



## Uzaktan öğrenenlerin akran değerlendirmesine yönelik görüşleri

Yrd.Doç.Dr. Serpil KOÇDAR<sup>a</sup>  
Yrd.Doç.Dr. Nejdet KARADAĞ<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi

<sup>b</sup> Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi

### Özet

Akran değerlendirmesi, öğrenen başarısının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri olup, öğrenenlerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Akran değerlendirmesi daha çok yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenme kurumlarında akran değerlendirmesinin kullanımı sınırlı olup, özellikle açık üniversitelerde gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları içerisinde akran değerlendirmesinin payı düşüktür. Öte yandan, 2008 yılından itibaren Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin ortaya çıkmasıyla akran değerlendirmesi popüler olmuş, bir değerlendirme aracı olarak açık ve uzaktan öğrenme kurumlarında ve açık üniversitelerde daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Türkiye’de bir açık ve uzaktan öğrenme kurumunda uzaktan öğrenenlerin akran değerlendirmesine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla 20 uzaktan öğrenen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenenlerden bazıları akran değerlendirmesinin uygulanabileceğini savunsa da bazı öğrenenler akran değerlendirmesine karşı olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenenler ise öğretici tarafından değerlendirilmeyi daha güvenilir bulmuşlardır. İki aşamalı olarak yapılması düşünülen araştırmanın bir sonraki aşamasında, sonuçların genellenebilmesi için bu araştırma ile elde edilen nitel bulgulardan hareketle hazırlanacak bir anket ile daha fazla sayıda öğrenene ulaşılması planlanmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** akran değerlendirme, açık ve uzaktan öğrenme

### Abstract

Peer assessment is one of the methods used for assessment of learning, which is defined as a process in which learners assess each other’s work according to a set of pre-determined criteria. Peer assessment is mostly used in face-to-face learning environments. Use of peer assessment is limited in open and distance learning institutions and especially in open universities, the percentage of using peer assessment among other methods is relatively low. On the other hand, with the introduction of Massive Open Online Courses, it has attracted more attention by open and distance learning institutions and open universities since 2008. In this context, the purpose of this study is to determine the opinions of distance learners towards peer assessment in Turkey. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 20 learners. Data were analyzed via descriptive analysis method. As a result, it can be concluded that learners stated that peer assessment can be implemented in their courses whereas some of the learners stated negative opinion towards peer assessment. Some of the learners find instructor assessment more reliable. In the next step, in order to generalize the findings, it is intended to reach more learners via a questionnaire which will be developed based on the qualitative findings of this study.

**Keywords:** peer assessment, open and distance learning

### Kaynak Gösterme

Koçdar, S. ve Karadağ, N. (2016). Uzaktan öğrenenlerin akran değerlendirmesine yönelik görüşleri. *AUAd*, 2(2), 168-190.

## Giriş

Akran değerlendirme, öğrenen başarısının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri olup, öğrenenlerin belirli bir ölçüt setine göre kendi arkadaşlarının hazırladığı ödev, proje, sunum ve benzeri etkinlikler için onlara not ve/veya geribildirim verdiği bir süreç olarak tanımlanabilir (Falchikov, 2007; Topping, 1998). Akran değerlendirme birçok yükseköğretim kurumu tarafından kullanılmaktadır (Grez, Valcke ve Roozen, 2012). Sınıf mevcutlarının kalabalıklaşması ve akran değerlendirmeyi kolaylaştıracak çevrimiçi sistemlerin gelişmesiyle akran değerlendirme uygulamalarının yaygınlaştığı gözlenmektedir (Chetwynd, Gardner ve Jefferis, 2013).

