

# İlköğretim Öğrencilerinin Öz-değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi<sup>1</sup>

## The Investigation of Primary School Students' Attitudes Toward Self-Assessment

Ayça UZUN<sup>2</sup>

İrfan YURDABAKAN<sup>3</sup>

### Özet

Yapılandırmacı kurama göre düzenlenen ve etkin öğrenme uygulamalarını temel alan yeni program (2005), alışılmış değerlendirme yöntemlerine ek olarak alternatif değerlendirme yöntemlerini de içermektedir. Bu yöntemlerden birisi de öz-değerlendirmedir. Bu araştırma, ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz-değerlendirme tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ve Bakırköy ilçelerinde resmi ilköğretim okullarına devam eden 1500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla 23 maddelik öz-değerlendirme tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz-değerlendirme tutumları arasında sınıf, cinsiyet, okulun bulunduğu çevre öğretmenlerinin deneyimleri ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

*Anahtar sözcükler:* İlköğretim, alternatif değerlendirme, öz-değerlendirme, tutum

### Abstract

The new curriculum (2005) has undergone changes in a way also to include alternative assessment methods besides those traditional ones. One of those methods is self-assessment. This aims to analyze the attitudes of primary school 4th and 7th grade students' opinions on self-assessment. The sampling of this research is 1,500 students enrolling in the state primary schools in the provinces of Bağcılar and Bakırköy in Istanbul in the academic year 2009-2010. A 23-item self-assessment attitude scale was used to collect data for research purposes. According to the results of this study, significant difference was found in the attitudes of students in terms of their grades, genders, place of school and experience of their teachers.

*Keywords:* Primary school, alternative assessment, self-assessment, attitude

### Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya koyduğu yeni eğitim programlarının, temelde yapılandırmacı kurama dayandığına ilişkin güçlü bir görüş birliği vardır (Akçadağ, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Anonim, 2005; Bal, 2008; Bümen, 2005; Günay ve Yurdabakan, 2011; Şahin, 2008, Yeşilyurt, 2007). Bu durum Türkiye'deki eğitim ve bilim çevrelerinde yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri gibi konulara duyulan ilgiyi artırmıştır. Söz konusu ilgiye yol açan önemli etkenlerden birisi, bu üç olgu arasındaki güçlü ilişkilerdir. Çünkü Yurdabakan'a (2011b) göre, yapılandırmacı kuram öğrenme süreçlerini etkileyerek aktif öğrenme yöntemlerinin gelişmesine, aktif öğrenme yöntemleri ise kişinin kendi öğrenmesini sorgulayabileceği

<sup>1</sup> Bu çalışma, İrfan Yurdabakan'ın danışmanlığında Ayça Uzun tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasından uyarlanmıştır ve çalışmanın bir bölümü 2. İconte toplantısında sunulmuştur.

<sup>2</sup> Bilim uzmanı, Malatya, [aycaayzabar@gmail.com](mailto:aycaayzabar@gmail.com)

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, [irfan.ybakan@deu.edu.tr](mailto:irfan.ybakan@deu.edu.tr)

alternatif değerlendirme uygulamalarına yol açmıştır. Benzer biçimde Açıköz (2003), özellikle yapılandırmacı kuram ve aktif öğrenme arasındaki ilişkilere dikkat çekerek, kuramın öğrenme süreçlerini etkileyerek öğrenciyi merkeze alan ve öğrenmesi için ona daha çok sorumluluk yükleyen uygulamalara yol açtığını ifade etmiştir. Öte yandan, yapılandırmacı kuramı savunan birçok yazar (Wilson ve Cole, 1991; Jonassen, 1994; Ernest, 1995; Honebein, 1996) öğrencileri etkin kılacak uygun bir model oluşturma konusunda çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Eğitimciler arasında yaygın biçimde kabul gören bu öneriler, eğitimsel uygulamalarla ilgili iki önemli sonuç doğurmuştur. İlki, öğrenenin etkin bir rol almasını sağlayan aktif öğrenme yöntemlerinin gelişmesine, ikincisi ise öğrenme sürecine etkin biçimde katılacak olan öğrencilerin sahip olması gereken öz-düzenleme veya bilişüstü beceri gibi özelliklerin tartışılmasına yol açmıştır. Bu iki önemli sonuç, aktif öğrenme ile değerlendirme arasında bir takım ilişkilerin oluşmasına (Arter, 1997; Boud, 1995; Birenbaum, 1996 ve Dochy ve Moerkerke, 1997) ve sonuçta performans, biriktirim (portfolyo), öz, akran ve ortak değerlendirme gibi yöntemlerin yer aldığı alternatif değerlendirme uygulamalarına neden olmuştur. Aktif öğrenme ve değerlendirme ilişkisini ele alan Perkins (1999), aktif öğrenme olarak nitelenen sürecin, sadece okuma ve dinleme değil, düşünceleri savunma ve paylaşma, denence kurma ve sorgulama gibi etkinlikler içermesi gerektirdiğini vurgulamıştır. De Corte (2000) aktif öğrenme ortamlarını, etkili öğrenme tekniklerinden ve yansıtma sürecinden yararlanmayı gerektiren ortamlar olarak nitelemiştir. Açıköz (2003) ise aktif öğrenme ile etkin katılım arasındaki bağlantıya dikkat çekerek, etkin katılımın öğrenme süreciyle ilgili karar alma, yansıtma yapma ve öz-düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Ek olarak, Yurdabakan (2011a) aktif öğrenme sürecinin, yeterliklerinin farkında olan, ilerlemesi gereken konuların neler olduğunu bilen, nasıl ilerleyebileceği konusunda bilinçli, kendi öğrenmesini sorgulayan, yönlendiren ve yöneten bireyler gerektirdiğini ifade etmiştir. Bu gereklilik aktif öğrenme sürecinde kullanılan değerlendirme etkinliklerinin, öğrencilerin soruların çözümlemesini, yorumlamasını, değerlendirmesini yaptığı ve görüşlerini açıkladıkları bir oluşuma dönüşmesine yol açmıştır. Ona göre bu dönüşümün bir diğer nedeni de “yaşam boyu öğrenme” olgusudur. Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişme bilginin daha çabuk yayılmasına ve çoğalmasına neden olmuş, öğrenenin bilgi ve beceri edinimi formal eğitimin dışına taşarak yaşam boyu süren bir etkinliğe dönüşmüştür. Bu etkinlik kişide öz-değerlendirme becerisini zorunlu kılmıştır. Öte yandan, Boud (1995), Birenbaum, (1996) ve Dochy ve Moerkerke (1997) gibi yazarlar etkili öğrenme ortamlarının öğrenme ve değerlendirmenin iç içe geçtiği materyaller kullanılırsa amaçlarına ulaşabileceğini iddia etmişlerdir. Bu yüzden, etkin öğrenme ortamlarında kullanılan değerlendirme

