

# Türkçe Eğitiminde Öğrenen Özerkliğine Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına Genel Bir Bakış

Received/Geliş: 25/02/2017  
Accepted/Kabul: 09/10/2017

Ali GÖÇER\*  
Ceyda ÇAYLI\*\*

## Öz

Geleneksel eğitim uygulamaları sürecinde pasif durumda bulunan öğrenci, yapılandırmacı yaklaşımla beraber yaparak yaşayarak öğrenen aktif bir katılımcı durumuna gelmiştir. Öğrencilerin eğitimin her basamağında sürece aktif katılımı, çağımız eğitim anlayışına uygun düşmektedir. Bu nedenle öğrencilerin eğitimin her aşamasında olduğu gibi değerlendirme sürecine de katılmasına olanak sağlayan uygulamalara yer vermek gerekmektedir. Bu yaklaşımla eğitim ve öğrenme süreçlerinde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme biçimleri gündeme gelmekte ve öğretim tasarımlarında yer almaya başlamaktadır. Bu çalışmada öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme biçimlerinden öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamaları, ülkemiz şartları ve Türkçe dersinin işleniş süreci bağlamında incelenmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur. **Anahtar kelimeler:** öğrenen özerkliği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme.

## A General Overview Of Applied-Based Assessment Practices Learning in Turkish Education

### Abstract

A student who is passive in the process of traditional education practices has become an active participant learning through experience by virtue of constructivist approach. Active participation in the process at every step of the education of the students is suited to our understanding of education. Therefore, it needs to include practices that makes possible the participation of student in the assessment process as in the every step of education. With this approach, assessment methods based on learner autonomy in the education and learning process have been brought to agenda and have begun to take place in teaching desing. The applicationf of self-assessment, peer assessment and group assessment based on learning autonomy in this research were examined according to the conditions of our country and the process of the course of Turkish language and some suggestions were made.

**Keywords:** learning autonomy, self assessment, peer assessment, group assessment.

---

\* Prof. Dr., ERÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi, ORCID İD: 0000-0002-6880-2611, e-mail: gocerali@gmail.com.

\*\*Türkçe Öğretmeni, ERÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD Doktora Öğrencisi, ORCID İD:0000-0002-6091-4811, email: cydcayli@gmail.com.

## Giriş

Günümüzün etkileşimi ve iletişimiyle küçülen dünyada ortaya çıkan her yeni bilgi olanca hızıyla yayılmakta, insanlar bilgiye dünya üzerindeki her yerden, istediği zaman ulaşabilmektedirler. Çağımızda, diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli bir gelişim ve değişim söz konusu olmaktadır. Yıldız ve arkadaşlarına (2010: 76) göre, “Son elli yıl içerisinde genelde başta Almanya, İngiltere ve Fransa olmak üzere birçok batı ülkesinde, özelde ise bu ülkelerle etkileşim içinde olan diğer ülkelerde ana dili dersi, diğer alanlardan daha yoğun şekilde didaktik (yöntemsel) gelişmelere sahne olmuştur.” Bu yöntemsel gelişmeler içerisinde yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın kendini hissettirdiği belirtilmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre Ayas vd., (2006), Demirel (2005), Engin ve Akpınar (2004) “Öğrenme doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Birey çevresiyle etkileşimi sonucunda elde ettiği bilgileri kendisinde var olan eski bilgilerle ilişkilendirip anlamlı hale getirerek zihnine yerleştirir. Yani bilgi hiçbir zaman bireyden bağımsız değildir. Yapılandırmacılar için önemli olan bilgiyi öğrenenin aynen alarak kabul etmesi değil, bireyin bilgiden nasıl anlam çıkardığı, nasıl yorumladığıdır, demektir (Akt. Ayvacı ve Er Nas, 2009: 213)”. Ayrıca, yapılandırmacılıkta bilgi ve anlayışın son derece sosyal olduğu sık sık vurgulanmaktadır (Perkins, 1999: 9). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ortamında öğretmenin nasıl öğreteceği ile öğrencinin nasıl öğreneceği arasında dinamik ilişki kurar. Yapılandırmacı uygulamalar her ne kadar öğretmenlerin anlayışına göre farklılıklar gösterse de ortak anlayış olarak öğretmenin bilgiyi aktardığı, öğretmen merkezli uygulamaları reddetmektedir (Dilekmen ve Aydoğdu, 2015: 52).

Öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı eğitim anlayışında, eğitim ve öğretimin bütün aşamalarına aktif olarak katılımı beklenen öğrencinin değerlendirme sürecine de katılımı, değerlendirmenin amaçlarını belirlemesi yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine de uygundur. “Oluşturmacılıkta, değerlendirmenin amacını öğrenciler belirler. Sonuç (ürün) değerlendirmesinden daha çok süreç değerlendirmesi esastır. Ayrıca, çoklu değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır. Oluşturmacılıkta, hedef ve hedef davranışları ölçüt olarak kabul edilmez. Bir başka deyişle, öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığına bakılmaz. Sadece, yorumları ne denli iyi formüle ettikleri ve tartışmaları değerlendirilir. Sınavlarda, bilginin yapılandırılmasını ve çoklu bakış açılarını yansıtan özgün sorular kullanılır

(Kaptan ve Korkmaz, 2000; akt. Semerci, 2001: 433)”. Yapısalcı (constructivist) bilgi kuramı, öğrencinin öğrenmesinin sadece sınırlı bir zaman diliminde çoktan seçmeli sorulara verdiği cevaplara bakarak değerlendirmenin yeterli olamayacağını, öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak gösterdiği performansların da değerlendirmeye katılması gerektiğini savunmaktadır (Birgin, 2008: 2).

