değerlendirmenin lise ve üstü eğitim almış olan kişiler üzerinde de eğitsel özellik taşıdığı görülmüştür. Çünkü bu değerlendirme şekli kişinin bilişsel farkındalığına ve öğrenme becerilerine

katkı sağladığı denenen grup üstünde etkililiğini göstermiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu da öz değerlendirme uygulamalarının sonuçlarının kişinin karakteriyle de ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Dahası öz değerlendirmenin kişinin sosyo kültürel geçmişiyle de bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Zimbicki (2007), yaptığı araştırmada, alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyon seviyeleri ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 72 7. sınıf seviyesindeki öğrenciler sözel testler, performans değerlendirme, kubaşık öğrenme, ürün değerlendirmesi, etkileşimli ders ve portfolyo oluşturmayı içeren birçok değerlendirme yöntemine katılmışlardır. Araştırmacı verileri kodlayarak gözlem, araştırma verileri, bireysel ve grup odaklı röportajlar, öğrenci çalışmaları gibi veri toplama yöntemleriyle karşılaştırıyor. Bu çalışmada öz yeterlilik bakımından 3 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; güvenlik duygusu, başarı duygusu ve seçme özgürlüğüdür. Motivasyon bakımından ise 5 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar: keyif alma, meydan okuma, ilgililik, hemen dönüt alma ve işbirliği içerisinde çalışma. Araştırma, öğrencilerin alternatif değerlendirmelere katıldıklarında motivasyon seviyelerinin ve öz yeterliliklerinin yüksek seviyelere ulaştığını gösteriyor. Araştırmada öğrenciler değişik alternatif değerlendirme formlarına katıldıklarında öğrenmeye karşı daha ilgili ve daha motive olmuş durumdadırlar. Birçok öğrenci içerisinde grup çalışmasının olduğu, yaratıcılığın bulunduğu ve düşüncelerini sözel olarak ifade ettikleri değerlendirme aktivitelerini tercih etmektedirler. Birçok öğrenci iyi derece, ödül, övgü gibi dışa bağlı ödüllerle motive olduklarını göstermiş olsalar da, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, alternatif değerlendirme tekniği kullananların, iç motivasyon ve iyi yapmak için arzu duyma sağlamıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişim eğitimi olmaksızın alternatif değerlendirme aktivitelerini çok etkili bir şekilde uygulayamadıklarını kanıtlamıştır (Adanalı, 2008; s.125' teki alıntı).

Hanrahan ve Isaac (2001), 233 öğrenciyle onların öz değerlendirme ve akran değerlendirme hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlı yaptıkları

çalışmada aksi kanıtlanana dek, öğrencileri akran ve öz değerlendirme sınıflama cetveline dâhil etmek amacıyla alınan önlemler ve onlara verilen eğitimin ileriye dönük faydaları olabileceğini belirtmişlerdir.

Literatür, birçok yararı olmasına rağmen (e.g., Falchikov, 2006; Mentkowski & Associates, 2000; Schuessler, 2010: s. 1' deki alıntı), nispeten çok az sayıda eğitmenin öğrencilerine öz değerlendirme yöntemi uyguladığını göstermektedir (örneğin., Hounsell, McCulloch, & Scott, 1996; Liu, 2005; Taras, 2006; Schuessler, 2010: s. 1' deki alıntı). Bu da, eğitmenlerin öğrenmek yerine ölçme ve not vermeye odaklanan geleneksel değerlendirme uygulamalarına bağlı kaldıkları sorununu ortaya koymaktadır (Dunn, Morgan, O'Reilly, & Parry, 2004; Schuessler, 2010: s. 1' deki alıntı).

Öz değerlendirmenin eğitimde kullanım sıklığı ile ilgili araştırmalar yapılmış ve araştırmacılar öz değerlendirmenin çok nadir uygulandığına dair bir sonuca ulaşmışlardır (Liu, 2005). Öğrencinin öz değerlendirmesi üzerinde yarım yüzyıl boyunca çalışılmış ( Boud, 2003) olmasına rağmen öz değerlendirme uygulamalarının hala yaygın bir şekilde kullanılmadığı görülmüştür.(Liu, 2005; Taras, 2006).

Özoğul ve Sullivan'ın (2007), (Fontana ve Fernandes'e (1994)'ten aktardıklarına göre öğrenci değerlendirmesi konusunda eğitilen ve matematik dersinde kendini değerlendiren ilköğretim öğrencileri, öğrenci değerlendirmesi kullanmayan bir kontrol grubuna göre dersten daha yüksek notlar almışlardır. Ancak bazı çalışmalarda bunu aksini gösteren bulgulara da rastlanmıştır. Örneğin yine Özoğul ve Sullivan'ın (2007), Andrade ve Boulay (2003)'ten aktardıklarına göre yedinci ve sekizinci sınıflardaki öğrencilerde yapılan denemelerdeki performanslarında, öğrenci değerlendirmesinin etkilerinin önemli olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Olina ve Sullivan (2002, 2004); lise öğrencileri ile yaptıkları iki çalışmada da öğrencilerin değerlendirme sürecinin son aşamasına geldiklerinde önemli değişimlere rastlamamışlardır.

Zimmerman (1989) öz düzenleme sürecini çözümlmek amaçlı çalışmasında; (a) kendini gözleme (b) kendini değerlendirme ve (c) kendini geliştirme davranışı gösterme olarak üç grup alt süreç saptamıştır. Yapılan araştırmalarda bu üç alt sürecin akademik edim (performans) üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Mace ve Kratochwill (1985), akıcı konuşmaya çalışan üniversite öğrencilerinden teybe kaydettikleri konuşmalardaki hataları saptayan ve onları değerlendirerek “*iyi yaptım*”, “*kötü yaptım*” vb. yargılarda bulunanların, bunu yapmayanlara göre daha başarılı olduklarını saptamışlardır (Açıkgöz: 2006, 21).

Bahar (2001), “Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Bu Tekniğe Alternatif Yeni Metotlar” isimli çalışmasında amacının a) çoktan seçmeli testlerin bir eleştirisini yapmak b) bu tekniğin geliştirilebilmesi ve olumsuzluklarının azaltılabilmesi için bazı metotlar önermek ve c) çoktan seçmeli testlere alternatif olabilecek, öğrencilerin bilişsel yapısını gözler önüne seren yapısal grid, dallanmış ağaç gibi yeni ölçme ve teşhis metotları sunmak olduğunu belirtilmiştir. Sonuç olarak; bu yöntemlerin, sadece üniversite düzeyinde değil ilk ve orta öğretim seviyesinde öğretmenler tarafından kullanılarak örneklerin çoğaltılmasının, uygulamaların yaygınlaşmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Uysal (2008) yüksek öğrenim hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıflarında öz değerlendirme uygulamalarını kullanımları ile ilgili görüşlerini araştırmış ve öğretmenlerin bu uygulamalara şüpheli yaklaştıklarını gözlemlemiştir. Öğretmenler çoğunlukla; “Yapacak zamanım yok.” “Öğrenciler yapmak ister mi?”, “Öğrencilere güven olmaz” gibi tepkiler vermişlerdir.

Stanley (2000), kişisel deneyimleri yoluyla, Alverno Fakültesi’nin öz-değerlendirme konusunda yaptığı 25 yıllık eğitim araştırmalarının sağlam bir temele dayandığını fark etmiştir. Alverno Fakültesi, hayat boyu öğrenme

becerilerini oluşturmada öz değerlendirmenin kritik bir rol oynadığı konusunda ortak bir karar almıştır (Schuessler, 2010: s.131'deki alıntı).

Bal (2009), ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemek amacıyla Adana ili merkez ilçelerinde (Yüreğir ve Seyhan) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada bu öğrencilerin matematik dersinde ölçme araçlarını kullanma sıklıklarının araştırmış ve sonuçta kullanma sıklığı en az olan ölçme aracının öz değerlendirme olduğunu bulmuştur.

Carless, Boud ve diğerleri Hong Kong Yüksek Öğretim Kurumu Birliği'nde bir çalışma yapmışlardır. Değerlendirmede 'öğrenme odaklı' açıyı benimsemek için araştırmayı öğrenci öz değerlendirme gibi yenilikçi uygulamalar vasıtasıyla yürütmüşlerdir. Çalışmaları, Öğrenme Odaklı Değerlendirme Projesi (ÖODP), biri eğitmenler diğeri öğrenciler için olmak üzere iki kısımlı gözlemi değerlendirerek öğrenci öz değerlendirme gibi öğrenme odaklı uygulamalar hakkındadır. Sonuçlarının özetinde, Carless öz değerlendirmeyi değerlendirmenin öğrenme odaklı açısını geliştirmek için ilk 'yararlı uygulamalar' grubu arasında listelemiştir. Ancak, sonunda araştırmacılar öz değerlendirmenin çok nadir uygulandığına dair bir sonuca ulaşmışlardır (Liu, 2005). ÖODP gözlemlerinin bu araştırma projesi boyunca öğrenme odaklı durumlarını kontrol etmek ve gelişmeye yansıtma için eğitmen ve öğrencilere geçerli bir araç olarak kullanıldığı dikkate alınmalıdır (Schuessler, 2010: s. 5'teki alıntı).

Öğrenci beklentileri ve öğretmen notları arasındaki farkları inceleyen 48 nicel çalışmayı kapsayan meta analiz Falchikov ve Boud tarafından 1989 yılında gerçekleştirilmiştir. Bulguları, öğrencinin bir konu üzerinde ne kadar bilgili ise, beklediği notun o kadar doğru olacağını savunan “daha tecrübeli öğrencileri destekleyen ortak beklentiler” ile tutarlıdır. Ayrıca, daha deneyimli öğrenciler zaman zaman performanslarını daha düşük tahmin edebilmektedirler.