Akran değerlendirme daha çok yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılmaktadır (Malik, 2013). Açık ve uzaktan öğrenme kurumlarında akran değerlendirmesinin kullanımının sınırlı olduğu, özellikle açık üniversitelerde gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları içerisinde akran değerlendirmesinin payının düşük olduğu söylenebilir (Karadağ, 2014; Malik, 2013). Öte yandan, 2008 yılından itibaren Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerin ortaya çıkmasıyla akran değerlendirmesinin popüler olması (Ashton ve Davies, 2015; Suen, 2014), açık ve uzaktan öğrenme kurumlarında akran değerlendirmesine yönelik ilginin artmasını sağlamıştır. Dünyadaki gelişmelere paralel bir şekilde, Türkiye’de de akran değerlendirmesine yönelik araştırmaların daha çok yüz yüze eğitim kapsamında yapıldığı (Gömleksiz ve Koç, 2011; Koç, 2011; Taşdemir, 2014), bu nedenle akran değerlendirmesinin Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenmede de kullanılabilirliğini araştıran çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Akran değerlendirmesinin alanyazında birçok yararlarından söz edilmektedir. Örneğin, öğrenenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, objektif düşüncelerine yardımcı olduğu, özerklik ve sorumluluk duygusunu artırdığı ve öğrenenleri sosyalleştirdiği belirtilmektedir (Chetwynd, Gardner ve Jefferis; 2013; Thomas, Martin ve Pleasants, 2011). Buna karşılık, öğrenenlerin akran değerlendirmesine yönelik algı, tutum ve davranışları farklılık göstermektedir (Bryant ve Carles, 2009; Liu ve Carless, 2006; Vu ve Alba, 2007). Bazı öğrenenler akran değerlendirmesine yönelik olumlu görüş belirtirken, bazıları da bu tür değerlendirmeyi yararlı bulmadıklarını ifade etmektedirler. Bu kapsamda, araştırmanın amacı Türkiye’de bir açık ve uzaktan öğrenme kurumunda uzaktan öğrenenlerin akran değerlendirmesine yönelik görüşlerini belirlemektir.

### İlgili Alanyazın

Boud'a (1990) göre öğrenenleri değerlendirme, öğrenmenin kalitesinin artırılması ve bilgi ve performansın akreditasyonu amacıyla gerçekleştirilir. Bu çerçevede iki tür değerlendirmeden söz edilir:

- Biçimlendirme ya da yetiştirme amaçlı değerlendirme
- Değer biçme ya da düzey belirleme amaçlı değerlendirme

Biçimlendirme ya da yetiştirme amaçlı değerlendirme (formative assessment), öğrenme etkinlikleri sürerken öğrenenlerin öğrenmesine yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilen değerlendirme (assessment for learning) ve ara değerlendirme olarak da adlandırılır. Bu tür değerlendirme, öğrenenlere ve öğreticilere geribildirim sağlayarak öğrenenlerin yanlış anladığı noktaları tespit etme olanağı sunar, motivasyonu artırır ve öğrenenlere konuyla ilgili önemli kavramların neler olduğunu gösterir. Bu değerlendirme, süreç odaklı olup, doğrudan içerik alanıyla ilgili olmayan konularda işbirliği yapma, eleştirel düşünme, yazma ya da problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı bir yaklaşımı da içerebilir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012).

Değer biçme ya da düzey belirleme amaçlı değerlendirme (summative assessment), bir ders, dönem ya da programın sonunda öğrenenlerin performansı ya da başarısı hakkında bir değer biçmeyi, yargıda bulunmayı içerir. Son değerlendirme olarak da adlandırılan bu tür değerlendirme, genellikle formal değerlendirmeyle aynı anlamda kullanılır ve sınavları, projeleri ve informal değerlendirmeyi de içerebilir (Gunawardena ve La Pointe, 2003).

Akran değerlendirme, hem biçimlendirme hem de düzey belirleme amaçlı değerlendirme etkinlikleri içerisinde yer almaktadır. Akran değerlendirme yükseköğretimde daha çok biçimlendirmeye yönelik değerlendirme aracı olarak öne çıkmakta iken (Cartney, 2010), Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerle birlikte düzey belirleme amaçlı kullanımı da yaygınlaşmaya başlamıştır (Ashton ve Davies, 2015; Suen, 2014). Sadece bir notlandırma prosedürü değil, aynı zamanda becerilerin de geliştirildiği bir süreç olup, öz-değerlendirmenin bir parçası olarak görülebilir; diğer öğrenenlerin yaptığı katkılar, öğrenenin öz-değerlendirme yapmasını kolaylaştırır (Sluujmans, Dochy ve Moerkerke, 1998). Akran değerlendirme, biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Black ve Wiliam, 2009). Alanyazında akran değerlendirme yerine farklı kavramların da kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar akran geribildirimi, akran notlandırması, akran incelemesi, akran öğrenmesi, akran düzeltmesi olarak sayılabilir (Topping, 1998). Akran

değerlendirme, teknolojinin sunduğu olanaklar sayesinde kolaylaşmıştır. Akran değerlendirmesi yapmayı sağlayan birçok çevrimiçi program vardır. Loughborough Üniversitesi'nde geliştirilen WebPA buna örnek verilebilir (Loddington, 2008). Çeşitli yazılımların yanında (Luxton-Reilly, 2009) e-portfolyolar, blog ve wikiler gibi Web 2.0 araçları da akran değerlendirmesinde kullanılmaktadır (Malik, 2013).