etkinlikleri öğrencilerin ilerleme aşamalarını, tamamlamaları gereken eksikliklerini görmelerini sağlayan ve öğrenme aracı olarak öğrencilerin daha çok katılımını gerektiren bir oluşuma dönüşmüştür (Arter, 1997).

### **Bilişüstü ve Öz-değerlendirme İlişkisi**

Bloom'un hedeflerle ilgili sınıflaması üzerinde Anderson ve Krathwohl (2002)'un öncülüğünde yapılan yeni düzenlemede, bilişsel alan olarak nitelenen boyut, *bilişsel süreç* (cognitive process) ve *bilgi* olmak üzere iki boyutlu bir yapıya bürünmüştür. Yeni sınıflama orijinalinden izler taşısa da, bilişsel süreç boyutu *yaratma*, bilgi boyutu ise *bilişüstü bilgi* gibi alt basamakları içermektedir. Bilişüstü konusunu çalışan yazarlar (Brown, 1987; Flavell, 1979; Schraw, 2009), bilişüstü bilginin, öğrencinin öğrenme ve düşünmeyle ilgili genel stratejiler bilgisi, farklı stratejilerin ne zaman/niçin kullanılacağını gösteren bilişsel görevler bilgisi ve edimin biliş ve güdüyle ilgili yönünü içeren öz-bilgi (self-knowledge) olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Dirkes, (1985) ise bilişüstü bilgiyi öğrenenin neyi bilip bilmediğine ilişkin düşünme, kendi öğrenmesini sorgulama ve düşünmesini yönetmesi becerisi olarak tanımlamıştır. Pickard (2007), Cornford, (2004) ve Edwards, Ranson ve Strain (2002) gibi yazarlar ise bilişüstü bilginin yaşam boyu öğrenme olgusunun gelişiminde önemli bir öge olduğunu ve bilişüstü bilgilerini sorgulayabilen bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde daha başarılı olabileceklerini ileri sürmüşlerdir. Başka bazı yazarlar ise bilişüstü bilginin öz-bilgiyi kapsadığını, bireyin başarabilme konusundaki yeteneğini yargılamasının öz-bilgisini yargılaması anlamına geldiğini (Anderson ve Krathwohl 2002) ve öz-bilgisine dönük yargılama yapan bir bireyin öz-değerlendirme yapmış olacağını (Shrauger ve Osberg, 1981) ifade etmişlerdir. Yukarıda sözü geçen yazarların ifadeleri dikkate alındığında bilişüstü bilgi, öz-bilgi ve öz-değerlendirme arasında ilişkiler açıkça görülebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öz-değerlendirme konusunun kavramsal ve uygulamaya dönük yönleriyle ele alındığı görülebilir (Boud ve Falchikov, 2006; Sundström, 2005). Öz-değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili yargılamalarda bulunmaları (Boud ve Falchikov, 1989) ya da öğretmenin oluşturduğu ölçütler veya bu ölçütler içerisinde öğrenciler tarafından seçilenlere göre kendilerini değerlendirdikleri bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Dochy ve McDowell, 1997).

Öz-değerlendirme konusunu içeren birçok çalışma önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir: Öz-değerlendirme, öğrencilerin öz-eleştiri becerisini geliştirir (Dochy ve McDowell, 1997). Çeşitli becerilere dönük olarak yapılan öz-değerlendirme, öğrencilerin bu yönde deneyim kazanmalarını sağlar ve deneyimli öğrenciler

etkili öğrenenler olarak görülebilir. Ayrıca, bu öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin algı düzeyleri daha gerçekçidir (Boud ve Falchikov, 1989). Kişi kendisiyle ilgili çıkarımlar konusunda dışarıdan bir gözlemciden daha fazla bilgiyi öz-değerlendirme sayesinde edinebilir ve öz-değerlendirme kişideki değişimin daha gerçekçi biçimde tanımlanmasına yardımcı olur (Shrauger ve Osberg, 1981). Öz-değerlendirme, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme için izlemiş oldukları stratejilerinin etkililiğini, öğrenme derecelerini ve ileriki sınıflarda kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini geliştirir (Dochy, Segers ve Sluifmans, 1999).