Pensilvanya Eyalet Üniversitesi'ndeki psikoloji lisans öğrencileri 1992'de, sınıf durumunun bir öğrencinin öz değerlendirme doğruluğunu tahmin edip etmediğini inceleyen bir araştırmaya katılmışlardır. Ortalamanın üstü, ortalama ve ortalamanın altında kalan öğrencilerden psikoloji tanıtım sınıflarında dönem sonu sınav puanlarını tahmin etmeleri istendi (Balch, 1992). Sonuçlar daha önceki çalışmalarla örtüşmektedir: öğrencilerin akademik durumları ne derece düşükse, puanlarını o derece daha yüksek tahmin etmişlerdir. Dönem sonu sınav puan tahminleri, öğrenciler sınıfta diğer sınavları aldıktan sonra yarıyılın sonunda yapılmıştır. Önceki sınav ve çalışmalardan gelen dönütlerle bile, ortalamanın altında kalan öğrenciler puanlarını %8.60; ortalama öğrenciler %5.33 oranında daha yüksek tahmin etmişlerdir; ortalamanın üstündeki öğrenciler istatistiksel olarak %1.73 oranında eksik tahminde bulunmuşlardır. Küçük sınav, testler ve diğer dönütler bütün bir yarıyıldan sonra daha yüksek tahmin edildiğinden, Balch özellikle öznelliği puanlama sürecinde ortadan kaldıran dönem sonu sınavı çoktan seçmeli olduğu için yüksek tahmin etkisinin güçlü olduğu sonucuna varmıştır (Lahore, 2008: 18).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla betimsel yöntem kullanıldı.

Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Bu yönetime dayanan araştırmalarla, durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye? Hangi yöne gitmeliyiz? Oraya nasıl gideriz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir. Genellikle bir survey yöntemi olan betimleme yöntemi, grupla ilgili, genişliğine (Cross-Sectional) bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır (Kaptan, 1998: 59).

#### Betimleme Araştırmasının Güçlü Yönleri ;

1. Büyük bir kitlenin (evren) özelliklerini tanımlamada yararlı
2. Büyük örneklem seçmeye olanak sağlıyor
3. Toplanan verilerin standart olması
4. Esnek – bir konuda birçok soru sorulabilir
5. Güvenilirliği yüksektir (Kaptan,1998).

Betimlemeli yöntemde sonuçları yorumlama çok önemlidir. Soruların yanıtları mevcut zaman dilimlerinde bulunmaya çalışılır.

Genişlemesine araştırmalarda, aynı olay ya da kişileri alıp yıldan yıla izlemek yerine, aynı anda, her yaştaki değişik grupları incelemek suretiyle değişik yaşların özelliklerini saptayabilme yolu izlenmektedir.

“Bu tip çalışmalarda, örnekler daha geniş olarak alınabildiğinden sonuçları evrene genellemek ( Kaptan,1998) zor değildir.”



## **Evren Ve Örneklem**

Bu çalışmaya İstanbul resmi ilköğretim okulları 4 ve 7. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır.

Örneklem İstanbul ili Bağcılar ve Bakırköy ilçelerinden rastgele yöntemle seçilen okullardan oluşmaktadır. Örneklem seçilirken tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya örnekleme oluşturan okullardan 1500 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 946 tanesi 4. sınıf, 554 tanesi ise 7. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 794'ü erkek; 706 tanesi kızdır.

Bu iki ilçenin seçilme nedenleri sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklardır. Bağcılar, dışarıdan özellikle doğu bölgelerinden çok göç alan, anne baba eğitim seviyesinin ve ekonomik düzeyin düşük olduğu, genellikle çok çocuklu ailelerin yaşadığı bir ilçeyken; Bakırköy ilçesi sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerden Bağcılar'a göre daha ileri düzeyde olan bir ilçedir. Çalışmada 4. ve 7. sınıf öğrencileri örneklem grubuna alınarak ilköğretimin hem birinci kademesinde hem de ikinci kademesinde eğitim gören öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları karşılaştırılmak istenmiştir.

## **Veri Toplama Teknikleri**

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesi için araştırmacının alan uzmanlarının da görüşlerini alarak geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. İlköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla oluşturulan ölçeğin oluşturulma süreci şöyledir: Öncelikle bir literatür taraması yapılmıştır. Daha önce hazırlanmış olan ölçekler gözden geçirilmiş, alan uzmanı akademisyenlerin de görüşlerine başvurulmuştur. İlk etapta hazırlanan ölçek 38 maddeden oluşmaktaydı. Daha sonra katılımcı grupta yer almayacak olan 200 4 ve 7. sınıf öğrencisi üzerinde pilot uygulama yapılmıştır.

Yapılan güvenirlik çalışması sonuçlarına göre 38 maddeden oluşan ölçekte çalışmayan 10 madde tespit edilip çıkarılarak 28 maddelik asıl ölçek oluşturulmuştur (EK-3). Ölçek z değerlendirmenin Akademik Etkisi, Performans Etkisi ve ğrenme Sürecine Etkisi olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve faktör analiz sonuçları Tablo 2’de gösterildi. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Akademik Etki için 0.83, Performans Etki için 0.83 ve ğrenme Sürecine Etki için 0.70 olarak bulunundu. Bu sonuçlar ölçeğin ilköğretim öğrencilerine uygulamak için yeterli güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek 5’li likert tipte olup, maddeler, *tümüyle katılıyorum (5)*, *katılıyorum (4)*, *kararsızım (3)*, *katılmıyorum (2)*, *kesinlikle katılmıyorum (1)* şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçekte toplamda en yüksek puan 140, en düşük puan 28’ dir. Ölçekte kesme noktası bulunmamaktadır, alınan puanların yüksek olması öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlarının da yükseldiğini olduğunu gösterir.

Tablo 2 Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirliği

Faktörler	Sorular	Faktör Yükleri	Crombach Alpha
<b>Akademik Etkisi</b>	Daha istekli bir şekilde ders çalışmamda yardımcı olur	0,71	0,83
	Konuları daha iyi öğrenmemi sağlar	0,68	
	Problem çözme becerimi geliştirir	0,55	
	Kendime olan güvenimin artmasını sağlar	0,53	
	Öz değerlendirme süreci yeteneklerimi keşfetmemde bana yardımcı olur	0,53	
	Zayıf yanlarımı geliştirebilmek için neler yapmam gerektiği konusunda yardımcı olur	0,51	
	Daha iyi öğrenebilmem için beni yönlendirir	0,49	
	Çalışmalarımı hazırlarken kullandığım düşünme süreçlerini fark etmemi sağlar	0,48	
	İleride yapacağım çalışmaların daha iyi olabilmesi için yapmam gerekenler konusunda yardımcı olur	0,46	
	Öz-değerlendirme süreci derse yönelik isteğimi artırır	0,41	
<b>Performans Etkisi</b>	Ödevlerimin olumlu yanlarını görmemi sağlar	0,71	0,83
	Kendi düşüncelerimi kontrol edebilmemi sağlar	0,65	
	Eksiklerimi tamamlamama yardımcı olur	0,63	
	Çalışmalarımnda daha istekli olmamı sağlar	0,61	
	Yeni öğrenmelerimde daha etkin olmamı sağlar	0,54	
	Kendi öğrenme süreçlerimin sonuçları hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar	0,48	
	Çalışmalarımı hangi ölçütlere göre değerlendireceğimi bilirim	0,47	
	Ödevi hazırlama sürecini daha iyi çözümlememde bana yardımcı olur	0,46	
	Kendi yaptıklarına eleştirel gözle bakmamı sağlar	0,45	
	Çalışmalarımı planlamamda yardımcı olur	0,44	
<b>Öğrenme Sürecine Etkisi</b>	Sınıf içi tartışmaların daha verimli geçmesini sağlar	0,69	0,70
	Sınıf içi tartışmalarda daha etkin olmamı sağlar	0,53	
	Arkadaşlarımın farklı düşüncelerini değerlendirmem konusunda yardımcı olur.	0,52	
	Kendimi öğrenme sürecinin bir parçası(elemanı) olarak görmemi sağlar	0,47	
	Çalışmalarım ile ilgili bir karara varmamda yardımcı olur	0,46	
	Başkalarından bağımsız olarak öğrenmemi sağlar	0,69	
	Yaptığım işlerde eksiklerimi görmememe yardımcı olur	0,68	
	Kendi çalışmalarımı tarafsız bakmamı sağlar	0,48	

## **Verilerin Analizi**

Anketin uygulanması sonucunda elde edilen veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri uygulanarak bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde (%) frekans, t- testi ve tek yönlü (ANOVA) varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Alt Problem 1: Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığı ölçeğin alt boyutlarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3 Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı**

	f	(%)
4.sınıf	946	63,1
7.sınıf	554	36,9
Toplam	1.500	100,0

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre farklı olup olmadığını incelemek amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4'te gösterilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki fark her üç boyut için de anlamlıdır. Ortalamalar arasındaki farka göre, 4. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirmeye yönelik tutumları üç boyut için de 7. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4 Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları ile Sınıf Değişkeni Arasındaki Fark**

	Grup	n	X	S <sub>x</sub>	t	P
Akademik Etki	4.sınıf	946	4,45	0,60	7,47	0,00
	7.sınıf	554	4,18	0,81		
Performans Etkisi	4.sınıf	946	4,42	0,57	6,99	0,00
	7.sınıf	554	4,18	0,75		
Öğrenme Sürecine Etkisi	4.sınıf	946	4,22	0,71	3,26	0,00
	7.sınıf	554	4,09	0,77		

**Alt Problem 2: Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığı ölçeğin alt boyutlarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

	f	(%)
Erkek	794	52,9
Kız	706	47,1
Toplam	1.500	100,0

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklı olup olmadığını incelemek amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6 Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları ile Cinsiyet Arasındaki Fark**

	Grup	n	X	S <sub>x</sub>	t	P
Akademik Etkisi	Erkek	794	4,32	0,69	-1,99	0,04
	Kız	706	4,39	0,70		
Performans Etkisi	Erkek	794	4,27	0,66	-3,69	0,00
	Kız	706	4,40	0,63		
Öğrenme Sürecine Etkisi	Erkek	794	4,13	0,74	-2,36	0,01
	Kız	706	4,22	0,73		

Ortalamalar arasındaki farka göre, kız öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının “Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumum” ölçeğinin her üç boyutu için de erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Tablo 7 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumları Arasındaki Fark**

	Cinsiyet	n	X	Standart sapma	Ortalama Fark	t	s.d.	p
Akademik Etki	Erkek	523	4,39	0,62	-0,14	-3,82	930,22	0,00
	Kız	423	4,54	0,56				
Performans Etkisi	Erkek	523	4,33	0,59	-0,19	-5,27	938,52	0,00
	Kız	423	4,53	0,52				
Öğrenme Sürecine Etkisi	Erkek	523	4,16	0,72	-0,14	-3,11	944	0,00
	Kız	423	4,30	0,70				

Cinsiyet arasındaki farklılaşma sınıf düzeylerine göre bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 7’de gösterilmiştir.