### **Akran Değerlendirmenin Yararları**

Alanyazında akran değerlendirmesinin birçok yararları olduğu; öğrenenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, objektif düşüncelerine yardımcı olduğu, özerklik ve sorumluluk duygusunu artırdığı ve öğrenenleri sosyalleştirdiği belirtilmektedir. Lu ve Law (2011) ve Chetwynd, Gardner ve Jefferis (2013), akran değerlendirmenin öğrenenlerin birbirleriyle etkileşime girerek kendilerinin ve diğer arkadaşlarının ödevleriyle ilgili daha eleştirel bir bakış açısıyla düşüncelerini sağladığını belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, akran değerlendirme öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğrenenlerin kendi ödevlerini arkadaşlarının ödevleri ile karşılaştırmaları, onların kendi ödevlerini daha sağlıklı değerlendirmelerini sağlamaktadır (Thomas, Martin ve Pleasants, 2011). Teixeira de Sampayo, Sousa-Rodrigues, Jimenez-Romero ve Johnson'a (2014) göre, akran değerlendirme Bloom taksonomisinde tanımlanan üst bilişsel düzeydeki yeterliklerin (analiz, sentez ve değerlendirme) geliştirilmesine de olanak sağlamaktadır.

Akran değerlendirme, motivasyonun ve öz-yeterliğin yanı sıra öğrenenlerde bilgi ve beceriyi de artırmaktadır (Xiao ve Lucking, 2008). Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine daha etkin katılımı sayesinde, kendi öğrenme süreçlerindeki farkındalıkları artmakta ve böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktadırlar. Buna ek olarak, akran değerlendirme öğrenenler arasında sağladığı sosyal etkileşim sayesinde onlarda bir öğrenme topluluğunun üyesi olma hissini artırarak yalnızlığı azaltabilmektedir (Chetwynd, Gardner ve Jefferis, 2013).

Akran değerlendirmenin avantajları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Bostock, 2000; Race, 1998):

- Öğrenenlere değerlendirme sürecine katılma ve motivasyonlarını artırma olanağı verir.
- Öğrenenlerin değerlendirme sürecinde söz sahibi olmasını sağlar.
- Öğrenmeyi geliştirir.
- Değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir ögesi olarak kabul eder.

- Öğrenenlere öğrenme özerkliği tanır.
- Öğrenenlere güçlü ve zayıf noktalarını belirleme olanağı tanır.
- Öğrenenlere birbirlerinin çalışmalarını değerlendirme olanağı tanır.
- Öz-değerlendirme yeterliği kazandırır.
- Derinlemesine, anlamlı öğrenmeleri teşvik eder.
- Öğrenenlerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlar.
- Öğrenenlerin değerlendirme kriterlerinden haberdar olmalarını sağlar.
- Öğreticilerin değerlendirme yüklerini azaltır.
- İyi kalitede geribildirim sağlamaya olanak tanır.
- Öğrenenlere istedikleri çeşitlilikte geribildirim olanağı sağlar.
- Öğretici yokluğunda çeşitli grupların değerlendirilmesinde zaman tasarrufu sağlar.
- Öğrenenlerde transfer edilebilir becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur.

### **Akran Değerlendirmenin Sınırlılıkları**

Akran değerlendirmesi etkililik, adil olup olmaması, güvenilirlik ve değerlendiricilerin sahip olduğu beceriler açısından eleştirilmektedir (Liu ve Carless, 2006; Gielen, Dochy, Onghena, Struyven ve Smeets, 2011). Örneğin, puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik konusunda yapılan çalışmalar paralellik göstermemektedir (Topping, 2009). Öğrenenlerin arkadaşlarına verdiği notlarla öğretici notlarının karşılaştırıldığı çalışmalarda bazı araştırmacılar öğrenenlerin verdiği notlarla öğreticilerin verdiği notların örtüştüğünü belirtmektedir (Falchikov ve Goldfinch, 2000; Freeman, 1995; Furman ve Robinson, 2003). Öte yandan, Langan ve diğ. (2005) öğrenenlerin notlarının öğreticilere göre %5 daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışmada öğrenenlerin birbirlerine verdikleri notların öğretici notlarından %10 daha fazla olduğu belirtilmektedir (Robinson, 2002). Grez, Valcke ve Roozen (2012) ise akranların ve öğreticilerin değerlendirme formundaki ölçütleri ve göstergeleri farklı yorumladıklarını, bunun nedeninin de deneyim farkı olduğunu belirtmektedir.