Öz-değerlendirmeyle ilgili yaygın görüşlerden birisi “bireyin kendisine olduğundan yüksek puan vereceği” kaygısıdır. Boud ve Falchikov (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öz-değerlendirme puanlarının bir ölçütle karşılaştırılmasını içeren çalışmalar analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, iyi öğrencilerin kendilerini az, zayıf öğrencilerin ise çok puanlandırmaya eğilimli oldukları ayrıca, üst sınıflardaki öğrencilerin kendi başarılarını alt sınıftakilere oranla daha iyi tahmin edebildikleri ve yetenekli öğrencilerin daha düşük yeteneklilere oranla gerçekçi öz-değerlendirme yaptıkları bulunmuştur. Fakat Kaufman, Felder ve Fuller (1999) ve Yurdabakan (2011a) tarafından yapılan araştırmalarda ise öz-değerlendirme konusunda iyi yetiştirilen öğrencilerde böyle bir eğilimin gözlenmediği, örneğin akranların değerlendirmesiyle öz-değerlendirmeler arasında yüksek uyumun olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Öte yandan, bazı yazarlar değerlendirilen yeteneğin öz değerlendirme üzerinde etki yaratacağını ileri sürmüşlerdir. Buna göre, yetenek alanı zorlaştıkça öz-değerlendirmenin isabetliliğinin azalacağı, kolaylaştıkça da artacağı iddia edilmiştir (Ackerman, Beier, ve Bowen, 2002). Öz-değerlendirme becerisinin cinsiyetle ilişkisini çalışan araştırmalar ise, erkeklerin kendi yeteneklerini olduğundan daha yüksek, kızların ise daha düşük değerlendirdiğini göstermiştir (Shen ve Pedulla, 2000). Fakat Yurdabakan (2011a) tarafından yapılan bir çalışma kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha doğru öz-değerlendirme yaptıkları sonucunu göstermiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Yapılandırmacı kurama göre düzenlenen ve etkin öğrenme uygulamalarını temel alan yeni program, alternatif değerlendirme yöntemlerinden öz-değerlendirme uygulamalarını da içermektedir (Anonim, 2005). Programda öz-değerlendirme uygulamalarına yer verilmiş olması, uzun dönemde bu becerinin geliştirilmesi üzerinde etki yaratabilir. Ancak, bu etkinin sağlanabilmesi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin öz-değerlendirme konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarının düzeyine bağlıdır. Yeni programın değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar (Akçadağ, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Bal, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007),

özellikle alternatif değerlendirme uygulamaları konusunda bir netliğin olmadığını ve uygulamalarla ilgili sorunların yaşandığını göstermektedir. Bu çalışma, ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarını sınıflarına, cinsiyetlerine, okulun bulunduğu çevreye, öğretmenlerinin kıdemlerine ve sınıf mevcutlarına göre genel ve ilçe bazında karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Ulaşılan sonuçların öğretmenlere, eğitim uzmanlarına, akademisyenlere, yönetici ve velilere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmada, ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Bağcılar ve Bakırköy ilçelerinde yer alan ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okullar tabakalı küme örnekleme (Kaptan, 1998) yöntemiyle seçilmiştir. Tabakaları sosyo-ekonomik düzey açısından Bakırköy ve Bağcılar ilçelerindeki okullar (İçdp, 2009) ile sonuçların ilköğretimin birinci ve ikinci kademelerine genellenebilmesi için 4 ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örnekleme bu okullara devam eden 1500 öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin 839'u Bağcılar, 661 tanesi ise Bakırköy ilçesinde öğrenim gören öğrencilerdir. Bu öğrencilerin 946'sı 4. sınıf, 554'ü ise 7. sınıf; ayrıca 794'ü erkek, 706'sı ise kız öğrencidir. Çalışma için bu iki ilçenin seçilme nedeni sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklarıdır. Bağcılar, dışarıdan çok göç alan, eğitim ve ekonomik düzeyin düşük olduğu ve genellikle çok çocuklu ailelerin yaşadığı bir ilçeyken; Bakırköy sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan daha ileri düzeyde olan bir ilçedir (İçdp, 2009).

### Veri Toplama Aracı

İlköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 23 maddelik "öz-değerlendirme tutum ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin yazımına temel oluşturması bakımından öz-değerlendirme konusunu içeren çalışmalar (Boud & Falchikov, 2006; Cihanoğlu, 2008; Dochy & McDowell, 1997; Özoğul & Sullivan, 2007; Schuessler, 2010; Sundström, 2005; Thompson, Pilgrim & Oliver, 2005; Yurdabakan & Cihanoğlu, 2009) incelenmiş ve öz-değerlendirme davranışlarıyla ilgili yapılan çıkarsamalar çerçevesinde denemelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzda yer alan maddeler iki uzmanın (Yurdabakan ve Cihanoğlu) görüşüne sunulmuş ve havuzdan en uygun 38 madde seçilerek ön deneme formu oluşturulmuştur. Bu ön deneme formu asıl deneme ölçeğinin oluşturulması için maddelerin anlaşılabilirlik ve öğrencilerin düzeylerine uygunluğunun sınanması amacıyla 4 ve 7. sınıflara devam eden 200 öğrenci üzerinde ilk

denemesi yapılmıştır. Yapılan ilk denemeden sonra yeterince açık olmadığı anlaşılan ve madde istatistikleri uygun olmayan 10 madde ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 28 madde deneme formuna alınmıştır. 28 maddelik deneme ölçeğinin pilot uygulaması 1150 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneme sonuçlarına göre, ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı (exploratory) faktör analizi yöntemiyle sınanmıştır (Yurdabakan, 2008). Faktör analizi çok değişkenli istatistiksel çözümler arasında yer aldığından (Tatlıdil, 2002) verilerin uygunluğunun test edilmesi yoluna gidilmiş ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,97 ve Barlett testi ( $\chi^2 = 15767,63$ ;  $p < 0,01$ ) anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemine göre yapılmış, ilk analizde özdeğer (eigen value) 1 alınmış ve faktör sayısı serbest bırakılmıştır. Yapılan analizde ölçek özdeğeri 1 ve daha büyük olan sadece bir faktör tanımlandığından döndürme (rotation) yoluna gidilmemiştir. Ayrıca dört maddenin bu boyutta 0,40'tan daha düşük, bir maddenin ise birden fazla boyutta yük değerine sahip olması nedeniyle beş madde ölçekten çıkartılarak analiz işlemi tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda 23 maddelik ölçeğin tek faktörde birleştiği görülmüştür. Bu ölçeğin özdeğeri 11,32, açıkladığı toplam varyans ise 49,14 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde faktör yükleri 0,51 ile 0,75 arasında değişmektedir. Diğer yandan, ölçeğin iç-tutarlılık kestirme yöntemine göre hesaplanan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı 0,94; test-yarı yöntemine göre hesaplanan Spearman-Brown korelasyon katsayısı ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonları ise 0,51 ile 0,71 arasında değişmektedir.