Ortalamalar incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde de kız öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Aynı çalışma 7. sınıf öğrencileri için de yapılmış ve sonuçlar tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8 7. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumları Arasındaki Fark**

	Cinsiyet	n	X	S <sub>x</sub>	Ortalama Fark	t	s.d.	p
Akademik Etki	Erkek	271	4,18	0,79	0,01	0,16	552	0,86
	Kız	283	4,17	0,82				
Performans Etkisi	Erkek	271	4,15	0,77	-0,05	-0,79	552	0,42
	Kız	283	4,20	0,73				
Öğrenme Sürecine Etkisi	Erkek	271	4,09	0,78	-0,01	-0,29	552	0,76
	Kız	283	4,10	0,76				

Yapılan bağımsız t testi sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşma göstermediği sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmalar öz değerlendirmeye yönelik tutumunun cinsiyete göre farklılaşmasının 4. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığını göstermiştir.

**Alt Problem 3: Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları okulun bulunduğu çevreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Öğrencilerin ilçelere göre dağılımı tablo 9’da gösterilmiştir



**Tablo 9 Öğrencilerin Okulunun Bulunduğu İlçeye Göre Dağılımı**

	f	(%)
Bağcılar	839	55,9
Bakırköy	661	44,1
Toplam	1.500	100,0

Öğrencilerin 839'u Bağcılar'daki ilköğretim okullarına; 661 tanesi Bakırköy'deki ilköğretim okullarına devam etmektedir. Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının okullarının bulunduğu ilçeye göre farklı olup olmadığını incelemek amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10 Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları ile Okulunun Bulunduğu İlçe Arasındaki Fark**

	Grup	n	X	S <sub>x</sub>	t	P
Akademik Etki	Bağcılar	839	4,11	0,71	-16,19	0,00
	Bakırköy	661	4,66	0,54		
Performans Etkisi	Bağcılar	839	4,07	0,63	-19,39	0,00
	Bakırköy	661	4,66	0,52		
Öğrenme Sürecine Etkisi	Bağcılar	839	3,83	0,66	-24,35	0,00
	Bakırköy	661	4,62	0,57		

Öğrencilerin “Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumum” ölçeğinin her üç boyutu için de puanların okulunun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre, okulunun yeri Bakırköy olan öğrencilerin öz değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumlarının okulu Bağcılar'da olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu farkı ilçeler arasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik yapıya bağlayabiliriz.

Çıkan farkın hangi sınıftan ileri geldiğini bulmak için yapılan iki grup bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11 4. Sınıf Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İlçelere Göre Farkı**

	Grup	n	X	S <sub>x</sub>	Ortalama Fark	t	s.d.	p
Akademik Etki	Bağcılar	517	4,29	0,59	-0,36	-9,84	933,19	0,00
	Bakırköy	429	4,65	0,54				
Performans Etkisi	Bağcılar	517	4,24	0,53	-0,39	-11,22	903,98	0,00
	Bakırköy	429	4,64	0,54				
Öğrenme Sürecine Etkisi	Bağcılar	517	3,89	0,65	-0,73	-18,54	943,00	,000
	Bakırköy	429	4,62	0,56				

Ortalamalar incelendiğinde ölçeğin her üç boyutunun Bakırköy’de öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine etki düzeyinin Bağcılar’da öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu bulunmuştur.

Aynı karşılaştırma her iki ilçede okuyan 7. sınıf öğrencileri için de uygulanmış ve yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İlçelere Göre Farkı**

	Grup	n	X	S <sub>x</sub>	Ortalama Fark	t	s.d.	p
Akademik Etki	Bağcılar	322	3,83	0,79	-0,82	-14,60	549,06	,000
	Bakırköy	232	4,66	0,53				
Performans Etkisi	Bağcılar	322	3,80	0,68	-0,91	-18,56	551,38	,000
	Bakırköy	232	4,71	0,47				
Öğrenme Sürecine Etkisi	Bağcılar	322	3,72	0,67	-0,88	-16,48	531,79	,000
	Bakırköy	232	4,61	0,58				

Farklı ilçelerde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri arasında yapılan t testi sonuçlarına göre grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde Bakırköy’de öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme yönelik tutumları arasındaki fark Bağcılar’da öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden yüksek bulunmuştur.

**Alt Problem 4: Öğrencilerin öz değerlendirme yönelik tutumları öğretmenlerin deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Bu alt problemi çözmek için öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin öz değerlendirme yönelik tutumlarında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelendi. Bunun için öncelikle katılımcı öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablo 5’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin hizmet süreleri 1-3 yıl, 4-8 yıl, 9-11 yıl, 12 yıl ve üzeri olarak gruplandırılmıştır.

**Tablo 13 Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı**

	f	(%)
1-3 yıl	214	14,3
4-8 yıl	727	48,5
9-11 yıl	292	19,5
12 ve üzeri	267	17,8
Toplam	1.500	100,0

Yine aynı alt problemin çözümü için dört grup, varyans analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 14 Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapmaları**

	Grup	n	X	S <sub>x</sub>
Akademik Etki	1-3 yıl	214	4,31	0,64
	4-8 yıl	727	4,21	0,77
	9-11 yıl	292	4,56	0,55
	12 ve üzeri	267	4,55	0,56
	Toplam	1500	4,35	0,69
Performans Etkisi	1-3 yıl	214	4,26	0,59
	4-8 yıl	727	4,16	0,70
	9-11 yıl	292	4,61	0,50
	12 ve üzeri	267	4,53	0,55
	Toplam	1500	4,33	0,65
Öğrenme Sürecine Etkisi	1-3 yıl	214	4,05	0,67
	4-8 yıl	727	4,00	0,74
	9-11 yıl	292	4,49	0,64
	12 ve üzeri	267	4,42	0,70
	Toplam	1500	4,18	0,74

**Tablo 15 Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu**

		Kareler toplamı	s.d.	Kareler ortalaması	F	P
Akademik Etki	Gruplar arası	38,93	3	12,97	28,00	0,00
	Gruplar içi	693,30	1496	0,46		
	Toplam	732,24	1499			
Performans Etkisi	Gruplar arası	55,00	3	18,33	46,53	0,00
	Gruplar içi	589,49	1496	0,39		
	Toplam	644,50	1499			
Öğrenme Sürecine Etkisi	Gruplar arası	70,27	3	23,42	46,65	0,00
	Gruplar içi	751,14	1496	0,50		
	Toplam	821,42	1499			

Tablo15'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin “Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumum” ölçeği alt boyutları puanlarının öğretmen mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenin mesleki kıdemi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre, öğretmenlerinin mesleki kıdemi 9-11 arası yıl ve 12 yıl ve üzeri olan öğrencilerin öz değerlendirme yönelik tutum puanları öğretmenlerinin mesleki kıdemi 1-3 yıl ve 4-8 yıl arası olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile LSD testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16 Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Akademik Etki Alt Boyutu)**

(I) öğretmenin çalışma süresi	(J) öğretmenin çalışma süresi	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
1-3 yıl	4-8 yıl	0,10	0,05	0,21
	9-11 yıl	-0,25(*)	0,06	0,00
	12 ve üzeri	-0,24(*)	0,06	0,00
4-8 yıl	1-3 yıl	-0,10	0,05	0,21
	9-11 yıl	-0,35(*)	0,04	0,00
	12 ve üzeri	-0,34(*)	0,04	0,00
9-11 yıl	1-3 yıl	0,25(*)	0,06	0,00
	4-8 yıl	0,35(*)	0,04	0,00
	12 ve üzeri	0,01	0,05	0,99
12 ve üzeri	1-3 yıl	0,24(*)	0,06	0,00
	4-8 yıl	0,34(*)	0,04	0,00
	9-11 yıl	-0,01	0,05	0,99

LSD tablosunda görüldüğü gibi ölçeğin akademik etki alt boyutundaki farklılığın kaynağı, deneyim süresi 9 yıl ve üzeri olan öğretmenlere sahip öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının akademik etki düzeyinin, deneyim süresi 8 yıl ve daha az olan öğretmenlere sahip öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır.

Tablo 17’de görüldüğü gibi performans etkisi alt boyutundaki farklılığın kaynağı, deneyim süresi 9 yıl ve üzeri olan öğretmenlere sahip öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisi düzeyinin, deneyim süresi 8 yıl ve daha az olan öğretmenlere sahip öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır.

**Tablo 17 Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Performans Etkisi Alt Boyutu)**

(I) öğretmenin çalışma süresi	(J) öğretmenin çalışma süresi	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
1-3 yıl	4-8 yıl	0,10	0,04	0,16
	9-11 yıl	-0,34(*)	0,05	0,00
	12 ve üzeri	-0,26(*)	0,05	0,00
4-8 yıl	1-3 yıl	-0,10	0,04	0,16
	9-11 yıl	-0,44(*)	0,04	0,00
	12 ve üzeri	-0,36(*)	0,04	0,00
9-11 yıl	1-3 yıl	0,34(*)	0,05	0,00
	4-8 yıl	0,44(*)	0,04	0,00
	12 ve üzeri	0,08	0,05	0,41
12 ve üzeri	1-3 yıl	0,26(*)	0,05	0,00
	4-8 yıl	0,36(*)	0,04	0,00
	9-11 yıl	-0,08	0,05	0,41

**Tablo 18 Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Öğrenme Sürecine Etki Alt Boyutu)**

(I) öğretmenin çalışma süresi	(J) öğretmenin çalışma süresi	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
1-3 yıl	4-8 yıl	0,05	0,05	0,74
	9-11 yıl	-0,43(*)	0,06	0,00
	12 ve üzeri	-0,36(*)	0,06	0,00
4-8 yıl	1-3 yıl	-0,05	0,05	0,74
	9-11 yıl	-0,49(*)	0,04	0,00
	12 ve üzeri	-0,41(*)	0,05	0,00
9-11 yıl	1-3 yıl	0,43(*)	0,06	0,00
	4-8 yıl	0,49(*)	0,04	0,00
	12 ve üzeri	0,07	0,06	0,63
12 ve üzeri	1-3 yıl	0,36(*)	0,06	0,00
	4-8 yıl	0,41(*)	0,05	0,00
	9-11 yıl	-0,07	0,06	0,63

LSD tablosunda görüldüğü gibi ölçeğin öğrenme sürecine etki alt boyutundaki farklılığın kaynağı, deneyim süresi 9 yıl ve üzeri olan öğretmenlere sahip öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine etkisi düzeyinin, deneyim süresi 8 yıl ve daha az olan öğretmenlere sahip öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır.