Akran değerlendirmede yaşanan bir başka sorun, öğrenenlerin içinde buldukları bağlama ve kişisel ilişkilerine göre verdikleri notu düşürme veya yükseltme eğiliminde olabilmeleridir (Lladó ve diğ., 2014). Öğrenenler yakın ilişki içerisinde olduğu arkadaşlarına daha iyi not verme eğilimine girebilmekte, bu durum ise yapılan değerlendirmenin nesnel olmasını engellemektedir (Xiao ve Lucking, 2008).

Akran değerlendirme, öğreticinin değerlendirme etkinlikleri içerisindeki merkezi rolünü azaltmaktadır (Grez, Valcke ve Roozen, 2012). Öğreticiler, güç ilişkilerini değiştirdiği için akran değerlendirmesi yapmaya isteksiz olabilmektedirler (Liu ve Carless, 2006).

Akran değerlendirmesi beceri ve deneyim gerektiren bir süreçtir. Öğrenenler etkili geribildirim verebilmek için gerekli becerilere sahip olmalıdırlar (Chetwynd, Gardner ve Jefferis, 2013). Akran değerlendirmesinde güvenilirliği sağlamak için öğrenenlere ölçütlere göre değerlendirme yapmaları ve değerlendirme becerilerini artırmaları için eğitim verilmesi gerekmektedir (Xiao ve Lucking, 2008). Lu ve Law (2011) başarılı bir çevrimiçi akran değerlendirmesinin teknik beceri gerektirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, eğer verilecek geribildirim maddelerin işaretlenmesi yerine, yazılı ifadelerden oluşuyorsa öğrenenlerin yazma becerilerini de geliştirmeleri gerekmektedir (Chetwynd, Gardner ve Jefferis, 2013).

Karaca (2009), akran değerlendirmenin sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Öğrenen, değerlendirme konusuna aşina olmalıdır.
- Öğrenen, değerlendirme kriterlerini bilmek zorundadır.
- Öğretici, öğrenenlerin kriterleri açık ve uygun biçimde uyguladıklarından emin olmalıdır.
- Öğretici, daha önce akran değerlendirme yapan meslektaşlarıyla işbirliği yapmalıdır.
- Öğretici, akran değerlendirmenin ilk uygulamada mükemmel bir şekilde işlemlerini beklememelidir.

### **Öğrenenlerin Akran Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri**

Alanyazında akran değerlendirmesine yönelik öğrenenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Akran değerlendirmesiyle ilgili olarak bazı öğrenenler olumlu görüşlere sahipken, bazı öğrenenler bu uygulamayı çeşitli yönlerden eleştirmiştir. Örneğin, İngiliz Açık Üniversitesi'nde yürütülen eSTEE M Projesinde (Taylor, 2014) ve Grez, Valcke ve Roozen'in (2012) çalışmasında öğrenenler akran değerlendirmesine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Akran değerlendirmenin öğrenenler tarafından olumlu karşılandığına ilişkin bir diğer çalışma da Avrupa Sanal Semineri'ne kayıtlı 27 öğrenenle gerçekleştirilmiştir (Sluijsmans ve diğ. 2005). Lladó ve diğ. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrenenlerin akran değerlendirmesine ilişkin algıları araştırılmıştır. 416 öğrenene akran değerlendirmesi uygulamasından önce ve sonra anket uygulanmıştır. Öğrenenler uygulamadan önce ve sonra olumlu görüş

bildirmişlerdir. Öğrenenler akran değerlendirmesini güdüleyici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulmuşlardır. Öte yandan, öğrenenler akran değerlendirmesinin kendilerine yüklediği sorumluluğu vurgulayarak diğer arkadaşlarının değerlendirme becerileri konusunda şüphelerini dile getirmişlerdir.