### **Bulgular**

Bu çalışmada, ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz-değerlendirmeye yönelik tutumları sınıflarına, cinsiyetlerine, okulun bulunduğu çevre, öğretmenlerinin deneyimleri ve sınıf mevcutlarına göre incelenmiştir. Analizler önce ilçe farkı gözetmeksizin sonra ilçelere göre ayrı ayrı yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

İlk olarak toplam öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve okulun bulunduğu çevre değişkenine göre öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farklar t istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Sınıf, Cinsiyet ve Okulun Bulunduğu Çevreye Göre Öğrencilerin Öz-değerlendirme Tutumlarının Karşılaştırılması*

	Grup	N	X	S <sub>x</sub>	df	t	P
Sınıf	4.sınıf	946	101,78	13,02	1498	7,47	0,00**
	7.sınıf	554	95,93	17,052			
Cinsiyet	Erkek	794	98,58	14,912	1498	-2,87	0,004**
	Kız	706	100,79	14,82			
Çevre	Bağcılar	839	93,64	14,36	1498	-19,63	0,00**
	Bakırköy	661	107,21	11,81			

\*\* $p < 0,01$

Ortalamaların karşılaştırılmasına dönük olarak yapılan ve Tablo 1’de sunulan t istatistiği sonuçları, öğrencilerin öz-değerlendirme tutumlarının her üç değişkene göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılık aynı zamanda, 4. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ve Bakırköy ilçesinde öğrenim gören öğrencilerin Bağcılar ilçesindeki öğrencilerden öz-değerlendirmeye dönük tutumlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Diğer yandan, öğrencilerin öz-değerlendirme tutumlarının öğretmenlerinin deneyimine göre karşılaştırılması amacıyla, öğretmenler hizmet süreleri açısından 1-3, 4-8, 9-11 ve 12 yıl ve üzeri olmak üzere gruplandırılmıştır. Bu dört gruba ilişkin karşılaştırma varyans analizi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Kıdem	n	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Kaynak	KT	DF	KO	F	p
≤ 3 yıl	214	98,12	13,31	Gruplar içi	24842,39	3	8280,80	40,20	0,000**
4 - 8	727	96,07	16,05	Gruplar arası	308147,96	1496	205,98		
9 -11	292	105,29	11,74	Toplam	332990,34	1499			
12 ≥	267	104,28	12,75						
Toplam	1500	99,62	14,90						

\*\* $p < 0,01$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yapılan varyans analizi (anova) sonucu, öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre öğrencilerin öz-değerlendirme tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Scheffe testi ile yapılan ikili karşılaştırmalara göre, öğretmenleri 9-11 yıl arası deneyimli olan öğrencilerin tutumlarının 1-3 yıl (fark=7,18,  $p=0,000$ ) ve 4-8 yıl

(fark=9,22, p=0,000) deneyimli olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde öğretmenleri 12 yıl ve üzerinde deneyimli olan öğrencilerin tutumları da 1-3 yıl (fark=6,16, p=0,000) ve 4-8 yıl (fark=8,21, p=0,000) arası deneyimli olan öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 3

*Sınıf mevcutlarına Göre Öğrencilerinin Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Sınıf Mevc.	n	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Kaynak	KT	DF	KO	F	p
25-34	428	106,62	11,28	Gruplar içi	36932,15	2	18466,07	93,37	0,00**
35-44	557	99,38	15,71	Gruplar arası	296058,21	1497	197,77		
45 ≥	515	94,06	14,26	Toplam	332990,36	1499			
Toplam	1500	99,69	14,90						

\*\* $p < 0,01$

Sınıf mevcutlarına göre öğrencilerin öz-değerlendirme tutumlarının karşılaştırılmasını içeren Tablo 3'teki varyans analizi sonuçları, gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermiştir. Scheffe testiyle yapılan ikili karşılaştırmalar, sınıf mevcudu azaldıkça öğrencilerin öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarının arttığını göstermiştir. Başka bir deyişle, mevcudu 25-34 arasında olan sınıflardaki öğrencilerin öz-değerlendirme tutumlarının ortalaması, mevcudu 35-44 (fark=7,23, p=0,000) ve 45 ve üzeri olan sınıflardaki öğrencilerden yüksek ve anlamlı (fark=12,56, p=0,000) çıkmıştır. Benzer şekilde mevcudu 35-44 arası olan sınıflardaki öğrencilerin öz-değerlendirme tutumları, mevcudu 45 ve daha fazla olan sınıflardaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek (fark=5,32, p=0,000) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sınıflar kalabalıklaştıkça öğrencilerin öz-değerlendirmeye dönük tutumlarının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarının ilçelere göre incelenmesi için, Bakırköy ve Bağcılar ilçelerinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin tutumları sınıflarına (4 ve 7. sınıf), öğrencilerin ve öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve sınıf mevcutlarına göre betimlenmiş, elde edilen ortalamalar bağımsız gruplar için t istatistiği ile karşılaştırılıp, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.