Turgut (1992: 3) değerlendirmenin en az iki görevi olduğunu vurgular: 1. Öğrencileri başarılarına göre sınıflamak 2. Öğrencileri tanımak (Akt. Bümen, 2002: 120). Değerlendirmenin bu iki işlevinden hareketle, öğrencinin eğitim öğretiminde sadece ortaya çıkan ürüne göre değerlendirilemeyeceği anlaşılabilir. Gelişim ve eğitim bir süreçtir. Kısıtlı bir zaman diliminde yapılan geleneksel değerlendirmelerle öğrenci tam ve doğru değerlendirilemeyebilir. Öğrencilerin süreç içerisindeki gelişim ve değişim durumlarının belirlenmesinde geleneksel yöntemlerin yanı sıra tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı, öğrencilerin tanınmasında daha etkili olabilir. Kaptan (2005); Kutlu vd., (2005); Güven, (2008); program, değerlendirme yönünden öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerine odaklanan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını önermektedir (Akt. Şenel Çoruhlu vd. 2008: 2). Öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), proje, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kontrol listeleri, anekdot, gösteri, poster, kavram haritaları, çalışma yaprakları, drama, görüşme ve performans görevi gibi bir çok ölçme değerlendirme aracı ile öğrenciler süreç içerisinde değerlendirilmektedir. (Bahar vd., 2015; Başol, 2015; Birgin ve Gürbüz, 2008; Göçer, 2014; Kutlu vd., 2010). Bu tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçları içerisinde “öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirme” de kendine yer bulmuştur. Bu şekilde, öğrencilerin değerlendirme sürecine bizzat katılmalarına da olanak sağlanmıştır.

### **Öğrenen Özerkliğine Dayalı Değerlendirme**

Günümüz dünyasının ihtiyacı olan insan tipi kendini gerçekleştirmiş bireylerdir. Bugünün çocukları yarının yetişkinleri olacaktır. Bu çocukların ‘kendini gerçekleştirme’si; onlara doğdukları andan itibaren olumlu duygular verilmesi, kendilerine olan güvenlerinin artırılması, bir birey olarak varlıklarının kabul edilmesi ile ilgilidir. “Rogers'a göre hayatın ilk yıllarından itibaren insanın yakın çevresi ile etkileşimi, onun kendini gerçekleştirme düzeyini etkileyen en önemli etkendir. Rogers kendini gerçekleştirmeyi tüm

davranışların temelinde yatan ana güdü saymakla birlikte özellikle hayatın ilk yıllarında iki ihtiyaca özel bir önem vermiştir. Bunlar "Olumlu Saygı" (Positive Regard) ve "Benlik Saygısı" (Self Regard) ihtiyaçlardır (Akt. Kuzgun, 1972: 174)". Kendini gerçekleştirmekte olan birey daha yeterli bir kişiliğe sahiptir ve daha verimlidir. Kim olduğunu gerçekçi biçimde algılayabildiği gibi, kim olabileceği hakkında da tutarlı bir görüşe sahiptir. Hem kendisi hem de başkaları hakkında iyi düşüncelere sahiptir. İnsan değerlerine saygı duyar, benimser, geliştirir. Kendini gerçekleştirmekte olan birey geçmişten daha çok geleceğe dönüktür, yaratıcıdır. Kendine saygı duyar, kendini olduğu gibi kabul eder, duygularını açığa vurmaktan kaçınmaz. Değişmeye ve yeni yaşantılara açıktır. Kendini değiştirmekte olan dünyanın yine değişmekte olan gerçek bir parçası olarak görür (www.orgm.meb.gov.tr; akt. Köksal, 2006: 474). Ülkemizi ve dünyamızı emanet ettiğimiz çocuklarımızın olumlu duygularla yetişmesi için onlara güven gerekmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerimize sorumluklar vererek bu güveni onlara hissettirmek, onların gelişimi için faydalı olacaktır. Bu nedenle, öğrencilerimizin eğitim öğretimde aktif katılımcı rolünde değerlendirmeye dâhil edilmesi, onlara karşı duyulan güveni fark etmelerine imkân sağlayabilir. Ayrıca değerlendirme sürecine aktif olarak katılan öğrencinin kendi ile ilgili olumlu duyguları gelişebilir. Kısacası kendini, akranlarını ya da bir grubu değerlendirmek, öğrencilere olumlu duygular yaşatması bakımından faydalı görülebilir. Ancak "Öğrenen özerkliği esaslı değerlendirmede öğrencileri kendilerini ve yakın arkadaşlarını değerlendirirken nesnel davranmayacakları, durumu veya niteliği olduğundan farklı bir boyutta değerlendirebilecekleri düşünülebilir. Buna başlangıçta hoşgörülü yaklaşılarak öğrencilerin süreç içerisinde objektif davranmaları gerektiği ikna yoluyla sağlanmaya çalışılmalı, gözlemlenen durumun olduğundan farklı yansıtmanın doğrudan sonuca etki etmeyeceği anlatılarak bilinçlendirme yapılmalıdır (Göçer, 2014: 133)". Bu yönlendirmelerle güven duygusu hissettirilen öğrencilerin bir süre sonra değerlendirmelerinde objektif olabileceği düşünülebilir. "Günümüzde yaşanan pek çok sorunun temelinde bireylerin kendilerine, başkalarına, çevresindeki olgu ve olaylara nesnel bir gözle bakamamaları yatmaktadır (Kutlu vd., 2010: 93)". Öz, akran ve grup değerlendirme ile öğrencilere güvenerek, onlara imkânlar sağlayarak, öğrencilerin çevrelerine ve kendilerine karşı objektif, saygılı ve gerçekçi bir bakış açısı geliştirmeleri sağlanabilir.