Gömleksiz ve Koç (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrenenler, akran değerlendirmenin kendilerini eleştirel düşünmeye, sorumluluk almaya ve objektif davranmaya yönlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, sürecin dersi daha zevkli hale getirmesi ve sınıf içerisinde öğrenenlerin birbirleriyle kaynaşmasına imkân tanınması onların akran değerlendirme ile ilgili olumlu görüşe sahip olmalarını sağlamıştır. Akran değerlendirmenin olumsuz yönü ise, öğrenenler arasındaki yakın arkadaşlıklar yüzünden kendilerinin değerlendirme sürecinde duygusal ve yanlı davranabilme olarak gösterilmiştir. McLaughlin ve Simpson'ın (2004) yapmış oldukları çalışma da, öğrenenlerin akran değerlendirmeye karşı akranlarını değerlendirmenin zevkli bir iş olarak görülmesinden dolayı olumlu tutum içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmayla çok az öğrenenin öğretici değerlendirmesini akran değerlendirmeye tercih ettiği ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, çalışmalarında akran değerlendirmenin öğrenme sürecini önemli ölçüde destekleyen bir öğrenme aracı olduğunu belirlemişlerdir.

Wen ve Tsai (2006) Tayvan'da bir üniversitedeki 280 öğrenenin akran değerlendirmesine yönelik görüşlerini aldıkları araştırmada, öğrenenlerin kendi ödev ve projelerini arkadaşlarınıninkine karşılaştırma şansı buldukları için akran değerlendirmesine olumlu bakarken, akranları tarafından eleştirilme ve değerlendirilme konusunda öz güvene sahip olmamaları açısından akran değerlendirmesine karşı olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Bryant ve Carles (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmayla da akran değerlendirme ile ilgili ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, öğrenenlerin akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri dil yeterlik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Dil yeterlik düzeyi yüksek öğrenenler tarafından değerlendirildiğinde diğer öğrenenler hatanın ne olduğunu anlamadığı için memnun olmamakta ve değerlendiren kişiyi haklı kabul etmek zorunda kalmakta, tersi durumda ise dil yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenen kendisine yararlı olabilecek yorumların yapılmadığı için memnun kalmamaktadır. Aynı araştırmaya göre, öğrenenler birbirlerinden bir şeyler öğrendikleri ve öğrenme süreçleri hakkında sorumluluk aldıkları ve bu sürecin kendilerini sınava hazırladığını düşündükleri için akran değerlendirmeyi olumlu bulmakta, ancak akranlarının geçerli geribildirim vermeyeceğini düşündükleri için bu süreci olumsuz karşılamaktadır.

Vu ve Alba'nın (2007) Avustralya Üniversitesinde mesleki bir derste yaptıkları akran değerlendirme uygulamasında, akran değerlendirme sürecinin öğrenenlerin öğrenmesi açısından yararlı olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar, akran değerlendirme sürecinin başarıyla uygulanmasında bazı koşulların yerine getirilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu koşullar şöyle sıralanabilir:

- Yeterli ve uygun hazırlık süreci
- Ders ve değerlendirme hedeflerinin açıkça belirlenmesi
- Akran değerlendirme sürecinde öğreticinin destek olma derecesinin belirlenmesi
- Akran değerlendirmeyi izleyen süreçte öğreticinin verimli tartışmalar gerçekleştirmesi

Ballantyne, Hughes ve Mylonas (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenenlerin olumlu görüşe sahip olma nedenlerinin başında akran değerlendirmenin onları kendi çalışmalarını akranlarınıninkiyile karşılaştırma ve yansıtma bakımından cesaretlendirmesi yer almaktadır. Akran değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşe sahip olmada gösterilen diğer bir neden akran değerlendirmenin öğrenenlerin gelecek kariyerleri için beceri geliştirmelerini sağlamasıdır.

Akran değerlendirmeye karşı olumlu görüşlerin yanı sıra, bazı öğrenenler olumsuz görüşe sahiptirler. Öğrenenlerin olumsuz görüşe sahip olmalarının bir nedeni, akranlarının kendilerini değerlendirecek yeterliğe sahip olmadığını düşünmeleridir. Olumsuz görüşe sahip olanların diğer gerekçesi ise akranlarının adil olamayacağı endişesini taşımalarıdır. Bir diğer gerekçe akran değerlendirmenin fazla zaman almasıdır. Ballantyne, Hughes ve Mylonas'a (2002) göre, akran değerlendirmede değerlendirme ölçütleri başlangıçta net olarak belirlenmelidir. Benzer şekilde, Liu ve Carless (2006) Hong Kong'da yaptıkları bir çalışmada akademisyenlerin ve öğrenenlerin notlandırmanın olduğu akran değerlendirmesine direnç gösterdiklerini ve öğrenenlerin önemli bir kısmının arkadaşlarına ya hiç not vermediklerini ya da nadiren not verdiklerini belirtmişlerdir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma alanında akran değerlendirmesiyle ilgili bir çalışma olmaması nedeniyle bu araştırmada geniş çaplı olarak yapılacak bir anket çalışmasından önce öğrenenlerden ön bilgi toplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle çalışmada öncelikle öğrenenlerin alternatif bir



değerlendirme aracı olabilecek akran değerlendirmesinden haberdar olup olmadığı, böyle bir değerlendirme uygulamasını tercih edip etmedikleri, tercih etme ve etmeme nedenleri araştırılmıştır. Bu açıdan, araştırma var olan durumu ortaya koyan nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir.