Tablo 4

*Bakırköy ve Bağcılar İlçelerindeki Öğrencilerin Öz-değerlendirme Tutumlarının Karşılaştırılması*

İlçe	Grup	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	df	T	p	
Bakırköy	Sınıf	4.sınıf	429	107,01	12,21	659	-0,61	0,54
		7.sınıf	232	107,59	11,03			
	Cinsiyet (Öğrenci)	Kız	312	106,52	12,47	659	-1,43	0,15
		Erkek	349	107,83	11,16			
	Cinsiyet (Öğretmen)	Kadın	285	108,69	10,79	659	2,81	0,005**
		Erkek	376	106,09	12,42			
Sınıf Mevcudu	25-34	428	106,62	11,28	659	-1,75	0,08	
	35-45	233	108,30	12,67				
Bağcılar	Sınıf	4.sınıf	517	97,44	12,05	837	10,32	0,000**
		7.sınıf	322	87,53	15,63			
	Cinsiyet (Öğrenci)	Kız	482	93,44	14,09	837	-0,46	0,65
		Erkek	357	93,90	14,73			
	Cinsiyet (Öğretmen)	Kadın	234	91,33	15,26	837	-2,91	0,004**
		Erkek	605	94,53	13,91			
Sınıf Mevcudu	35-44	337	92,96	14,75	837	-1,11	0,27	
	45 ≥	502	94,09	14,09				

\*\* $p < 0,01$

Tablo 4'te verilen karşılaştırma sonuçlarına göre, Bakırköy ilçesindeki öğrencilerin öz-değerlendirmeye ilişkin tutumları sadece öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık, kadın öğretmenlerin öğrencilerinin lehine daha yüksektir. Bağcılar ilçesi için yapılan karşılaştırmalarda ise öğrencilerin öz-değerlendirmeye yönelik tutumları sınıflarına ve öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, 4. sınıf öğrencilerinin tutumları 7. sınıflara, erkek öğretmenlerin öğrencilerinin tutumları ise kadın öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç Bakırköy ilçesinde ulaşılan sonuçla farklılık göstermektedir. Sınıf mevcutlarına göre yapılan karşılaştırmalarda ise her iki ilçede de anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer yandan, bu iki ilçede görev yapan öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrencilerin öz-değerlendirme tutumları varyans analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Bakırköy ve Bağcılar İlçelerindeki Öğrencilerin Öz-değerlendirme Tutumlarının Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Karşılaştırılması*

<b>Bakırköy</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>S<sub>x</sub></b>	<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>DF</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
1-3 yıl	45	102,13	13,89	Gruplar içi	2781,77	2	1390,88	10,26	,000**
4-8 yıl	212	105,40	14,15	Gruplar arası	89207,94	658	135,57		
9 ≥	404	108,73	9,77	Toplam	91989,70	660			
<b>Bağcılar</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>S<sub>x</sub></b>	<b>Kaynak</b>	<b>KT</b>	<b>DF</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
1-3 yıl	169	97,05	12,98	Gruplar içi	3133,82	2	1566,91	7,72	,000**
4-8 yıl	515	92,23	15,19	Gruplar arası	169718,46	836	203,01		
9 ≥	155	94,59	12,13	Toplam	172852,28	838			

\*\* $p < 0,01$

Tablo 5'te verilen varyans analizi sonuçları, Bakırköy ve Bağcılar ilçelerinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin öz-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlerinin deneyim durumlarına göre anlamlı derecede farklı olduğunu göstermektedir. Farklılığın hangi grup/gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar, Bakırköy ilçesinde deneyim süresi 9 yıl ve daha fazla olan grubun 4-8 ve 1-3 yıl; 4-8 yıl arasında deneyimli olan grubun ise 1-3 yıl arasında deneyimli olan grubun öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bağcılar ilçesinde ise tutum puanları sadece 1-3 yıl arasında deneyimli olan grubun 4-8 yıl arasında deneyimli olan grubun öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Bakırköy ilçesindeki öğrencilerin öz-değerlendirmeye ilişkin tutumları öğretmenlerinin deneyimine paralel olarak artmaktadır. Diğer yandan, Bağcılar ilçesinde görev yapan 1-3 yıl arasında deneyimli öğretmenlerin öğrencilerinin öz-değerlendirmeye yönelik tutumları 4-8 yıl deneyimli olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Bakırköy ilçesindeki öğrencilerin tutumlarındaki artışın öğretmenlerin deneyimi ile paralellik gösterdiğini ancak, Bağcılar ilçesinde bu artışın genç öğretmenler lehine olduğunu söylemek mümkündür.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar kısaca özetlenirse, öğrencilerin öz-değerlendirme tutumları sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine, okulun bulunduğu çevreye, öğretmenlerinin deneyim durumlarına ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farklılıklar incelendiğinde, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, Bakırköy ilçesindeki öğrencilerin Bağcılar ilçesindeki

öğrencilerden, öğretmeni deneyimli olan öğrencilerin diğerlerinden ve sınıf mevcudu az olan öğrencilerin kalabalık olanlardan öz-değerlendirme tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca ilçe düzeyinde yapılan karşılaştırmalarda ise Bağcılar ilçesinde hem sınıf düzeyinde hem de öğretmenin cinsiyetine göre öğrencilerin öz-değerlendirme tutumları farklılaşırken, Bakırköy ilçesinde sadece öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrencilerin öz-değerlendirme tutumları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu farklar, Bakırköy ilçesinde kadın öğretmenlerin öğrencileri lehine iken, Bağcılarda ilçesinde erkek öğretmenlerin öğrencileri lehinedir.