Kişinin kendi ve diğerlerinin çalışmalarını değerlendirebilmesi gerçek dünyada açıkça çok önemli bir beceridir (Roberts, 2006: 2). Bu nedenle öz, akran ve grup değerlendirmenin okullarımızda aktif kullanımının hayata hazır gençler yetiştirebilmede önemli bir adım olabileceği düşünülebilir.

### Öz Değerlendirme

Bu gün öğrencilerin yeni program anlayışıyla gerçekleştirilen eğitim uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrenmenin gerektirdiği rollerle yer alması ve eğitim süreçlerinin her aşamasına aktif olarak katılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerimizin değerlendirme basamağında da söz hakkı olması beklenen bir durum olarak görülebilir. “Demokratik, modern işbirlikçi ve sosyokültürel odaklı öğretim stratejileri, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede ve izlemede kendi kendilerine aktif katılımını ister (Oscarson, 2013: 2)”. Öz değerlendirme, öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılabileceği yöntemlerden biridir. “Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle, özellikle öğrenme sonuçları ve başarılarıyla ilgili yargıda bulunmalarıdır (Atılğan, Doğan ve Kan, 2006; akt. Komisyon, 2014: 36)”. Öz değerlendirme, öğrenenlerin kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak özellikle başarıları ve öğrenme sonuçları ile ilgili yargıda bulunma tutumudur (Bound ve Falchikov, 1989, akt. Dochy vd., 1999: 334)”. Öz değerlendirme öğrencilerin, öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaları, öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini ve öğrenmeleri hakkında kendi kararlarını vermelerini içerir (Noonan ve Randy, 2005; Ross, 2006; akt. Kutlu vd., 2010: 95).

Öğrenci doğru ve yerinde uygulamalarda bulunursa, öz değerlendirme sayesinde kendi ile ilgili birçok bilgiyi öğretmene verebilir. “Kendini değerlendirmeye öğrenciler zayıf ve güçlü yönleri konusunda öğretmene ipucu vermiş olur. Öğrencilerini bu yolla tanımış olan öğretmenler ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak oluşturdukları ortamlarla onların eksikliklerini giderme ve mevcut yeteneklerini daha üst düzeye çıkarma fırsatını da yakalamış olurlar (Göçer, 2014: 136)”. Öğretmen öğrenci hakkında elde edemeyeceği bilgilere öz değerlendirme ile erişebilir. Öğrencinin kendi ile ilgili bilgileri öğretmene vermesi, onun sürece olan güveniyle doğru orantılıdır. Süreç içerisinde öğretmen tarafından takınılan

tavır, sınıfın ortamı, öğretmenin öğrenciye karşı güveni, elde edilen değerlendirme sonucunun öğrenciye geri dönüt şekli ve biçimi öğrencinin verdiği bilgilerin gerçekliğini etkileyebilir ve öğrencinin öz değerlendirmeye karşı olumlu ya da olumsuz belli bir tavır takınmasına neden olabilir.

Öz değerlendirme ile öğrenci hakkındaki birçok bilgi, öğrencinin kendi iradesi ve isteğiyle elde edilebilir. Doğru bir öz değerlendirmede bulunan öğrenciden elde edilen veriler, herhangi bir değerlendirmeyle elde edilen verilerden daha gerçek olacaktır. Hanna, Glowacki-Dudka ve Conceicao-Runlee (2000: 44) Kendini değerlendirme sadece öğrenciye değil eğitime de yardım etmek için hizmet eder. Çünkü kendini değerlendirme öğrenciye kendi öğrenmelerini yansıtmaya fırsat verir. Bu her bir öğrencinin iç seyahatlerini ortaya çıkarmanın harika bir şeklidir. Bu, sizin onu dışarıdan gözlemenizden çok daha önemli olabilir, demektedir. Elbette ki bu bilgilerin değeri ve önemi doğru şekilde yapılmış bir öz değerlendirmeyle mümkün olabilir. Bu nedenle etkili bir öz değerlendirme için, öğrenciler tarafından öz değerlendirmenin öneminin farkına varılmış olması gerekir (Akt. Roberts, 2006: 3). Öz değerlendirmenin önemi, öğrenciler tarafından anlaşılmadığı sürece bu etkinliğin tanılayıcı veya ölçme amaçlı kullanılması fazla bir şey ifade etmez. Bu nedenle hangi seviyede kullanılırsa kullanılsın öğretmenlerin öz değerlendirmenin önemi ile ilgili olarak bir tartışma ortamı yaratması ve bu yaklaşımın önemini öğrencilerin açık bir biçimde farkına varmasını sağlaması gereklidir (Bahar vd., 2015: 136-137). Bu şekilde öz değerlendirmenin önemi vurgulandıktan, öğrenci sürecin kendine sağlayacağı katkıyı fark ettikten sonra değerlendirmeye başlanabilir. Süreç içerisinde, öğretmen öğrenciye ve yapılan değerlendirmeye saygı duyar ve süreci desteklerse, öğrenci yaptığı değerlendirmenin değerli olduğunu hissederse değerlendirme daha gerçek sonuçlar verecektir. Ayrıca değerlendirme sonucunun öğrenciye bildirilmesi, yaptığı değerlendirmenin nerede, ne şekilde kullanılacağı ile ilgili bilgilerin öğretmen tarafından verilmesi öğrencinin öz değerlendirmeye olan ilgisini artıracaktır.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerin tümü diagnostik, summatif ve formatif değerlendirme süreçlerine katkı sağlayabilir. Ancak öz değerlendirmenin özellikle diagnostik değerlendirme sürecine katkısının fazla olabileceği düşünülebilir. Çünkü öğrenci kendi bilgi durumunu en iyi kendisi bilmektedir. Bu nedenle öz değerlendirmede öğrenme durumunu öğretmene açık ve net şekilde bildirirse bu bilginin öğretmen ve öğrenci bakımından