### Araştırma Alanı ve Katılımcılar

Araştırma, Türkiye’de bir açık ve uzaktan öğrenme kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını İşletme Bölümü’nde öğrenim gören 20 gönüllü öğrenen oluşturmaktadır. Öğrenenler kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Öğrenenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir. Kimlik bilgilerinin gizli tutulması açısından öğrenenler Ö1, Ö2, Ö3,... olarak adlandırılmıştır.

Tablo 1				
<i>Görüşmeye Katılan Öğrenenlerin Demografik Bilgileri</i>				
Öğrenenler	Cinsiyeti	Yaşı	Yaşadığı İl	İş durumu
Ö1	Kadın	40	Eskişehir	Çalışıyor
Ö2	Kadın	22	Eskişehir	Çalışmıyor
Ö3	Erkek	23	Eskişehir	Çalışmıyor
Ö4	Kadın	22	Eskişehir	Çalışıyor
Ö5	Erkek	27	Eskişehir	Çalışmıyor
Ö6	Erkek	30	Eskişehir	Çalışıyor
Ö7	Erkek	23	Eskişehir	Çalışmıyor
Ö8	Kadın	38	Eskişehir	Çalışıyor
Ö9	Kadın	21	Eskişehir	Çalışıyor
Ö10	Kadın	23	Eskişehir	Çalışıyor
Ö11	Kadın	22	Eskişehir	Çalışmıyor
Ö12	Kadın	29	Eskişehir	Çalışmıyor
Ö13	Erkek	27	Eskişehir	Çalışıyor
Ö14	Kadın	40	Ankara	Çalışıyor
Ö15	Kadın	27	İstanbul	Çalışmıyor
Ö16	Kadın	21	Uşak	Çalışıyor
Ö17	Kadın	32	Yalova	Çalışmıyor
Ö18	Erkek	26	Kahramanmaraş	Çalışıyor
Ö19	Kadın	27	Eskişehir	Çalışmıyor
Ö20	Erkek	35	Eskişehir	Çalışıyor

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerde öğrenenlere akran değerlendirmesi uygulaması anlatılmıştır. Öğrenenlerin akran değerlendirmesinden haberdar olup olmadığı, bu uygulamayı tercih edip etmeyecekleri ve nedenleri sorgulanmıştır. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra 3 uzmanın görüşüne sunulmuş sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler için, İşletme Bölümü öğrenenlerine telefon ve sosyal medya aracılığıyla ulaşılarak araştırmanın konusu ve kapsamıyla ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı, kimliklerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve araştırmadan istedikleri zaman ayrılacakları belirtilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenenlerle kararlaştırılan tarihte çevrimiçi olarak Skype veya telefon aracılığıyla görüşülmüştür. Görüşmenin sesli olarak kaydedilmesi için görüşmecilerden izin alınmıştır.

### **Veri Analizi**

Görüşmeler sesli olarak kaydedildikten sonra deşifre edilmiş ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeysel olup, daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara veya görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorulara göre düzenlenebilmektedir. Başka bir deyişle, veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Verilerin analizinde güvenilirliğin sağlanması için 2 araştırmacının kodlama yapması sağlanmıştır. Kodlama güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle göre hesaplanmış ve % 89 olarak bulunmuştur. Kullanılan formül aşağıda verilmiştir:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{toplam görüş birliği sayısı} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$$

Araştırmacılar tarafından farklı kodlanan ifadeler üzerinde tartışılarak kodlamada görüş birliği sağlanmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, öğrenenlerin akran değerlendirmesinden haberdar olup olmadığı sorulduğunda; 20 öğrenenden sadece 1'i akran değerlendirmesini daha önce duyduğunu, ancak böyle bir uygulamaya katılmadığını belirtmiştir.