Öz-değerlendirmeye ilgili yapılan çalışmaların bir kısmı (Lahore, 2008) önceki deneyimlerin öz-değerlendirmeler üzerinde etki yaratmadığını göstermiş olsa da, başka bazı çalışmalar (Boud ve Falchikov, 1989; Dochy, Segers ve Sluijmans, 1999) öğrencinin deneyimi arttıkça öz-değerlendirme konusundaki yeterliliğinin de arttığını ve deneyimli öğrencilerin daha isabetli öz-değerlendirmeler yaptığını göstermiştir. Eldeki çalışmada bu sonuçlarla karşılaştırılabilecek veriler yoktur, fakat öz-değerlendirme deneyimlerinin öz-değerlendirmeye yönelik tutumları olumlu yönde etkileyebileceği düşünülürse, eldeki çalışmanın sonuçları bu görüşü destekler nitelikte değildir. Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin öz-değerlendirme tutumlarının 7. sınıflara oranla daha olumlu olması, öz-değerlendirme uygulamalarına 4. sınıflarda daha fazla ağırlık verilmiş olmasından kaynaklanabilir. Diğer yandan örnekleme seçilen 7. sınıfların, programın uygulanmaya başlandığı öğretim yılında (2005-2006) ikinci sınıfta olmaları; ayrıca bu düzeyde derslere birden fazla öğretmenin giriyor olması öz-değerlendirme deneyimlerinin zayıf kalmasına neden olmuş olabilir ve bu durum öz-değerlendirme konusundaki düşüncelerine de yansımış olabilir.

Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin öz-değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ancak ilçe düzeyinde yapılan karşılaştırmalar dikkate alındığında her iki ilçede de cinsiyete göre farklar anlamlı bulunmamıştır. Bu konuda daha önce yapılan kimi araştırmaların sonuçları (Wolochuk, 2009; Alakija, 2009) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Bu sonuç eldeki çalışmanın ilçeler bazında yapılan karşılaştırmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin okullarının bulunduğu bölgeye göre öz-değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları incelendiğinde, Bakırköy'de bulunanların ortalamalarının Bağcılar ilçesinde bulunanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunu ilçeler arasındaki sosyo-kültürel farklılıklara bağlamak mümkündür. Bağcılar ilçesi dışarıdan yoğun göç alan,

kültürel ve ekonomik anlamda henüz gelişmekte olan bir ilçedir. Bakırköy ise ticari, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan daha gelişmiş ve daha az göç almaktadır (İçdp, 2009). Diğer yandan Bağcılar ilçesindeki okullarda sınıf mevcutları Bakırköy'e oranla daha kalabalıktır. Bağcılar ilçesinde mevcudu 35-44 arasında olan sınıflarda 337; 45 ve daha kalabalık olan sınıflarda 502 öğrenci öğrenim görürken; Bakırköy ilçesinde mevcudu 25-34 arasında olan sınıflarda 428; 35-45 arasında olan sınıflarda ise 233 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu durumda, Bağcılar ilçesindeki sınıfların kalabalık olması öz-değerlendirme uygulamalarının zayıf, dolayısıyla ortalamaların da daha düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri göz önüne alınarak yapılan karşılaştırmalarda, çalışma süresi 9-11 ve 12 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrencilerinin tutum puanları diğerlerinden yüksek çıkmıştır. Bu sonucu, kıdemli öğretmenlerin yöntemleri kullanma sıklığı veya deneyimleri nedeniyle öğrenci tutumlarını etkilemiş olabilecekleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Öte yandan ilçe düzeyinde yapılan karşılaştırmalar dikkate alınırsa, Bakırköy ilçesindeki sonuçların bu sonuçla paralellik gösterdiği ancak, Bağcılar ilçesinde ulaşılan sonuçların genç öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülebilir. Bağcılar ilçesinde ulaşılan bu sonuç, Adanalı'nın (2008) ulaştığı sonuçla paralellik göstermektedir. Diğer yandan, kıdem durumlarına göre öğretmen sayıları incelendiğinde (Tablo. 5) özellikle Bağcılar ilçesinde 1-3 yıl arasında deneyimli olan öğretmenlerin (n=169), 2005 ilköğretim programlarının yürürlüğe girmesinden sonra mezun olan öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğretmenlerin mezun oldukları kurumlarda, ilgili derslerin içeriğinde alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin konulara daha fazla yer verilmiş olması, onların bu yöndeki bilgi ve becerilerini artırmış ve bu durum ise sınıf uygulamalarına yansımış olabilir.

### Öneriler

2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programları alternatif değerlendirme yöntemlerini de içermektedir. Programlarda yer verilen alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi de öz-değerlendirmedir. Türkiye'de öz-değerlendirme uygulamalarını konu alan bazı çalışmalar (Özan ve Yurdabakan, 2008; Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009; Yurdabakan ve Olğun, 2011) öz-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin başarı, strateji kullanımı ve bilişüstü bilgi düzeylerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Buna karşın, yeni programın değerlendirilmesine dönük yapılan birçok çalışma (Akçadağ, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Anonim, 2005; Bal, 2008; Bümen, 2005; Çetin, 2009; Günay ve Yurdabakan, 2011; Şahin, 2008, Yeşilyurt, 2007;) alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin çeşitli sorunların yaşandığını ortaya

koymuştur. Oysa aktif öğrenme uygulamalarının başarısı için öz-düzenleme ve bilişüstü beceri gibi öğrenci özelliklerinin geliştirilmesine gereksinme vardır. Söz konusu becerilerin geliştirilmesinde kişinin kendi öğrenmesini sorgulama yeteneği önemli bir yere sahiptir (Yurdabakan, 2011b). Yeni ilköğretim programlarında öz-değerlendirme uygulamalarına yer verilmiş olması uzun dönemde öğrencilerin bu yönde deneyim kazanmalarını sağlayabilir. Bu durum onların birer yaşam boyu öğrenenler olarak yetişmelerine katkı getirebilir. Tutum, sonraki davranışları harekete geçiren dürtü olarak ele alındığına göre (Tezbaşaran, 1997), öğrencilerin öz-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi geleceğe dönük bir takım planlamalara yardımcı olabilir. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öz-değerlendirmeye ilişkin tutumları bazı değişkenlere göre betimlenmiş ve yukarıda tartışıldığı gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde uzmanlara, öğretmenlere, yönetici ve araştırmacılara yararlı olabileceği düşüncesiyle şu öneriler geliştirilmiştir:

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öz-değerlendirme tutumlarının 4. sınıflara oranla daha düşük çıkması, uygulamaların ilerleyen sınıflarda ya hiç ya da çok az yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Bu durum, öğrencilerin ilerleyen sınıflarda öz-değerlendirmeye dönük ilgilerini ve becerilerini geliştirebilecek uygulamalara gereksinme olduğunu göstermektedir.

İlçe bazında yapılan karşılaştırmalar sosyo-ekonomik yapısı yüksek olan okullardaki öğrencilerin diğerlerine oranla öz-değerlendirme tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin daha deneyimli olması (ve belki de bu amaçla düzenlenen hizmet-içi kurslardan daha çok yararlanma olanağı bulmaları) ve sınıf mevcudunun azlığı bunun önemli nedenleri arasında gösterilebilir. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu çevrelerde bulunan okulların sınıf mevcudlarının azaltılması ve daha çok orta düzey (4-8 yıl) deneyimli öğretmenlerin yararlanabileceği hizmet-içi kurslara gereksinime olduğu söylenebilir. Ayrıca, ilçe bazında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmada, Bakırköy’de kadın, Bağcılar’da erkek öğretmenlerin öğrencileri lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle alternatif değerlendirme uygulamalarına dönük düzenlenebilecek hizmet-içi kurslarda bu iki grubun katılımına ağırlık verilebilir.

Bu çalışmada farklı iki bölgede öğrenimlerini sürdüren 4. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin öz-değerlendirmeye ilişkin tutumları incelenmiştir. Sonraki araştırmacılar sınıf sayısını artırarak, yalnızca tutumlara değil, becerilere de odaklanan çalışmalar yapabilirler. Ayrıca, çalışma diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini de içerecek

biçimde genişletilebilir ve en önemlisi öğretmenlerin bu yöndeki beceri ve tutumlarını betimlemeye hizmet eden araştırmalar da yapılabilir.

### Kaynaklar

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Bowen, K. R. (2002). What we really know about our abilities and our knowledge. *Personality and Individual Differences*, 33, 587-605.

Adanalı, K. (2008). 5. Sınıf Sosyol Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. *Bilgi*, 53(34): 29-50.

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.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: *Theory into Practice*, 41(4)

Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. (5)(2), 44-61

Anonim, (2005). Yeni Programları Değerlendirme Raporu. Ankara: MEB

Arter, J. (1997). Using assessment as a tool for learning, in: R. BLUM & J. ARTER (Eds) Student Performance Assessment in an Era of Restructuring, 1-6 (Alexandria, VA; Association for Supervision and Curriculum Development).

Bal, P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1): 53-68.

Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum, & F. Dochy (Eds.), Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge (3-29). Boston, MA: Kluwer.

Boud, D. (1995) *Enhancing Learning Through Self Assessment*. Kogan Page, London.

Boud, D. and Falchikov, N. (1989) Quantitative studies of self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.

- Boud, D. and Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with long-term learning, *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 31(4), 399-413.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (65–116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmetiçi Eğitim Çalışması Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2): 21-57.
- Cornford, I. R. (2004). Cognitive and metacognitive learning strategies as a basis for effective lifelong learning: How far have we progressed? Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference (Melbourne, 28 November–2 December). <http://www.aare.edu.au/04pap/alpha04.htm> COR04942 (Erişim: 20 Mayıs 2009).
- Çetin, B. (2009). Yeni İlköğretim Programı Uygulamaları Hakkında İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (17)2: 487-502.
- De Corte, E. (2000). High-powered learning communities: A European perspective. The Economic and Social Research Council's Research Programme on Teaching and Learning Leicester, England, November 9-10, <http://www.tlrp.org/acadpub/Corte2000.pdf> (Erişim: 11 Nisan 2008).
- Dirkes, M. A. (1985). Metacognition: Students in charge of their thinking. *Roeper Review*, 8(2),96-100.
- Dochy, F. & McDowell, L. (1997) Assessment as a tool for learning, *Studies in Educational Evaluation*, 23, 279-298.
- Dochy, F. & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 415-432.
- Dochy, F., Segers M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*. 24(3).
- Edwards, R., Ranson, S. & Strain, M. (2002). Reflexivity: towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 525-536.

- Ernest, P. (1995). The one and the many. In L. Steffe & J. Gale (Eds.). *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gelbal. S., Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33
- Günay Z. ve Yurdabakan, İ. (2011). 2005 İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim*, 36(383), 17-25
- Honebein, J. (1996). *Seven Goals for the Design of Constructivist Learning*. [http://cter.ed.uiuc.edu/JimL\\_Courses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm](http://cter.ed.uiuc.edu/JimL_Courses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm), (Erişim: 15.6.2008).
- İçdp, (2009). 1/100.000 Ölçekli İstanbul Çevre Düzeni Planı Raporu. <http://www.planlama.org/> (Erişim:20.03.2011)
- Jonassen, D. H. 1994. Towards a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Kaufman, D.B., Felder, R.M., & Fuller H. (1999). Peer Ratings in Cooperative Learning Teams. Proceedings of the 1999 Annual ASEE Meeting. ASEE, June 1999 Session 1430.
- 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
- Özan, S. ve Yurdabakan, İ. (2008). Öz ve Akran Değerlendirmenin Temel İletişim Becerileri Başarısı Üzerindeki Etkileri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 27, 27-39.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11
- Pickard J. M. (2007). The new Bloom's taxonomy: Aa overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1)
- Shen, C. & Pedulla, J. J. (2000). The Relationship between Students' Achivement and their Self-perception of Competence and Rigour of Mathematics and Science: a cross-national analysis. *Assessment in Education*, 7(2), 237-253.