öğrenim sürecine katkısı olacaktır. Öğretmen öğrencisi ile ilgili öğrenme durumunu bildiğinde ulaşılabilir hedef ve kazanımlar belirleyerek, etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturabilir.

Dochy vd. (1999: 334) öz değerlendirmeyle ilgili alanyazında altı ana başlığın bulunduğunu söylemektedir. Bunlar; doğru öz değerlendirmenin öğrencilerin farklı becerilerine etkisi, zaman etkisi, güvenilirlik, öz değerlendirmenin etkisi, öz değerlendirme yöntemleri, öz değerlendirmenin içeriğidir. Bu araştırmada da Türkiye'nin eğitim durumu ve Türkçe ders işleyiş süreci içerisindeki kullanımını göz önünde bulundurulduğunda öz değerlendirmeyle ilgili; öz değerlendirmenin öğrenciye katkıları, güvenilirlik, öz değerlendirmede yaşın etkisi ve öz değerlendirme formları gibi bazı unsurlar öne çıkmaktadır.

### **Öz Değerlendirmenin Öğrenciye Katkıları**

Öz değerlendirme öğrencinin; kendini değerlendirmesine, kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımaya yardım eder. Motivasyonunun yükselmesini sağlar. Değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına alabilmesine yardımcı olur. Öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olduğunu hissetmesini sağlar. Kendisine dışardan bakma yetisini geliştirir (Komisyon, 2014: 37). Öz değerlendirme ile öğrenciler; kendine nesnel gözle bakar. Olaylara farklı açılardan bakıp, eleştirebilirler. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varırlar. Öğrenme sürecine daha çok katılırlar. Karar verme, eleştirel düşünme, sorun çözme gibi çeşitli üst düzey düşünme süreçlerini geliştirirler. Öğrenmeye karşı ilgi ve güdüsünü arttırarak akademik başarılarını yükseltirler (Kutlu vd., 2010: 96). Ayrıca öz değerlendirme öğrenciyi kendi ile ilgili düşünmeye yöneltmektedir. Öğrenci bilinçli ya da bilinçsiz kendinden başkası için değerlendirme yapabilmektedir; ancak kendi ile ilgili bir değerlendirmede bulunabilmesi için kendini objektif olarak görebilme becerisinin gelişmesi gerekir. Öz değerlendirmenin etkili ve aktif kullanımıyla bu beceri geliştirilebilir.

### **Öz Değerlendirmede Güvenirlik**

Öğrencilerin değerlendirme yaparken objektif olamaması öz değerlendirmenin sınırlılığı olarak görülmektedir (Ross, 2006, akt. Kutlu vd., 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Alıcı, 2010). Bu durumun sebebinin, ülkemizdeki öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmaya alışkın olmaması olarak düşünülebilir. "Başlangıçta öz değerlendirme öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılırlara neden olabilir. Yine de öğretmenlerinin

rehberliğinde (kolaylaştırıcı ve yol gösterici rolünde) daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (Bahar vd., 2015: 137)”. Bu şekilde zaman içerisinde sürece alışan ve değerlendirme yapan öğrencilerde giderek gerçeğe yakın sonuçlar elde edilecektir. Öğrencilerin sürece alışmalarını kolaylaştırmak için “Hoşgörülü yaklaşılarak öğrencilerin süreç içerisinde objektif davranmaları gerektiği ikna yoluyla sağlanmaya çalışılmalı, gözlemlenen durumun olduğundan farklı yansıtmanın doğrudan sonuca etki etmeyeceği anlatılarak bilinçlendirme yapılmalıdır (Göçer, 2014: 133)”. Bu şekilde öğrencinin öz değerlendirmeye karşı varsa önyargıları, yanlılık durumu vb. azaltılabilir, hatta ortadan kaldırılabilir.

### **Öz Değerlendirmede Yaşın Etkisi**

Öz değerlendirmeyi etkileyen unsurlardan biri olarak öğrencinin yaşı ve sınıf seviyesi önemli görülebilir. Öğrencinin yaşı ve sınıf seviyesi öğrencilerin öz değerlendirmeye karşı tutumlarını etkileyebilir. İleri yaştaki öğrenciler kendilerini değerlendirirken daha objektif olabilecekleri gibi, gerçekleri saklama eğilimi içinde de bulunabilirler. Bu yüzden yaş önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Bu konuda Griffee (1995) bir üniversite bölümünün birinci, ikinci ve üçüncü sınıfı arasında öz değerlendirmede bir fark olup olmadığını araştırdı. Genel sonuç bu sınıflar arasında fark olmadığını gösterdi. Bütün öğrenciler akademik yılın başlangıç seviyesinde kendilerini daha az değerlendirmekte, dönem ilerledikçe daha fazla değerlendirme eğilimindeydi. Çünkü üst sınıftaki öğrencilerin kendi yeteneklerine daha fazla güven duymaktaydı. Yıl boyunca öğretmenin öğrencilere müdahalesinin üç sınıfın öz değerlendirmeleri arasında hiçbir fark olmamasının nedeni olabilir. Çeşitli araştırmalar da öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme yeteneğinin geribildirim ışığında ya da zamanla geliştiğini teyit etmektedir (Boud&Falchikov, 1989; Grifffee, 1995; Birenbaum&Dochy, 1996; akt. Dochy vd., 1999: 334).