**Alt Problem 5: Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Bu alt problemin çözümü için sınıflardaki öğrenci sayısının öz değerlendirmeye yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelendi. Sınıflar 25-34, 35-44 ve 45 ve üzeri olmak üzere üç gruba ayrıldı. Tablo 19’da sınıf mevcutlarının yüzde (%) ve frekans (f) değerleri verilmiştir.

**Tablo 19 Sınıfların Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı**

	<b>f</b>	<b>(%)</b>
25-34	428	28,5
35-44	557	37,1
45 ve üzeri	515	34,3
Toplam	1.500	100,0

Bu alt problemin çözümü için sınıflardaki öğrenci sayısının öz değerlendirmeye yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelendi. Sınıflar 25-34, 35-44 ve 45 ve üzeri olmak üzere üç gruba ayrıldı. Tablo 19’da sınıf mevcutlarının yüzde (%) ve frekans (f) değerleri verilmiştir.

Sınıf mevcudu değişkeninin öz değerlendirmeye yönelik tutuma etkisini gösteren ortalama ve standart sapma değerleri ölçeğin alt boyutlarına göre incelenmiş ve tablo 20’de gösterilmiştir



**Tablo 20 Sınıf Mevcutlarının Ortalama ve Standart Sapmaları**

		<b>n</b>	<b>X</b>	<b>S<sub>x</sub></b>
Akademik Etki	25-34	428	4,63	0,51
	35-44	557	4,34	0,74
	45 ve üzeri	515	4,14	0,69
	Toplam	1500	4,35	0,69
Performans Etkisi	25-34	428	4,64	0,51
	35-44	557	4,31	0,67
	45 ve üzeri	515	4,09	0,63
	Toplam	1500	4,33	0,65
Öğrenme Sürecine Etkisi	25-34	428	4,60	0,57
	35-44	557	4,20	0,73
	45 ve üzeri	515	3,80	0,67
	Toplam	1500	4,18	0,74

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının sınıf mevcutlarına göre farklı olup olmadığını incelemek amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin “Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumum” ölçeği alt boyutları puanlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf mevcudu gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=63,825$ ;  $p<0.05$ )

**Tablo 21 Öğrenci Sayısının Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutuma Etkisinin Varyans Analizi Tablosu**

		Kareler toplamı	s.d.	Ortalama kare	F	p
Akademik Etki	Gruplar arası	57,53	2	28,76	63,82	0,00
	Gruplar içi	674,70	1497	0,45		
	Toplam	732,24	1499			
Performans Etkisi	Gruplar arası	70,87	2	35,43	92,47	0,00
	Gruplar içi	573,63	1497	0,38		
	Toplam	644,50	1499			
Öğrenme Sürecine Etkisi	Gruplar arası	147,10	2	73,55	163,28	0,00
	Gruplar içi	674,31	1497	0,45		
	Toplam	821,42	1499			

Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Tukey testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22 Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Akademik Etki Alt Boyutu)**

(I) sınıf mevcudu	(J) sınıf mevcudu	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
25-34	35-44	0,29(*)	0,04	0,00
	45 ve üzeri	0,49(*)	0,04	0,00
35-44	25-34	-0,29(*)	0,04	0,00
	45 ve üzeri	0,19(*)	0,04	0,00
45 ve üzeri	25-34	-0,49(*)	0,04	0,00
	35-44	-0,19(*)	0,04	0,00

Tablo 22’de görüldüğü gibi ölçeğin akademik etki alt boyutundaki farklılığın kaynağı, sınıf mevcudu 25-34 olan sınıflarda öğrenim gören

öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının akademik etki düzeyinin, sınıf mevcudu 35-44 ve 45 üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır. Ayrıca sınıf mevcudu 35-44 olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının akademik etki düzeyinin, sınıf mevcudu 45 üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir.

Ölçeğin performans etkisi boyutundaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak için yapılan çalışmanın sonuçları tablo 23'te gösterilmiştir.

**Tablo 23 Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Performans Etkisi Alt Boyutu)**

(I) sınıf mevcudu	(J) sınıf mevcudu	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
25-34	35-44	0,32(*)	0,03	0,00
	45 ve üzeri	0,54(*)	0,04	0,00
35-44	25-34	-0,32(*)	0,03	0,00
	45 ve üzeri	0,22(*)	0,03	0,00
45 ve üzeri	25-34	-0,54(*)	0,04	0,00
	35-44	-0,22(*)	0,03	0,00

Tablo 23'te görüldüğü gibi farklılığın kaynağı, sınıf mevcudu 25-34 olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisi düzeyinin, sınıf mevcudu 35-44 ve 45 üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır. Ayrıca sınıf mevcudu 35-44 olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisi düzeyinin, sınıf mevcudu 45 üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir.

**Tablo 24 Öğrenci Sayısına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Öğrenme Sürecine Etki Alt Boyutu)**

(I) sınıf mevcudu	(J) sınıf mevcudu	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
25-34	35-44	0,39(*)	0,04	0,00
	45 ve üzeri	0,79(*)	0,04	0,00
35-44	25-34	-0,39(*)	0,04	0,00
	45 ve üzeri	0,39(*)	0,04	0,00
45 ve üzeri	25-34	-0,79(*)	0,04	0,00
	35-44	-0,39(*)	0,04	0,00

Tablo 24’te görüldüğü gibi farklılığın kaynağı, sınıf mevcudu 45 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine etkisi düzeyinin, sınıf mevcudu 25-34 ve 35-44 olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olmasıdır.

Ayrıca sınıf mevcudu 25-34 olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde, öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine etkisi düzeyi, sınıf mevcudu 35-44 olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Bir başka deyişle sınıf mevcudu arttıkça öğrencilerde öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme süresine etki düzeyi azalmaktadır.

**Alt problem 6: Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

**Tablo 25 Öğrencilerin Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

	f	(%)
Erkek	519	34,6
Kadın	981	65,4
Toplam	1.500	100,0

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılım frekansları tablo 25'te gösterilmiştir.

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklı olup olmadığını incelemek amacıyla t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26 Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmen Cinsiyeti Arasındaki Fark**

	Grup	n	X	S <sub>x</sub>	t	P
Akademik Etki	Erkek	519	4,41	0,71	2,33	0,02
	Kadın	981	4,32	0,68		
Performans Etkisi	Erkek	519	4,38	0,69	2,05	0,04
	Kadın	981	4,31	0,63		
Öğrenme Sürecine Etkisi	Erkek	519	4,26	0,76	3,34	0,00
	Kadın	981	4,13	0,72		

Tablo 26'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerinin “Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumum” ölçeği alt boyutlarının puanlarının öğretmen cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre, öğretmeni erkek olan öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının ölçeğin her üç boyutu için de etkisi öğretmeni kadın olan öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının etkisinden fazladır.

**Alt problem 7: Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları öz değerlendirme uygulamalarını yapma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Araştırma kapsamında öz değerlendirmeyi kullanma sıklığının öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık

yaratıp yaratmadığı incelendi. Tablo 27’de öğrencilerin öz değerlendirmeyi kullanma sıklığı gösterilmiştir.

**Tablo 27 Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığı**

	<b>f</b>	<b>(%)</b>
Çok sık	65	4,3
Sık	174	11,6
Seyrek	290	19,3
Çok az	434	28,9
Hiç	528	35,2
Cevapsız	9	0,6
Toplam	1.500	100,0

Öğrencilerin öz değerlendirme uygulamalarını yapma sıklığına göre dağılımı 14’te incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin 65’i (% 4,3) çok sık, 174’ü (% 11,6) sık, 290’ı (% 19,3) seyrek, 434’ü (% 28,9) çok az sıklıkla öz değerlendirme uygulamalarını yaptığı, 528’i (% 35,2) hiç öz değerlendirme uygulamalarını yapmadığı görülmektedir.

Tablo 28’de öz değerlendirme uygulamalarını yapma sıklığına ait ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

**Tablo 28 Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığının Ortalama ve Standart Sapma Tablosu**

		n	X	S <sub>x</sub>
Akademik Etki	Çok sık	65	3,72	0,97
	Sık	174	4,08	0,70
	Seyrek	290	4,04	0,76
	Çok az	434	4,42	0,63
	Hiç	528	4,63	0,49
	Toplam	1491	4,35	0,70
Performans Etkisi	Çok sık	65	3,69	0,83
	Sık	174	4,06	0,60
	Seyrek	290	4,01	0,67
	Çok az	434	4,40	0,60
	Hiç	528	4,62	0,49
	Toplam	1491	4,33	0,65
Öğrenme Sürecine Etkisi	Çok sık	65	3,69	0,80
	Sık	174	3,87	0,65
	Seyrek	290	3,81	0,71
	Çok az	434	4,23	0,71
	Hiç	528	4,49	0,63
	Toplam	1491	4,18	0,74

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının öz değerlendirme uygulamalarını yapma sıklığına göre farklı olup olmadığını incelemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 29'da gösterilmiştir.