- Shrauger, S. J. & Osberg, T. M. (1981). The relative accuracy of selfprediction and judgements by others in psychological assessment. *Psychological Bulletin*, 90, 322-351.
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4, 33-45.
- Sundström, A. (2005). Self-assessment of knowledge and abilities: A literature study. Umea Universitet, 54,
- Şahin, Ç. (2008). Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2): 101-112
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ziraat Matbaacılık. Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.
- Wilson, B. G., & Cole, P. (1991). A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research & Development Journal*.  
<http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/hndbkch.html> (Erişim: 20 Mayıs 2009).
- Wolochuk, A. (2009). Adult English Learners' Self-Assessment Of Second Language Proficiency: Contexts And Conditions. Yayınlanmamış Doktora Tezi, New York University
- Yeşilyurt, E. (2007).Yeni ilköğretim Programları temel niteliklerinin öğretim yöntem ve tekniklerine göre değerlendirilmesi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. (5):3. 164-167.
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri. Erkan, S. ve Gömlüksiz, M., (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (38-66) .Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Yurdabakan, İ. (2011a). The investigation of peer assessment in primary school cooperative learning groups with respect to gender. *Education 3-13*, 39(2), 153-169
- Yurdabakan, İ. (2011b). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.
- Yurdabakan, İ ve Cihanoğlu, O. (2009). Öz ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Kompozisyon ve Okuma Tekniğinin Başarı, Tutum ve Strateji Kullanım

Düzeylelerine Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123

Yurdabakan, İ ve Olğun, M. (2011). The Influence of Self and Peer Assessment on Learning and Metacognitive Knowledge: Consequential Validity. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya-Turkey, 479-488

### Extended Abstract

Since the Ministry of National Education started the structural changes in the primary and secondary education curricula, there has been a growing interest towards constructivist theory, active learning and alternative assessment methods in educational and scientific environments in Turkey. Many authors suggest that objectives for active learning method could only be attained if they were used together with alternative assessment practices. There are many writers who suggest that objectives for active learning method could only be reached if they were used together with alternative assessment activities. Alternative assessment practices have an important place in the new curricula, which went into effect in 2005-2006 academic year. One of those methods is self-assessment. Some authors have drawn attention to the connection between active learning and active participation and have stated that the active learning process requires individuals who are aware of their competencies, who know what and how to improve themselves, who can question, direct, and manage his/her own learning. This requirement makes self-assessment one of the alternative assessment methods that can be employed during this process.

Studies designed to evaluate the new curricula have shown some problems related especially to the application of such alternative assessment methods. This study aims to investigate the attitudes of primary school 4<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students towards self-assessment in terms of their grades, gender, place of school, experience of teachers and classroom sizes. The research method is descriptive. This study was implemented in the 4<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades of schools located in the districts of Bağcılar and Bakırköy in Istanbul. Schools were selected with layered sampling and the sample group consisted of 1500 students selected from those schools. 946 of the students were 4<sup>th</sup> graders and 554 of them were 7<sup>th</sup> graders, of which 794 were boys and 706 were girls. The data collection instrument used was a 23-item “self-assessment attitude scale”, the eigen value of which is 11.32 explaining 49.14 of the variance and factor loadings ranged from 0.51 to 0.75. The Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) reliability coefficient was found 0.94 and the corrected item correlations ranged from 0.51 to 0.71.

According to the results of this research, the attitudes of students towards self-assessment show significant difference with regard to their grade levels, genders, place of school, experience of their teachers and classroom sizes. When those differences are closely inspected, it can be said that female students, students in the 4<sup>th</sup> grade, students who study in Bakırköy and students who study in small size classrooms with experienced teachers have more positive attitudes than male students, those in the 7<sup>th</sup> grade, who study in Bağcılar and who study in large classrooms with inexperienced teachers.

Besides, according to district level comparisons, while in Bağcılar the self-assessment attitudes of students differ significantly with regard to grade level and gender of their teachers, significant difference in self-assessment attitudes of students is present in Bakırköy with regard to teacher gender. This difference in Bakırköy is in favor of female teachers, while it is in favor of male teachers in Bağcılar. In light of the findings derived from this research, the following suggestions can be offered to experts, teachers, and researchers:

The fact that the self-assessment attitudes of 7<sup>th</sup> graders are lower than those of 4<sup>th</sup> graders can be the result of lack of such practices in upper classes. This fact can also show the need for such applications in upper classes to increase the student interests and skills in self-assessment.

The district level comparisons made it clear that those students in socio-economically high schools have more positive attitudes than the others. The reason(s) could be small class sizes and the teachers having more experience (or maybe they have had more in-service training for this purpose). We can say that there is a need to decrease the class sizes in socio-economically low schools and offer in-service courses to teachers with medium level experience (4-8 years). Additionally, district level comparisons showed that significant differences were found in favor of the female teachers in Bakırköy and male teachers in Bağcılar. Self-assessment in-service trainings could be organized especially with the participation of those two groups.

This study focused on the attitudes of students enrolling in primary school 4<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades in two different districts towards self-assessment. Following studies could focus on attitudes together with skills by increasing the number of grades. Also those studies could be expanded to include other alternative assessment methods.