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmede değerlendirmeye alışkın olmak, elde edilecek sonuçları etkileyebilir. Bu nedenle sınıf seviyesi ilerledikçe öğrenci sadece biyolojik yaşının ilerlemesinden değil, öz değerlendirmeye alıştığı için de değerlendirme sürecinden elde edilecek sonuçlar etkilenebilir. Yaş ve sınıf seviyesi ilerleyen öğrenci; öz değerlendirme sürecini bilinçli olarak edinerek bulunduğu yaşa ve sınıfa geldiyse, daha doğru sonuçlar elde edilebilir. Ancak öz değerlendirmede yaşın ilerlemesi ile ilgili “karşılaşılan önemli sorunlardan biri, sınıf düzeyi



yükseldikçe öğrencilerin kendilerini nesnel olarak değerlendirmekte zorlanmasıdır (Bourke ve Possit,1997; akt. Kutlu vd., 2010: 96)”. Eğer öz değerlendirme süreci öğrenci tarafından yeteri kadar anlaşılmadıysa, ilerleyen yaşı ile elde ettiği tecrübeler öğrenci için olumsuz etkilere neden olabilir. Öz değerlendirme sürecini ve kendini daha iyi tanıyan öğrenci değerlendirmede gerçek bilgilerden ziyade öğretmenini, arkadaşlarını ve hatta kendini memnun edecek bir değerlendirme yapma eğilimde olabilir.

### **Öz Değerlendirme Formları**

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme biçimlerinden biri olan öz değerlendirmede farklı öz değerlendirme formları da bulunmaktadır. “Türkçe dersinde, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi amacıyla, çeşitli öz değerlendirme formları kullanılabilir. Bunlar kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarı olabilir. Türkçe dersinde öğrencilerden istenen; katıldıkları etkinliklere, işlenen metin ve temalara, performans ödevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleridir (Yıldız vd., 2010: 365)”. Ayrıca öz değerlendirme farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Taslak biçiminde hazırlanmış kontrol listelerinden ve sorulardan başlayan bir formattan, öğrencilerin bir kompozisyon yazısında ürettikleri yansımaları sorgulayan formata kadar değişebilir. Fakat hepsinde ortak olan nokta, öğrencinin neleri öğrendiğini ya da hangi alanda problemleri olduğunu belirlemesi, gözden geçirmesi, gelişimlerinin farkında olarak yaptıklarının sorumluluğunu taşıması amacıdır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (Bahar vd., 2015: 136). Ne şekilde oluşturulursa oluşturulsun “öz değerlendirme ölçütlerinin kesinlikle net cümleler olması gereklidir. Çünkü öğrenciler ölçütleri farklı yorumlayabilirler (Komisyon, 2014: 3)”.

### **Akran Değerlendirme**

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerden biri de akran değerlendirmedir. “Akran değerlendirme, ilgili ölçütler kullanılarak öğrencilerin akranlarının çalışma ya da performanslarını derecelendirmesi olarak tanımlanır (Falchikov, 2001, akt. Liu ve Carless, 2006: 280)”. Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında çeşitli kararlar verirler. Süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve yapılan herhangi bir

çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisi kazanmasında etkili olmaktadır (Noonan B. & Duncn R., 2005; akt, Yıldız vd., 2010: 366). Dochy vd. (1999: 338) akran değerlendirme ile ilgili çalışmaların geçerlilik, adalet, doğruluk ve etkileri üzerinde odaklandığını söylemektedir.

Akran değerlendirme yapılırken değerlendirmenin öğrenciye katkıları, değerlendirmede güvenilirlik ve uygulama biçimine özen gösterilmelidir.

### **Akran Değerlendirmenin Öğrenciye Katkıları**

Akran değerlendirme, öğrencilere bir akranı ile ilgili değerlendirme yapabilme fırsatı vermektedir. Bu sadece eğitim açısından değil sosyal ve psikolojik açıdan da öğrenci için farklı bir durumdur. Öğrencilerin akranları hakkında öğretmenlerinin gözetiminde bir değerlendirmede bulunması, öğrencinin akranı ile ilgili görüşüne saygı duyulması ve yaptığı değerlendirmenin değer görmesi öğrenciye olumlu duygular yaşatması bakımından önemlidir. Temizkan (2009)'a göre öğretmenlerin sınıf içerisinde akran değerlendirme uygulamalarının amaçları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşünmelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak,
- Öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla işbirlikli çalışmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geribildirim vermelerini sağlamak (Akt. Biri, 2014: 19).