**Tablo 29 Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları İle Öz Değerlendirme Uygulamalarını Yapma Sıklığı Değişkeni Arasındaki Fark**

		<b>Kareler toplamı</b>	<b>s.d.</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Akademik Etki	Gruplar arası	110,75	4	27,68	66,32	0,00
	Gruplar içi	620,38	1486	0,41		
	Toplam	731,13	1490			
Performans Etkisi	Gruplar arası	114,75	4	28,68	80,77	0,00
	Gruplar içi	527,77	1486	0,35		
	Toplam	642,52	1490			
Öğrenme Sürecine Etkisi	Gruplar arası	123,80	4	30,95	66,38	0,00
	Gruplar içi	692,78	1486	0,46		
	Toplam	816,58	1490			

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin “Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumum” ölçeği alt boyutları puanlarının öz değerlendirme uygulamalarını yapma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öz değerlendirme uygulamalarını yapma sıklığı gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre, öz değerlendirme uygulamalarını “sık” ve “seyrek” yapan öğrencilere öz değerlendirme uygulamaları ölçeğinin her üç boyutu için de etkisi, öz değerlendirme uygulamalarını “çok sık” yapan öğrencilere etkisinden fazladır. Öz değerlendirme uygulamalarını “çok az” yapan öğrencilere uygulamaların üç boyut için de etkisi, öz değerlendirme uygulamalarını “çok sık”, “sık” ve “seyrek” yapan öğrencilere etkisinden fazladır. Öz değerlendirme uygulamalarını “hiç” yapmayan öğrencilere uygulamaların üç boyut için de etkisi, öz değerlendirme uygulamalarını “çok sık”, “sık”, “seyrek” ve “çok az” yapan öğrencilere etkisinden fazladır. Burada beklenenin aksi bir sonuç göze çarpmaktadır. Sonuçlara göre öz değerlendirmeyi daha az kullanan öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik puanlarının ortalaması öz değerlendirmeyi daha çok kullanan öğrencilerin tutum puanları ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.



Bu sonucu, öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun uygulamaları nadir olarak kullanıyor olmalarına bağlayabiliriz.

Söz konusu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile her üç boyut için de Tukey testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 30 Öz Değerlendirme Uygulamaları Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Akademik Etki Alt Boyutu)**

(I) uygulama sıklığı	(J) uygulama sıklığı	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
Çok sık	Sık	-0,36(*)	0,09	0,00
	Seyrek	-0,31(*)	0,08	0,00
	Çok az	-0,70(*)	0,08	0,00
	Hiç	-0,91(*)	0,08	0,00
Sık	Çok sık	0,36(*)	0,09	0,00
	Seyrek	0,04	0,06	0,95
	Çok az	-0,33(*)	0,05	0,00
	Hiç	-0,54(*)	0,05	0,00
Seyrek	Çok sık	0,31(*)	0,08	0,00
	Sık	-0,04	0,06	0,95
	Çok az	-0,38(*)	0,04	0,00
	Hiç	-0,59(*)	0,04	0,00
Çok az	Çok sık	0,70(*)	0,08	0,00
	Sık	0,33(*)	0,05	0,00
	Seyrek	0,38(*)	0,04	0,00
	Hiç	-0,21(*)	0,04	0,00
Hiç	Çok sık	0,91(*)	0,08	0,00
	Sık	0,54(*)	0,05	0,00
	Seyrek	0,59(*)	0,04	0,00
	Çok az	0,21(*)	0,04	0,00

LSD tablosunda görüldüğü gibi öz değerlendirme uygulamalarını çok sık yapan öğrencilerin öz değerlendirme uygulamalarının akademik etki düzeyleri, diğer tüm uygulama sıklığı gruplarına göre daha düşüktür.

İncelenen beş gruba bakıldığında uygulamaları seyrek ve sık yapan öğrenciler arasında öz değerlendirme uygulamalarının akademik etki düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmazken, diğer tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Söz konusu farklılığı özetlemek gerekirse öğretmenin öz değerlendirme uygulamaları yapma sıklığı arttıkça öğrencilerde akademik etki düzeyleri düşmektedir.

**Tablo 31 Öz Değerlendirme Uygulamaları Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Performans Etkisi Alt Boyutu)**

(I) uygulama sıklığı	(J) uygulama sıklığı	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
Çok sık	Sık	-0,36(*)	0,08	0,00
	Seyrek	-0,32(*)	0,08	0,00
	Çok az	-0,70(*)	0,07	0,00
	Hiç	-0,92(*)	0,07	0,00
Sık	Çok sık	0,36(*)	0,08	0,00
	Seyrek	0,04	0,05	,92
	Çok az	-0,33(*)	0,05	0,00
	Hiç	-0,56(*)	0,05	0,00
Seyrek	Çok sık	0,32(*)	0,08	0,00
	Sık	-0,04	0,05	0,92
	Çok az	-0,38(*)	0,04	0,00
	Hiç	-0,60(*)	0,04	0,00
Çok az	Çok sık	0,70(*)	0,07	0,00
	Sık	0,33(*)	0,05	0,00
	Seyrek	0,38(*)	0,04	0,00
	Hiç	-0,22(*)	0,03	0,00
Hiç	Çok sık	0,92(*)	0,07	0,00
	Sık	0,56(*)	0,05	0,00
	Seyrek	0,60(*)	0,04	0,00
	Çok az	0,22(*)	0,03	0,00

Tablo 31’de görüldüğü gibi öz değerlendirme uygulamalarını çok sık yapan öğretmenlere sahip öğrencilerin öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisi düzeyleri, diğer tüm uygulama sıklığı gruplarına (hiç, çok az, seyrek, sık) göre daha düşüktür.

İncelenen beş gruba bakıldığında uygulamaları seyrek ve sık yapan öğretmenlere sahip öğrenciler arasında öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisi düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmazken, diğer tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Söz konusu farklılığı özetlemek gerekirse öğretmenin öz değerlendirme uygulamaları yapma sıklığı arttıkça öğrencilerde performans etkisi düzeyleri düşmektedir.

**Tablo 32 Öz Değerlendirme Uygulamaları Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Öğrenme Sürecine Etki Alt Boyutu)**

(I) uygulama sıklığı	(J) uygulama sıklığı	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
Çok sık	Sık	-0,18	0,09	0,36
	Seyrek	-0,12	0,09	0,66
	Çok az	-0,54(*)	0,09	0,00
	Hiç	-0,80(*)	0,08	0,00
Sık	Çok sık	0,18	0,09	0,36
	Seyrek	0,05	0,06	0,91
	Çok az	-0,36(*)	0,06	0,00
	Hiç	-0,62(*)	0,05	0,00
Seyrek	Çok sık	0,12	0,09	0,66
	Sık	-0,05	0,06	0,91
	Çok az	-0,42(*)	0,05	0,00
	Hiç	-0,67(*)	0,04	0,00
Çok az	Çok sık	0,54(*)	0,09	0,00
	Sık	0,36(*)	0,06	0,00
	Seyrek	0,42(*)	0,05	0,00
	Hiç	-0,25(*)	0,04	0,00
Hiç	Çok sık	0,80(*)	0,08	0,00
	Sık	0,62(*)	0,05	0,00
	Seyrek	0,67(*)	0,04	0,00
	Çok az	0,25(*)	0,04	0,00

Tablo 32’de görüldüğü gibi öz değerlendirme uygulamalarını hiç yapmayan ve çok az yapan öğretmenlere sahip öğrencilerde öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine etki düzeyleri, diğer tüm uygulama sıklığı gruplarına (seyrek, sık, çok sık) göre daha yüksektir.

**Alt problem 8: Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları öz değerlendirme uygulamalarına neden yer verildiğini bilme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Çalışmada öğrencilerin derslerinde öz değerlendirmeye neden yer verildiğini bilip bilmeme durumları da incelendi. Öğrencilerin bu soruya verecekleri yanıt “evet”, “hayır” ve “fikrim yok” olmak üzere üç yanıt seçeneğinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların dağılımı tablo 33’te gösterilmiştir.

**Tablo 33 Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamalarına Neden Yer Verildiğini Bilme Durumuna Göre Dağılımı**

	f	(%)
Evet	297	19,8
Hayır	154	10,3
Fikrim Yok	1.049	69,9
Toplam	1.500	100,0

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasında öz değerlendirme uygulamalarına neden yer verildiğini bilip bilmeme durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığı ölçeğin alt boyutlarına göre incelenmiştir. Üç grup, varyans analizi testi yardımıyla karşılaştırılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 34 Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Uygulamalarına Neden Yer Verildiğini Bilme Durumlarının Ortalama Ve Standart Sapması**

		n	X	S <sub>x</sub>
Akademik Etki	Evet	297	3,96	0,77
	Hayır	154	4,25	0,77
	Fikrim Yok	1049	4,48	0,61
	Toplam	1500	4,35	0,69
Performans Etkisi	Evet	297	3,93	0,65
	Hayır	154	4,21	0,74
	Fikrim Yok	1049	4,46	0,59
	Toplam	1500	4,33	0,65
Öğrenme Sürecine Etkisi	Evet	297	3,72	0,66
	Hayır	154	4,15	0,80
	Fikrim Yok	1049	4,31	0,69
	Toplam	1500	4,18	0,74

Tablo 35 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumum” ölçeği alt boyutları puanlarının derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilme durumu gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilmeyen öğrencilerin tutum puanı ortalamaları, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilen öğrencilerin puanları ortalamasından yüksek bulunmuştur. Derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiği hakkında fikri olmayan öğrencilerin tutum puanları, derslerinde öz

değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilen ve bilmeyen öğrencilerin tutum puanı ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Yani öz değerlendirmeyi neden yaptığını bilen öğrencilerin tutum puanı ortalamaları bilmeyen öğrencilerden daha düşüktür. Bu beklenen bir sonuç değildi. Öğrencinin öz değerlendirmeyi neden yaptığını bilerek yapmasının onların öz değerlendirmeye yönelik tutumlarını arttıracakı beklenmekteydi

**Tablo 35 Öğrencilerin Öz Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutları ile Öz Değerlendirme Uygulamalarına Neden Yer Verildiğini Bilme Durumu Değişkeni Arasındaki Fark**

		<b>Kareler toplamı</b>	<b>s.d.</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Akademik Etki	Gruplar arası	63,04	2	31,52	70,51	0,00
	Gruplar içi	669,19	1497	0,44		
	Toplam	732,24	1499			
Performans Etkisi	Gruplar arası	66,68	2	33,34	86,37	0,00
	Gruplar içi	577,82	1497	0,38		
	Toplam	644,50	1499			
Öğrenme Sürecine Etkisi	Gruplar arası	80,68	2	40,34	81,52	0,00
	Gruplar içi	740,73	1497	0,49		
	Toplam	821,42	1499			

Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile ölçeğin her üç boyutu için de LSD testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 36'ya göre, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilmeyen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının akademik etkisi, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının akademik etkisinden fazla; derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiği hakkında fikri

olmayan öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının akademik etkisi, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilen ve bilmeyen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının akademik etkisinden fazladır.