Öğrenenlerin akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğrenenlerin bazıları akran değerlendirmesini olumlu karşılarken, bazıları da bu değerlendirme yöntemini tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Olumlu karşılayanlar, arkadaşlarının kendilerini ve kendilerinin de arkadaşlarını objektif olarak değerlendireceğini düşünmektedir. Öğrenenlerin yanıtlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

*Ö6:Öğrencinin etkinliğini artırır. Bu yönüyle olumlu buluyorum. Uygulanmasında sakınca görmüyorum. Böyle bir durumda ben puanlayıcı olabileceğimi düşünüyorum.*

*Ö7:Bence böyle bir sistem yararlı olur. Bu şekilde iyi değerlendirme yapılabilir. Ben de iyi değerlendirme yapacağım hususunda kendime güveniyorum. Duygusal davranmam.*

*Ö8:Yararlı olacağını, uygulanabileceğini düşünüyorum.*

*Ö9:Yararlı olacağını, uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.*

*Ö11:Bu şekilde değerlendirilmek isterdim, sisteme yararlı olur. Başkalarının değerlendirmesinden rahatsız olmam, objektif olunabilir.*

*Ö11:Kendime güvenirim, duygusal davranmam.*

*Ö16: Arkadaşlarım beni değerlendirebilirler. Ben de objektif değerlendirme yaparım.*

*Ö17: Adaletli davranacaklarına emin olursam olur. Ben doğru değerlendireceğime inanıyorum, herkese yardım ederim. Duygusal davranma ihtimalim yok. Çekinmem.*

*Ö19:Akran değerlendirmesinde kriterler olacağı için olabilir belki.*

*İnanıyorum, duygusal olunacağını düşünmüyorum.*

Akran değerlendirme hakkında olumlu görüş bildiren öğrenenlerin yukarıdaki ifadelerinde bu tür bir değerlendirmenin yararlı olacağı inancı belirtilmektedir. Bu bulgular Taylor (2014), Grez, Valcke ve Roozen'in (2012), Sluijsmans ve diğ.(1998) çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrenenlerin görüşlerinde, değerlendirmede önem taşıyan "nesnel olma" ve "adil olma" kavramları ön plana çıkmaktadır. Olumlu görüşe sahip olan öğrenenler değerlendirme sürecine duygularını karıştırmayacaklarını belirtmişlerdir. Öğrenenlerden biri akran değerlendirmenin uygulanabilirliğini belirli kriterlerin varlığıyla ilişkilendirmiştir. Bu da objektif puanlamanın nasıl sağlanabileceği konusuna işaret etmektedir. Bu bulgular Taylor (2014) ve Grez, Valcke ve Roozen'in (2012) araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Görüşme yapılan öğrenenlerden bazıları da akran değerlendirme hakkında olumsuz görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğrenenlerin ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: *Öncelikle çalışan insanlar için ödev yapmanın oldukça zor olduğunu düşünüyorum. Evli, çocukları olan ve çalışan biri olarak ödev yapmak yerine sınav olmayı tercih ederim.*

Ö2: *Ödev uygulaması çalışanlar için zor olur. Sadece AÖF okuyanlar için uygun olduğunu düşünüyorum.*

Ö20: *Ödev yapmaya da zaman yok.*

Ö1: *Böyle bir değerlendirmede herkesin birbirine bolca not vereceğini ve objektif olunamayacağını düşünüyorum.*

Ö4: *Öğrenciler tarafından puanlanması doğru olmaz. Objektif bir puanlama yapılacağına inanmıyorum.*

Ö9: *İnsanların adil bir puanlama yapacağına inancım az.*

Ö13: *Bu şekilde değerlendirilmek istemezdim. Kendim de objektif davranamayabilirim.*

Ö14: *Tercih etmem, öğrenciler daha acımasız oluyor., değerlendirmede notu kıttır. Doğru bulmuyorum.*

Ö15: *Arkadaşa iyi niyet de gösterebilirim, duygusal olabilir. Yüksek not verilir. Adil olmaz. Çok agresif bir kişi olabilir, bakış açısı değişik olur, olmaz.*

Ö17: *Kimse kimsenin iyi not almasını istemiyor. Adaletli olacağına inanmıyorum.*

Ö18: *İstemem. Art niyet olup olmadığını bilemem. İnsanlar ben mezun olamadım o da olmasın diyebilir.*

Ö20: *Mantıksız. Yemek programında herkes düşük not veriyor. 3 kişi düşük not verelim biz yüksek alalım diyebilir. Adaletsizlik olur. Mantıklı ve adil değil.*

Ö5: *Bu uygulama yararlı olmaz. Örgünde olsa belki olabilirdi ama hiç tanımadığım insanların objektif olacağını düşünmem.*