Akran değerlendirme ile öğrencinin sadece akranlarının çalışmalarını değerlendirmesi beklenmemektedir. Liu ve Carless (2006: 282) "Değerlendirme süreçlerindeki akran katılımı sadece akranların çalışmalarının derecelendirilmesinden ve öğreticinin bunlarla puanları kıyaslamasından çok daha fazlası olmalı" demektedir. Öğrencinin değerlendirme yapması ve akranlarının çalışmaları hakkında kanaat belirtmesi bu sürecin tek amacı olarak düşünülmemelidir. Öğrenci bu süreç içerisinde Türkçe dersi ile ilgili birçok kazanıma, gerçek hayata yönelik farklı becerilere sahip olabilir. Ayrıca "Keaten ve Richardson (1993), akran değerlendirmenin

öğrencilerin akranlarıyla ilgili yargılarında adil ve tutarlı olmaları koşuluyla, öğrenciler arasında sorumluluk almayı teşvik edeceği görüşünü savunmaktadır (Akt. Komisyon, 2014: 35)”. Değerlendirme esnasında uygun şartlar oluşturulursa, öğrenciler değerlendirme süreci ile ilgili bilgilendirilir ve isteklendirilirse, öğrenci ve öğretmen süreci uygulamaya hazır halde değerlendirmeye başlarsa ve değerlendirmede bulunan öğrenci akranlarına karşı adil olarak değerlendirmeyi yürütürse bu değerlendirme değerlendiren ve değerlendirilen için farklı ve etkili bir tecrübe olabilir.

Akran değerlendirmenin öğrenciye katkıları ile ilgili olarak Alıcı (2010: 149) “Öğrencileri daha eleştirel düşünmeleri konusunda destekler. Öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakır. Diğerlerinin başarılı ve zayıf yönlerinden öğrenmeler gerçekleşir. Öğrencilerin konu ile ilgili neye ihtiyacı oldukları konusunda farkındalıkları artar. Büyük sınıflarda tüm öğrencilere uygun geribildirimler verilmesine olanak sağlar. Öğrencilerin topluluğun bir parçası oldukları inancını destekler” demektedir. “Bu yöntemin yararları şöyle sıralanabilir (Falchikov,1986; Topping, Smith, Swenson ve Eliot, 2000): Öğrencilere çalışmaları hakkında ayrıntılı geribildirim verir. Öğrencilerin çalışmalara eleştirel gözle bakmalarını sağlar. Benzer çalışmaları ayrıntılı görme fırsatı verir. Öğrenciye öğrenme sürecinin değerlendirilmesine yönlendirir. Yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlar (Akt., Kutlu vd., 2010: 103)”.

### **Akran Değerlendirmede Güvenirlilik**

Ellington (1997)’e göre öğrenciler objektif değerlendirmeler yapabilme yeteneğinden yoksun oldukları için, özellikle başlangıçta, öğrenci görüşleri fazla öznel olabilmektedir. Ayrıca, araştırmacı akran değerlendirmenin uygun sosyal ortamlarda; yani öğrencilerle öğretmenler ve de öğrencilerle öğrenciler arasında karşılıklı saygının olduğu durumlarda başarılı olacaktır. Bu tip bir ortamı oluşturabilmek güç olabilir fakat sağlandığında her açıdan faydalı olacaktır. Eğer izleme yeteri kadar sağlanamazsa uygulama kişisel çatışmalar, önyargı ve akranlar arasında aşırı derecede yarış ortamı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir (Akt. Biri, 2014: 22).

Akran değerlendirmede geri bildirim yüz yüze ya da diğer yollar ile verilirken değerlendiren ve değerlendirilen sık sık karşı karşıya gelir (Topping, 2009; akt. Komisyon, 2014: 35). Bu durum öğrencilerin objektifliği üzerinde rol oynayabilir, bu nedenle “Akran değerlendirmesinde

değerlendirmeciler birbirini bilmeyebilir yani isimler açıklanmayabilir (Bahar vd., 2015: 138)”. Bu şekilde öğrencilerin birbirleri üzerinde isteyerek ya da istemeyerek oluşturacağı baskı azaltılabilir. Ayrıca “Değerlendirmeciler rastgele seçilerek arkadaşlık faktörünün, sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir (Bahar vd., 2015: 138)”.

### **Akran Değerlendirme Biçimleri**

Akranların değerlendirilmesinde farklı değerlendirme biçimleri bulunmaktadır. “Akran değerlendirme genel olarak iki biçimde yapılabilir. Birincisi, çalışmaların öğrenciler arasında değiştirilerek, her bir öğrencinin başka bir öğrenci çalışmasını değerlendirmesidir. İkincisi ise, belli bir öğrenci çalışmasının sınıftaki tüm öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir” (Karakaya, 2007; akt. Kutlu vd., 2010: 104). Ayrıca akran değerlendirmenin yapılaş biçimi ile ilgili olarak Bahar vd. (2015: 38) “çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkili yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir. Bu şekilde tutarlılık sağlanabilir” derken; Kutlu vd., (2010: 104) “öz değerlendirmede olduğu gibi kontrol listelerinden, açık uçlu sorulardan ve dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılabilir” demektedir.

### **Grup Değerlendirme**

Grup değerlendirme, bir grup öğrencinin, işbirliği içerisinde yürüttükleri çalışmalar kapsamında yapılır. Grup değerlendirme, grubun genel olarak ne kadar başarılı olduğu ve bu başarıda grup üyelerinin ne düzeyde katkısının olduğuna ilişkin gruptaki öğrencilerin belirlemelerini içerir (Race, 2001; UTDC, 2004; akt. Kutlu vd., 2010: 105). Grup değerlendirme yapısı gereği hem öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi içinde barındıran katılımcı bir yaklaşıma dayanır (Kutlu vd., 2010: 105). Grup değerlendirmesinde objektiflik, bu değerlendirmenin öğrenciye katkıları ve grup değerlendirme biçimleri vb. unsurlar önemlidir.