**Tablo 36 Öz Değerlendirmeye Neden Yer Verildiğini Bilmeye Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Akademik Etki Alt Boyutu)**

(I) öz değerlendirilmeye neden yer verildiğini bilme	(J) öz değerlendirilmeye neden yer verildiğini bilme	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
Evet	Hayır	-0,28(*)	0,06	0,00
	Fikrim Yok	-0,51(*)	0,04	0,00
Hayır	Evet	0,28(*)	0,06	0,00
	Fikrim Yok	-0,22(*)	0,05	0,00
Fikrim Yok	Evet	0,51(*)	0,04	0,00
	Hayır	0,22(*)	0,05	0,00

**Tablo 37 Öz Değerlendirmeye Neden Yer Verildiğini Bilmeye Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Performans Etkisi Alt Boyutu)**

(I) öz değerlendirilmeye neden yer verildiğini bilme	(J) öz değerlendirilmeye neden yer verildiğini bilme	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
Evet	Hayır	-0,27(*)	0,06	0,00
	Fikrim Yok	-0,52(*)	0,04	0,00
Hayır	Evet	0,27(*)	0,06	0,00
	Fikrim Yok	-0,25(*)	0,05	0,00
Fikrim Yok	Evet	0,52(*)	0,04	0,00
	Hayır	0,25(*)	0,05	0,00

LSD tablosuna göre, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilmeyen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisi, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisinden fazla; derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiği hakkında fikri olmayan öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisi, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilen ve bilmeyen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının performans etkisinden fazladır.

**Tablo 38 Öz Değerlendirmeye Neden Yer Verildiğini Bilmeye Göre Öğrencilerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Öğrenme Sürecine Etki Alt Boyutu)**

(I) öz değerlendirilmeye neden yer verildiğini bilme	(J) öz değerlendirilmeye neden yer verildiğini bilme	Ortalama Fark (I-J)	Standart hata	p
Evet	Hayır	-0,43(*)	0,06	0,00
	Fikrim Yok	-0,59(*)	0,04	0,00
Hayır	Evet	0,43(*)	0,06	0,00
	Fikrim Yok	-0,15(*)	0,06	0,03
Fikrim Yok	Evet	0,59(*)	0,04	0,00
	Hayır	0,15(*)	0,06	0,03

LSD tablosuna göre, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilmeyen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine etkisi, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine etkisinden fazla; derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiği hakkında fikri olmayan öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine etkisi, derslerinde öz değerlendirme uygulamalarına neden verildiğini bilen ve



bilmeyen öğrencilere öz değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecine etkisinden fazladır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### Sonuç

Araştırmanı bu bölümünde, bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuçta 4. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirmeye yönelik tutum puanı ortalamalarının 7. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. “Öz Değerlendirmeye Yönelik tutumum” ölçeğinden alınan puanlarda kız öğrenciler lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Okulun bulunduğu çevrenin öz değerlendirmeye yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve sonuçta Bakırköy ilçesi lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmen deneyiminin öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılığa sebep olup olmadığı araştırılmış ve sonuç tecrübeli öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmen deneyimi değişkenine göre aldıkları puanlar mesleki kıdemi 9-11 yıl arası ve 12 yıl üzeri olanlarla; mesleki kıdemi 1-3 yıl arası ve 4-8 yıl arası olanlar arasında, mesleki kıdemi 9-11 yıl ve 12 yıl üzeri olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıftaki öğrenci sayısının öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı farka neden olup olmadığı araştırılmış ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre aldıkları puanlar sınıf mevcutları (1)sınıf mevcudu 25-34 ve 35-44 olanlar arasında 25-34

arası olanlar lehine; (2) 25-34, 35-44 ve 45 üzeri olanlar arasında 25-34 ve 35-44 arası olanlar lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumlarının öğretmenlerinin cinsiyetine göre de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin “Öz Değerlendirmeye Yönelik Tutumum” ölçeğinden aldıkları puanlara göre öğretmeni erkek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin öz değerlendirmeyi uygulamaya sıklığı değişkeninin öz değerlendirmeye yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmış ve sonuç öz değerlendirmeyi (1) sık, seyrek ve çok sık yapanlar arasında sık ve seyrek yapanlar lehine; (2) çok az, çok sık, sık ve seyrek yapanlar arasında çok az yapanların lehine; (3) çok sık, sık, seyrek, çok az yapanlar ve hiç yapmayanlar arasında hiç yapmayanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öz değerlendirmeyi neden yaptıklarını bilip bilmeme durumunun öz değerlendirmeye yönelik tutumlarda anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve sonuçta (1) derslerinde öz değerlendirmeye neden yer verildiğini bilmeyen öğrenciler ile bilenler arasında bilmeyenler lehine; (2) neden yer verildiğini bilenler, bilmeyenler ve fikri olmayanlara arasında ise fikri olmayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

## **Tartışma**

Bu bölümde çalışma sonuçlarına ilişkin bulgular, konu ile ilgili daha önce yapılan farklı çalışmalarla ilişkilendirilerek verilmiştir.

Sınıf değişkeni incelendiğinde öz değerlendirme uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamalarının 7. sınıf öğrencilerinininkinden yüksek olduğu görülmüştür. 2007 yılında bilgisayar öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada benzer sonuçlara rastlanmıştır. Önceki bilgisayar deneyimi ve öz değerlendirmenin doğruluğu arasındaki ilişki incelenmiştir ve bulgular önceki bilgisayar deneyimi ve/veya sınıflarını bildiren öğrencilerin kendilerini daha önceden deneyimi ve sınıfı olmayanlardan daha doğru bir şekilde değerlendirmedeği sonucuna varmıştır (Ballantine et al., 2007; Lahore, 2005; s.

5'teki alıntı). Ancak literatürde bunun aksini gösteren çalışmalara da rastlanmıştır. Boud ve Falchikov (1989), en az 3 yıl süreyle okula gitmiş öğrencilerin (buna mezun olanlar da dâhil) eğitimcilerin puanlandırmasına kıyasla kendilerini daha iyi puanlandıklarını tespit etmişlerdir. Özellikle de başlangıç seviyesi dersleri alanlarla ileri seviye dersleri alan öğrenciler kıyaslandığında bu durum daha belirgindir.

Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyete göre öz değerlendirmeye yönelik tutumları incelendiğinde, kız öğrencilerin öz değerlendirme ölçeğinin her üç (akademik, performans ve öğrenme süreci) boyutuna yönelik tutum düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak, Wolochuk (2009:25) ve Alakija (2009:38) öz değerlendirmenin kız ve erkek öğrenciler üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarda, öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklara rastlanmadığı belirtilmektedir. Bu farklılık, bahsi geçen araştırmaların uygulandığı öğrencilerin farklı çevrelerde ya da farklı kültürel yapıya ve eğitim sistemlerine sahip olmasından kaynaklanabilir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgeye göre öz değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları incelendiğinde her üç alt boyut için Bakırköy'de bulunanların puanlarının ortalamalarının Bağcılar'da bulunanların ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunu ilçeler arasındaki sosyo- kültürel farka bağlanmak mümkündür. Bağcılar'ın nüfusu 2000 yılında 559,894 iken 2009 nüfus sayımında 724,268'e ulaşmıştır. Bağcılar ilçesi dışarıdan özellikle ülkemizin doğu bölgelerinde yoğun göç alan, kültürel ve ekonomik anlamda henüz gelişmekte olan bir ilçedir. Bakırköy ise ticari, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan daha gelişmiş bir ilçedir. İlçe dışarıdan bağcılar kadar göç almamaktadır. 2000 yılı nüfus sayına göre Bakırköy'ün nüfusu 208,398'dir, 2009'da ise ilçenin nüfusu 218,352 olmuştur. İlçenin nüfusunda son 9 yılda büyük değişiklik görülmemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkeni göz önüne alınarak yapılan inceleme sonuçlarında mesleki çalışma süresi 9-11ve 12 yıl üzeri olan öğretmenlerin öğrencilerinin tutum puanları ortalamalarının diğerlerinden yüksek çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça yöntemleri kullanma tecrübelerinin ve deneyimlerinin arttığı bunun da sonuçlara bu şekilde yansıdığı düşünülebilir. Dündar (2008) Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirmesini yaptığı çalışmasında kıdemli öğretmenlerin öğrenme ortamlarını kıdemsiz öğretmenlere göre daha yapılandırmacı algıladıklarını belirtmiştir. Literatürde bunun tersini gösteren çalışmalara da rastlanmıştır. Adanalı (2008 s. 128'deki alıntı), çalışmasında kıdemi daha yeni olan ve yüksek lisans yapan öğretmenlerin bu konuda daha bilgili ve etkili oldukları, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerine anlamlı olarak yer veremedikleri ve bunları uygulayamadıklarını belirtmiştir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda öz değerlendirme uygulamalarının etkisi her üç boyut için de mevcudu az olan sınıflar lehine yüksek çıkmıştır. Mevcudu az olan sınıflar lehine çıkan bu bulgu çeşitli araştırmalardan (Öztürk ve Tuncel, 2006; Ziegler, 2000; Dündar,2008 s. 297'deki alıntı). elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ancak literatürde bu bulguyu desteklemeyen araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bulut (2006)'un ilköğretim programlarının uygulamadaki etkinliğini değerlendirdiği çalışmasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır (Dündar,2008; s.298'deki alıntı). Gelbal ve Kellecioğlu (2007)'nin yapmış oldukları çalışmada öğretmenler, sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliğinden dolayı ölçme araçlarının kullanımında sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %14.6'sı sınıf mevcudunun kalabalık olmasının alternatif ölçme araçları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu görüşüne katılmazken %77.1'inin sınıf mevcudunun kalabalık olmasının alternatif ölçme araçlarını kullanmalarına olumsuz bir etkisi olduğu görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Kalabalık sınıflarda hem fiziksel şartlar hem de

öğretmen ve öğrencilerin duygusal durumları öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde uygulamalarını engelleyebilir. Öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yapmaları zorlaşacak ya da her öğrenciye düşen süre azalacaktır. Ayrıca öz değerlendirmenin yapılması ve geri dönütünün verilmesi daha az mevcutlu sınıflarda daha az zaman alır. Adanalı (2008: s.226'daki alıntı) sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada zorlanıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetinin öz değerlendirmeye etkisi incelendiğinde her üç boyut için de erkek öğretmenler lehine sonuçlar elde edilmiştir. Banoğlu yaptığı çalışmada öğretmenin cinsiyetinin öz değerlendirmeye etkisine yönelik anlamlı sonuçlar elde edememiştir (oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/78.pdf).

Öz değerlendirmenin kullanma sıklığının öğrencilerin öz değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı incelendiğinde sonucun hiç yapmayanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sunucun böyle olmasında öz değerlendirmeyi hiç kullanmayan ve çok az kullanan öğrencilerin sayısını fazla olmasına bağlayabiliriz. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada öz değerlendirmenin çok nadir kullanıldığına dair bir sonuca ulaşmışlardır (Hounsell, Mc Culloch ve Scott; Liu,2005; Taras, 2006; Dunn ve ark.,2004; Schuessler, 2010, s.6ve 7'deki alıntı).

Öğrencilerin öz değerlendirmeyi neden yaptıklarını bilip bilmemeleri değişkeni incelendiğinde sonuç öz değerlendirmeyi neden yaptığını bilmeyen ve bu konuda fikri sahibi olmayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuç elde edilen literatür bilgileriyle çelişki göstermektedir. Öğrencilerin bağımsız çalışmadaki başarısı, eğer kişni kendini değerlendirmesi için gerekli yetenekleri yeterince gelişmişse çoğalacaktır (Clark, 1991; Fallows ve Chandramohan, (2001). Özellikle, eğer öğretmen nasıl öz değerlendirme yapılacağına dair yönerge verirse, öz değerlendirmenin öğrenci başarısına katkıda bulunduğuna dair çok fazla kanıt vardır (Hughes ve diğ., 1985; Schunk,

1996; Sparks 1991; J. Ross, 2006). Dragemark'ın araştırmasında (2006), eğer eğitim görmüş ise, öğrencinin öz değerlendirme kabiliyetinin artması umut vermektedir. Diğer bir deyişle, iyi bir öz denetleyici pratik yaparak engellerin üstesinden gelip, yararlarının da farkına varabilir (Schuessler, 2010: s. 129'daki alıntı). Kennedy, Lawton ve Plumlee'nin daha önceki çalışmaları destekleyerek yürüttüğü 2002 tarihli çalışması öğrencinin bir alandaki becerilerini tam olarak değerlendirebilmesi için bu alanda yeterliliğe ihtiyacı olduğunu ileri sürmektedir (Lahore, 2008: s.3'teki alıntı). Ayrıca öz değerlendirmenin öğrencilerin davranışlarına katkıda bulunduğu dair de kanıt vardır( Henry, 1994; Nelson ve diğ., 1995; J.Ross, 1995; J. Ross, 2006).

### **Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Öz değerlendirmenin öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu verdiği, kalıcı öğrenmeler sağladığı, etkili öğrenmede çok önemli bir etken olduğu bilindiği halde ülkemizde halen yeteri kadar uygulanmamaktadır. Bu çalışmada sayılan ve belki bizim de değinemediğimiz yararlarına rağmen öz değerlendirmenin yeterli düzeyde uygulanmıyor olması bir kayıptır. Öz değerlendirme uygulamalarının derslerde daha sık yapılmasının öğrenciler için daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öz değerlendirmeden yeterli yarıyı görebilmek için öğrencilerin öz değerlendirme konusunda eğitilmeleri gerekir. Araştırma sonucunda öz değerlendirmeyi neden yaptığını bilmeyen ve öz değerlendirmeyi neden yaptığını hakkında fikir sahibi olmayan öğrencilerin sayısız azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmüştür. Burada en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin öz değerlendirme formlarını doldurmadan önce mutlaka bunu neden yaptıkları konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenler öz değerlendirme yaparken öğrencilere bunun eksiklerini ve olumlu yönlerini görmeleri için çok büyük bir fırsat olduğunu hissettirmelilerdir.

Öğretmenlerin öz değerlendirme ve diğer alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmen, kullandığı yöntem hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı sürece öğrenciler için çok faydalı olamayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri için bakanlığın hizmet içi eğitim kursları düzenlemesi ya da var olan kursların sayısını arttırması önerilebilir.

Ayrıca öğretmenlerin dersleriyle ilgili öz değerlendirme formları geliştirmeleri de onları bu uygulamayı yapmaya teşvik edip, daha istekli hale getirebilir. Öğretmenler bu araçları kendileri geliştirdiklerinde konuyla ilgili becerileri de artacaktır.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü.(2006). **Aktif Öğrenme**. 8. baskı, İzmir. Kanyılmaz matbaası
- Adams, N., Cooper, G., Johnson, L. ve Wojtysiak, K. (1996). Improving Students Engagement in Learning Activities. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 400076.
- Adanalı, K.(2008). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana : Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Alakurt, T.(2006). Puanlama Yönergesine Dayalı Değerlendirme Ve Geleneksel Değerlendirme Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarılarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Alakija, P., (2009). Peer Assessment And Self Assessment Of Professional Behaviors İn Undergraduate Medical Students At The University Of Calgary. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. University Of Calgary. Department Of Medical Science.
- Aliegro, C.J. (2006). The Effect Of Self-Assessment On The Self-Efficacy Of Students Studying Spanish As A Foreign Language, University of Pittsburgh.
- Arslan, S.A., Kaymakçı, D. Y., Arslan, S. (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 28

- Arslan, S. A., Avcı, N., İyibil, Ü. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri. **D. Ü. Ziya Gökalp Dergisi**. Sayı: 11
- Bahar, M. (2001). “Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Bu Tekniğe Alternatif Yeni Metotlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. Sayı : 1(1) 23-38.
- Bahar; M., Z. Nartgün, S. Durmuş, B. Bıçak (2006); **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Başbay, M..(2007) .Yapılandırmacılık. Demirel,Ö.( Ed.), **Proje Tabanlı Öğrenme**. (67-80). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Belle, D. (1999). Traditional Assessment versus Alternative Assessment. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 431 012.
- Bümen, N.(2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklemiş Çoklu Zeka Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cihanoğlu, O.M. (2008). Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz Ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum Ve Kalıcılığa Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. **TSA Dergisi**. 11 (2). (2007)
- Demirel, Ö.(2005) **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**.7. baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Dietel, R.J., Herman, J.L. ve Knuth, R.A. (1991). What does Research Say About Assessment?

[http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw\\_esys/4assess.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm) (30.08.2010).

Dochy, F. Segers, M. Sluijsmans, D. (1999). The Use Of Self-, Peer And Co-Assessment In Higher Education: A Review. **Studies In Higher Education**. Sayı:24, ss. 331-350

Dünder Ş. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırıcı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul :Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdemir, Z. A. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Erdoğan, T. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Falchikov, N., Boud, D. Student Self - Assessment in Higher Education: A Meta - Analysis. **Review of Educational Research**. (1989). Vol: 59. No: 4. 395-430

Fallows, S., Chandramohan, B. (2001). Multiple Approaches To Assessment: Reflections On Use Of Tutor, Peer And Self-Assessment . **Teaching In Higher Education**. Sayı:6. (Nisan, 2001)

Gelbal. S., Kellecioğlu, H.(2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı :33

Hanrahan, S.J.ve Isaac, G. Assessing self - and peer- assessment: the students' views. **Higher Education Research & Evaluation**. 2001. Vol: 21, No: 1

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri

Karaca, E. (2008). **Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar**. Erkan, S. ve Gömleksiz, M., (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2-35). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karahan, U.(2007). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metotlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Karakuş, F. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme Ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, N. (2003). Fen Eğitiminde Kavram Haritaları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 13.(2003).

Lahore, L.L.(2008). Community College Students And Differences Between Computer Skills Self-Assessment And Objective Computer-Based Skills Assessment. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Seattle University

- Langendyk, V. (2006). Not Knowing That They Do Not Know: Self Assessment Accuracy Of Third- Year Medical Students. **Medical Education**.2006,(40) 173-179
- Lee, H. (2008). Students' Perceptions of Peer and Self Assessment in a Higher Education Online Collaborative Learning Environment. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Texas at Austin.
- Lepkowski, W. J. (2006). Self-Assessment and Trained-Rater Assessment of Counselor Skills: Agreementn Over Time and Gender Differences. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Nevada.
- Lew, D.N.M., Alwis, W.A.M., Schmidt, G. H. (2010). Accuracy Of Students' Self-Assessment And Their Beliefs About İts Utility. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. Sayı 35. (Mart, 2010)
- MEB, (2006a), İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, (2. Baskı), Ankara: Saray Matbaacılık
- MEB, (2006b). İlköğretim Bilgisayar Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı, (<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/>),( Erişim Tarihi:10.09.2009).
- Mergen,H.H.(2008).[www2.aku.edu.tr/gocak/testgelistirme/2008sinifsosyal/mergenalternatifolcme.pdf](http://www2.aku.edu.tr/gocak/testgelistirme/2008sinifsosyal/mergenalternatifolcme.pdf) (14.02.2010)
- Ocak, G. (2006). Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri (Erzurum İl Örneği). **MEB Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 170. Ankara (217-230)

- Ogan-Bekiroğlu, F. (2005). Ölçme Ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler Ve Portfolyo Kullanımı. **Edu7 Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 1, Makale 5.
- Ogan – Bekiroğlu, F. (2004). **Ne Kadar Başarılı? Klasik Ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Ve Fizikte Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Okur, M.,(2008). 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz,O.(2001) **Yüksek Öğretim Üzerine Bazı Tespitler ve Yeniden Yapılanma Önerileri** ,21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. İstanbul, ss.111-150.
- Özçelik, D.A. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özoğul, G., Sullivan, H. (2007). Student Performance Ve Attitudes Under Formative Evaluation By Teacher, Self And Peer Evaluators. **Educational Technology Rsearch and Development**. Sayı 57.
- Özsoy,G.(2006). **Problem Çözme Ve Üstbiliş**.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri. Cilt- II (Ankara – Gazi Üniversitesi- Mayıs, 2006). Ankara: Kök Yayıncılık
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı :6 (Güz 2008)
- Özsoy, G.,Çakıroğlu, A.,Kuruyer, G.,Özsoy,S.(2010). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi**. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ,