### **Grup Değerlendirmenin Öğrenciye Katkıları**

Grup değerlendirme hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmeyi içerdiğinden, her iki değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine katkıları bu değerlendirme için de geçerlidir (Alıcı, 2010: 151). Grup değerlendirmesinin eğitim öğretim sürecine katkıları içerisinde “En önemlisi işbirliği içinde çalışarak değerlendirme alışkanlığı kazandırmak ve karşılıklı iletişim (etkileşim) becerilerini geliştirmektir (Race,

2001, akt. Kutlu vd., 2010: 105)”. Öğrencilere birlikte çalışma fırsatı sunulması önemlidir. Bu çalışma süreci içerisinde ve sonunda öğrencinin kendinin de değerlendirmede bulunacağını bilmesi öğrenciyi olumlu yönde etkileyecektir. Kendine değer verildiğini ve fikirlerinin önemli olduğunu düşünmesine sebep olacaktır.

### **Grup Değerlendirmede Objektiflik**

Öğrenen özerkliğine dayalı diğer değerlendirmelerde olduğu gibi öğrencilerin değerlendirme yaparken yanlı davranması, sonuçlar üzerinde arkadaşlık faktörünün rol oynaması gibi sınırlılıklar grup değerlendirmesinde de görülmektedir. Öğrencilerin grup değerlendirmesi ile elde edeceği gelişme, bu değerlendirme biçiminin eğitim öğretim sürecine katkıları göz önüne alındığında bu sınırlılıkların zaman içerisinde aşılabileceği düşünülebilir. Öğrenciler sürece alıştıkça, değerlendirme ile kendilerine verilen sorumluluğu fark ettikçe öğrencilerin objektif olamama durumu azalacaktır.

### **Grup Değerlendirme Biçimleri**

Grup değerlendirmesinde farklı değerlendirme biçimleri uygulanabilir. (Bahar vd., 2015: 142) bu değerlendirme biçimleri ile ilgili olarak “ Grubun her üyesinin performansı ya da grubun bir bütün olarak performansı farklı şekillerde değerlendirilebilir. Konu içeriğine veya bağlama göre bunlardan biri veya birkaçının kombinasyonu kullanılabilir:

Paylaşılan grup puanı: Grup üyelerinin tamamına aynı puan verilir. Özellikle çalışma sürecine değil de grubun ortaya koyduğu ürünün ön plana çıktığı durumlarda kullanılabilir, kolay bir yoldur. Gerçek yaşamda da çoğunlukla takımlar halinde çalışmak zorunda kaldığı ve başarı veya başarısızlığın beraber paylaşıldığı düşünülürse otantik boyutun ön plana çıktığı söylenebilir. Fakat bazı durumlarda paylaşılan grup puanında ürünün oluşmasına tüm öğrencilerin eşit katkı sağlamadığı düşünülürse adil olmadığını ifade etmek gerekir.

Grup sözleşmesi: Değerlendirmeye alınan grup çalışması farklı parçalardan oluşur. Öğrenciler kendi aralarında bir kararla sorumlu oldukları parçaları belirlerler. Bu durumda puanlar her bir bölüm için ayrı ayrı verilebilir ya da her grup üyesi çalışmaya yaptığı katkı oranında puan alabilir.

Akran değerlendirmesi: Gruptaki her birey, kimin yaptığını bilmeksizin gruptaki diğer bireyler tarafından değerlendirilir. Bazı öğrenciler subjektif bir biçimde değerlendirildiğini düşünebilir; fakat değerlendirmede hangi

kriterlerin dikkate alınacağı öğrenciler tarafından net bir biçimde anlaşılırsa bu önlenebilir.” demektedir.

### **Öğrenen Özerkliğine Dayalı Değerlendirmelerin Eğitim Öğretimde Kullanım Durumu**

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeler öğrenci ve eğitim öğretim açısından önemli görülmektedir (Kutlu vd., 2010; Göçer, 2104; Bahar vd., 2015, Alıcı, 2010). Bu değerlendirmeye imkân veren öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmenin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde kendine önemli bir yer edinmesi beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz değerlendirme, akran değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları ile ilgili veriler elde edilmiştir (Yiğit ve Kırımlı, 2014; Benzer ve Eldem, 2013; Birgin ve Gürbüz, 2008; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009). Ayrıca, grup değerlendirme ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015) incelendiğinde herhangi bir “grup değerlendirmesi” ifadesine de rastlanamamıştır.

### **Sonuç**

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif katılımını sağlayan etkileşimli bir ölçme değerlendirme yaklaşımının sunduğu bir fırsattır. Bu nedenle bu değerlendirmelerin, ülkemizin şartları ve Türkçe derslerinde eğitim sürecine uygun olarak etkili şekilde kullanılması öğrenciler ve öğretmenler açısından fayda sağlar.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeler, öğrencilerin sadece eğitim öğretim açısından değil birey olarak da gelişimine katkı sağlar. Daha önce de söz ettiğimiz gibi ülkemizin düşünen, kendi kendine karar verebilen, kendini gerçekleştirmiş bireylere ihtiyacı vardır. Etkili şekilde yapılan öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerle; öğrencilere güvenerek, verdiği kararlara saygı duyulduğunu hissettirerek onların kendilerine karşı olumlu düşünceler kazanmasına katkı sağlanmış olur.

Öğrencinin öz değerlendirme yaparken, kendi ile ilgili gerçek doğruları fark edebilmesi ve bu doğruları dışa vurmaktan çekinmemesi öğrenciye eğitim öğretimin yanı sıra sosyal anlamda da katkı sağlar.

Akran ve grup değerlendirmede öğrenciler birini değerlendirirken saygılı ve objektif olabilmeyi öğrenir. Akran ve grup değerlendirmede “adalet” kavramı önemli görülebilir. Öğrencinin akranına karşı adil bir değerlendirmede bulunabilmesi, hem öğrencinin kişiliğine önemli katkılar sağlar hem de akran ve grup değerlendirmenin sınırlılıkları arasında gösterilen “objektif olamama” durumunu ortadan kaldırmaya yardımcı olur. Öğrenci adil bir değerlendirme yapmayı başarabilirse, elde edilen sonuçlar gerçeğe daha yakın olur.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerin tek amacı öğrencinin sadece değerlendirmede bulunmasını sağlamak değildir. Öz, akran ve grup değerlendirme ile öğrenciler saygı, adalet, hoşgörü, objektif olma gibi birçok erdem kazanır.

### Öneriler

Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımına öğrenciler kadar öğretmenler de hazır olmayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin bu sürecin eğitim öğretime ve öğrenciye katkı sağlayabileceği yönünde olumlu bir tavır takınması gerekir. Öğretmen sürece kendi inanırsa, öğrencilerin de etkili bir değerlendirmede bulunabileceğini düşünür. Öğretmen öncelikle sürecin verimli olacağına kendi inanmalı, sonra öğrencilerini inandırmalıdır. Öğretmenin öğrencilerin öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeyi doğru yapacaklarına inanması, onlara güvendiğini hissettirmesi ve değerlendirme sonuçlarıyla ilgili geridönütlerde bulunması bu değerlendirmelerden elde edilecek sonuçların doğruluğunu etkiler.

Eğitim öğretim ortamlarında öğrenciler değerlendirme sürecine katılmaya alışık olmadıkları için, başlangıçta öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmelerden elde edilecek sonuçlarla ilgili öğretmenler memnun olmayabilir. Öğrencilerin değerlendirme yaparken objektif olmadığını söyleyebilir. Ancak başlangıçta yapılan eksik ve yanlışlıklar öğrenciler sürece alıştıkça azalacaktır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin sürece alışmaları için onlara zaman vermelidir.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmede başlangıçta elde edilen sonuçlardan çok öğrencilerin kendini ya da birbirlerini değerlendirmeye çalışmaları daha değerli görülmelidir. Zamanla ve tecrübeyle bu sürece alışacak olan öğrenciler doğru sonuçlar verecektir. Bu değerlendirmelerde

öncelikle öğrencilere güvenerek, verdikleri kararlara saygı duyarak onların olumlu duyguları yaşaması amaçlanmalıdır.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme biçimlerinin okullarda etkili kullanımının, öğrencilerin eğitim ve öğretim açısından gelişimine fayda sağlayacağına inanılmalıdır.

Öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirmeler incelendiğinde akran ve grup değerlendirmeye yönelik araştırmaların alanyazında yeterince yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle akran ve grup değerlendirme ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Ülkemizde, “akran değerlendirmesi” ve “grup değerlendirmesi” başlıkları ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu başlıkların bazen ortak bazen de ayrı olarak yer aldığı görülmektedir. Akran ve grup değerlendirme ile ilgili tek bir anlayıştan söz edilememektedir, bu nedenle öğrenen özerkliğine dayalı akran ve grup değerlendirmelerin kapsamına yönelik içerik birliğini sağlayacak araştırmaların yapılması faydalı olacaktır.



## Kaynakça

- Alıcı, Devrim (2010). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri (ss. 127-168), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* (Ed. Satılmış Tekindal, 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayvacı, Hakan Şevki ve Er Nas, Sibel (2009). Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırıcılığı Kurama göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 212-225.
- Bahar, Mehmet; Nartgün Zekeriya; Durmuş, Soner ve Bıçak, Bayram (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başol, Gülşah (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Genişletilmiş 3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Benzer, Ahmet ve Eldem, Esmâ (2013). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Birgin, Osman (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Birgin, Osman ve Gürbüz, Ramazan (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-79.
- Biri, Hasan (2014). *Akran Değerlendirme Yönteminin Öğretmen Eğitimine Katkısı (Yüksek Lisans Tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bümen, Nilay (2002). Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmede Gelişim Dosyaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 120-125.
- Dilekmen, Mücahit ve Aydoğdu, Fatih (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, VIII (1), 51-62.
- Dochy, Filip; Segers, Mien ve Sluismans, Dominique (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350
- Gelbal, Salahattin ve Kelecioğlu, Hülya (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, Ali (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kanatlı, Fikriye (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Komasyon (2014). *Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri: Öğretmenler İçin Uygulama Kılavuzu*. Erzurum: Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Köksal, Mustafa Serdar (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.

- Kutlu, Ömer; Doğan, C. Deha ve Karakaya, İsmail (2010). *Öğrenci başarısının Belirlenmesi Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuzgun, Yıldız (1972). Kendini Gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-172.
- Liu, Ngar-Fun ve Carless, David (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290
- Oscarson, Mats (2013). The Challenge of Student Self-assessment in Language Education. *Voices in Asia Journal*, 1(1), 1-14.
- Perkins, David (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Roberts, Tim S. (2006). *Self, Peer and Group Assessment in e-Learning: An Introduction*. The United States of America: Information Science Publishing.
- Semerci, Çetin (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 429-440
- Şenel Çoruhlu, Tülay; Er Nas, Sibel ve Çepni, Salih (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programından Yansımalar: Trabzon Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 1-22.
- Yıldırım, Faruk ve Karakoç Öztürk, Başak (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03(37), 92-108.
- Yıldız, Cemal; Okur, Alparslan; Arı, Gökhan ve Yılmaz, Yakup (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed. Cemal Yıldız, 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, Fadime ve Kırımlı, Bilal (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.