- Ross, A. J.(2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. Sayı 11. (Kasım 2006).
- Schuessler, J. (2010). Self Assessment As Learning: Finding The Motivations And Barriers For Adopting The Learning-Oriented Instructional Design Of Student Self Assessment. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University.
- Sırkıntı, A.(2007).İlköğretimde Öğretmenlerin Matematik Dersinde Alternatif Değerlendirme Tekniği Olan “Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)” Hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Smith, K.(2000). Self-Assessment On English As A Foreign Language In Applying For Jobs And Higher Education Studies.**Studies In Educational Evaluation**. 2000,26 (315-330)
- Sönmez,V. (2005). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şimşek, N. (2004), “Yapılandırmacı Öğrenme Ve Öğretime Eleştirel Bir Bakış”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3 (5), ss.115-139.
- Taras, M. ((2002). Using Alternative Assessment For Learning And Learning From Assessment. Assessment And Evaluation In Higher Education, Cilt: 27, Sayı: 6.
- Thompson, G., Pilgrim, A & Oliver, K.(2005). Self- Assessment And Reflective Learning For First-Year University Geography Students: A Simple

Guide Or Simply Misguided. **Journal Of Geography İn Higher Education**. Sayı:29. No:3. 403-420

Tuncer, G.,Atay,T.(2006) Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması Dersleri Çalıştay Özeti. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (Nisan,2006). Ankara

Yavuz, D., Memiş, A. (2009). **Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları Ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Bakımından İncelenmesi**. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. (Mayıs1- 3, 2009). Çanakkale

Yurdabakan, İ., Cihanoglu, O. (2009). Öz Ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Okuma Ve Kompozisyon Tekniğinin Başarı, Tutum Ve Strateji Kullanım Düzeylerine Etkisi. **DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 11(3).

Yurdakul, B.(2007) .Yapılandırmacılık. Demirel,Ö.( Ed.), **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (39-61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ural, M., Erdoğan, H., Ural, M.(1993). **Eğitimde Ölçme Değerlendirme (İstatistik Uygulamalı)**. Ankara: 72 TDFO

Uysal, K.(2008). Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme Ve Öz Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant izzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wolochuk, A.(2009). Adult English Learners' Self-Assessment Of Second Language Proficiency: Contexts And Conditions. Yayınlanmamış Doktora Tezi, New York University

(<http://209.85.229.132/search?q=cache:grXHtr20j4cJ:yunus.hacettepe.edu.tr/~to/nta/courses/spring2005/bby208/bby208-3-betimleme->



[yontemi.ppt+betimleme+y%C3%B6ntemi&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr](#), (07.11.2009).

[www.ogretmen.info/alternatif\\_olcme\\_degerlendirme\\_.asp](http://www.ogretmen.info/alternatif_olcme_degerlendirme_.asp) (16.02.2010)

<http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/83/finished/018.pdf> (18.02.2010)

Balci, S. [www.rtb.tr/Pamukkale/Olcme\\_Değerlendirme\\_Sunum.ppt](http://www.rtb.tr/Pamukkale/Olcme_Değerlendirme_Sunum.ppt) (19.02.2010)

[http://www.aurbach.com/alt\\_assess.html](http://www.aurbach.com/alt_assess.html) (19.02.2010)

[www.anamurilkogretim.k12.tr/mevzuat/olcme\\_ve\\_degerlendirme](http://www.anamurilkogretim.k12.tr/mevzuat/olcme_ve_degerlendirme) (08.06.2010)

[iogm.meb.gov.tr/files/size\\_ozel/olcme\\_ve\\_degerlendirme.pdf](http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf) (09.06.2010)

[oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/78.pdf](http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/78.pdf) (27.08.2010)

**EK -1****UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR****Bakırköy İlçesi**

- 1) Bakırköy İlköğretim Okulu
- 2) Bakırköy Karatepe İlköğretim Okulu
- 3) İbni Sina İlköğretim Okulu
- 4) İncirlik Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu
- 5) Mustafa Necati İlköğretim Okulu
- 6) Pilot Cengiz Topel İlköğretim Okulu
- 7) Şenlikköy İlköğretim Okulu

**Bağcılar İlçesi**

- 1) 50. Yıl Adnan Ötügen İlköğretim Okulu
- 2) Akyiğit İlköğretim Okulu
- 3) Aşık Veysel İlköğretim Okulu
- 4) Arif Nihat Asya İlköğretim Okulu
- 5) Atatürk İlköğretim Okulu
- 6) Cumhuriyet İlköğretim Okulu
- 7) Dr. Cemil-Fevziye Özkaya İlköğretim Okulu
- 8) Fatih İlköğretim Okulu
- 9) İstanbul Ticaret Odası İlköğretim Okulu
- 10) Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
- 11) Kocarağıpapa İlköğretim Okulu
- 12) Malazgirt İlköğretim Okulu
- 13) Nene Hatun İlköğretim Okulu
- 14) Sancaktepe İlköğretim Okulu
- 15) Şükrü Savaşeri İlköğretim Okulu
- 16) Yeşilbağ İlköğretim Okulu
- 17) Yıldıztepe İlköğretim Okulu
- 18) Zeynep Bedia Kılıçoğlu İlköğretim Okulu

Şan J

## EK -2

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 45799  
Konu : **Anket.**  
(Ayça UZUN)

26. Nisan 2010

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına**

- İlgi: a) 11/03/2010 tarih ve 389 sayılı yazımız.  
b) Valilik Makamının 22/04/2010 tarih ve 44829 sayılı Oluru.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayça UZUN'un, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "İlköğretim 4. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Tutumları" konulu araştırma çalışması yapma isteği ilgi (c) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b)Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Mustafa USLU  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V.

**EKLER :**  
Ek-1. İlgi (b) Valilik Oluru.  
Ek-2. Anket soruları.

**EĞİTİM**  
**%100**  
**DESTEK**  
**4440632**

**NOT :** Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres :** İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382  
**E-Mail :** [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

**EK -3****KİŞİSEL BİLGİLER****Sevgili öğrenciler,**

Aşağıdaki ölçek formu, öz- değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır.

Bu ölçekteki sorulara vereceğiniz cevaplarla yaptığım araştırmaya büyük ölçüde yardım etmiş olacaksınız. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde bir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Değerli yardım ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Ayça UZUN  
D.E.Ü. Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**GÖRÜŞ FORMU****1. BÖLÜM**

1. Cinsiyetiniz:  
Erkek ( ) Kız ( )

2. Sınıfınız:

3. Öğretmeninizin Cinsiyeti:  
Erkek ( ) Kadın ( )

4. Öz-değerlendirme uygulamalarını hangi sıklıkla yapıyorsunuz?  
Çok sık ( ), Sık ( ), Seyrek Olarak ( ), Çok az ( ), Hiç ( )

5. Öz-değerlendirme uygulamalarını;

a) Okulda derslerimizin bir bölümünde yapıyoruz..... Her zaman ( ), Bazen ( ), Hiçbir zaman ( )

b) Okulda öğretmenimizle birlikte yapıyoruz. .... Her zaman ( ), Bazen ( ), Hiçbir zaman ( )

d) Ödev verildiği için evde kendi başıma yapıyorum.... Her zaman ( ), Bazen ( ), Hiçbir zaman ( )

e) Öz-değerlendirme sonuçlarımı öğretmenimle/öğretmenlerimizle tartışıyoruz. .... Her zaman ( ), Bazen ( ), Hiçbir zaman ( )

6. Derslerimizde öz-değerlendirme uygulamalarına neden yer verildiğini biliyorum.  
Evet ( ), Hayır ( ), Fikrim Yok ( )

7. Okulunuzun bulunduğu ilçe hangisi?  
Bağcılar ( ) Bakırköy ( )

8. Öğretmeninizin meslekte kaçınıcı yılı?  
1- 4 yıl arası ( ) 4- 9 yıl arası ( ) 9-12 yıl arası ( ) 12 yıl ve üstü ( )

9. Sınıf mevcudunuz kaçtır?

25-34 arası ( ) 35-44 arası ( ) 45 ve üstü ( )

## ÖZ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMUM

	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Kendi yaptıklarına eleştirel gözle bakmamı sağlar					
Öz-değerlendirme süreci derse yönelik isteğimi arttırır					
Kendi öğrenme süreçlerimin sonuçları hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar					
Başkalarından bağımsız olarak öğrenmemi sağlar					
Çalışmalarında daha istekli olmamı sağlar					
Yaptığım işlerde eksiklerimi görmememe yardımcı olur					
Eksiklerimi tamamlamama yardımcı olur					
Kendi çalışmalarına tarafsız bakmamı sağlar					
Ödevlerimin olumlu yanlarını görmemi sağlar					
Kendimi öğrenme sürecinin bir parçası(elemanı) olarak görmemi sağlar					
Çalışmalarımı hangi ölçütlere göre değerlendireceğimi bilirim					
Çalışmalarım ile ilgili bir karara varmamda yardımcı olur					
Çalışmalarımı planlamamda yardımcı olur					
Problem çözme becerimi geliştirir					
Kendi düşüncelerimi kontrol edebilmemi sağlar					
Öz değerlendirme süreci yeteneklerimi keşfetmemde bana yardımcı olur					
Kendime olan güvenimin artmasını sağlar					

Çalışmalarımı hazırlarken kullandığım düşünme süreçlerini fark etmemi sağlar					
Ödevi hazırlama sürecini daha iyi çözümlenemde bana yardımcı olur					
Zayıf yanlarımı geliştirebilmek için neler yapmam gerektiği konusunda yardımcı olur					
İleride yapacağım çalışmaların daha iyi olabilmesi için yapmam gerekenler konusunda yardımcı olur					
Konuları daha iyi öğrenmemi sağlar					
Daha iyi öğrenebilmem için beni yönlendirir					
Yeni öğrenmelerimde daha etkin olmamı sağlar					
Daha istekli bir şekilde ders çalışmamda yardımcı olur					
Arkadaşlarımın farklı düşüncelerini değerlendirmem konusunda yardımcı olur					
Sınıf içi tartışmalarda daha etkin olmamı sağlar					
Sınıf içi tartışmaların daha verimli geçmesini sağlar					