Ö12: *Başkaları tarafından bu şekilde değerlendirilmeyi kesinlikle istemem.*

Ö9: *Ben de kendime güvenemem. Adaletli davranmanın, duyguları karıştırmamanın zor olduğunu düşünüyorum.*

Ö18: *Not vermekte zorlanırım. Kıt not veririm.*

Akran değerlendirme konusunda olumsuz görüşe sahip öğrenenlere ait yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğrenenlerin değerlendirme sürecine duygularını karıştırarak objektif olamayacakları ve dolayısıyla adil bir değerlendirme olmayacağına ilişkin görüşler ağır basmaktadır. Bu bulgu, Lladó ve diğ. (2014) 'nin yapmış oldukları çalışmada da ortaya

çıkmiştir. Bazı öğrenenler bu tür değerlendirmede ödevin kullanılabilceğini öngörerek içinde bulunduğu koşullarda ödev yapamayacağını belirtmiştir. Öğrenenlerin bu görüşünün arkasında akran değerlendirme söz konusu olursa bilgilerinin ölçülmesinde kullanılan ölçme aracının değişebileceği kaygısı olduğu söylenebilir. Öğrenenlerden birinin akran değerlendirmenin örgün eğitimde kullanılabilceğine ilişkin düşüncesi bu değerlendirmenin ancak birbirini tanıyan öğrenenler arasında daha sağlıklı yapılabilceğine olan inancıyla açıklanabilir. Bazı öğrenenler akranlarının değerlendirmede duygusal davranabileceklerini ifade etmişlerdir. Gömleksiz ve Koç (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrenenlerin yakın arkadaşlıklar dolayısıyla değerlendirmede duygusal olabilecekleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bazı öğrenenler arkadaşlarının kendilerini objektif biçimde değerlendireceklerini düşünmezken, kendilerinin bu işi objektif ve adil olarak yapacaklarına inandıklarını belirtmiştir. Öğrenenlerin ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

*Ö2: Böyle bir değerlendirmeyi öğrencilerin yapmasının doğru olmayacağını düşünüyorum. Herkes AÖF'le aynı biçimde ilgilenmiyor. Dolayısıyla puanlayıcının ciddiyetinden şüphe ederim. Herkesin benim kadar olayı ciddiye alacağını düşünmüyorum.*

*Ö8:Başkalarının objektifliğine ve adaletine pek güvenmem ama ben objektif olabilirim, duygularımı karıştırmadan iyi puanlama yapabilirim.*

*Ö10: İstemezdim bu şekilde değerlendirilmeyi... Bence yararlı olmaz. Ben olsam iyi ve tarafsız puanlama yapabilirim. Ancak başkalarına güvenmem.*

Bir öğrenen, verilecek puanların bir gözetmen tarafından onaylanması durumunda bu tür bir değerlendirmeye olumlu bakabileceğini söylemiştir.

*Ö17: Bir gözetmen evet bu puanlar doğru derse olur.*

Olumsuz görüş bildiren öğrenenlerin bazıları, arkadaşları yerine öğretmenler tarafından değerlendirilmeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir. Buna ilişkin görüşler şöyledir:

*Ö1: Bunun yerine 3 öğreticinin puanlama durumu söz konusu olsa bu sistem tercih edilebilir.*

*Ö2: Bunun yerine 3 öğreticinin değerlendirmesi kabul edilebilir.*

*Ö3: Ancak değerlendiricinin öğrenci olması yerine bir öğretici olmasını tercih ederim.*

*Ö12: Çünkü değerlendirmeyi yapanlar uzmanlar, öğretmenler olmalıdır.*

*Ö13: Ancak öğretmenler değerlendirirse olur. Başkalarına güvenemem.*

Yukarıda verilen görüşler, öğrenenlerin bir kısmının değerlendirme konusunda tek yetkilinin öğreticileri olması isteklerini ortaya koymaktadır. Aynı bulguya McLaughlin ve Simpson'ın (2004) yapmış oldukları çalışmada da rastlanmıştır. Değerlendirme konusunda öğrenenlerin sadece öğreticiyi kabul etmeleri bu öğrenenlerin geleneksel bakış açısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bunun bir nedeni de bu öğrenenlerin değerlendirmeyi uzmanlık gerektiren profesyonel bir iş olarak kabul etmeleri olabilir.

## Sonuçlar

Akran değerlendirmesine ilişkin uzaktan öğrenenlerin görüşlerinin alındığı bu çalışmada öğrenenlerin alternatif değerlendirme araçlarından biri olan akran değerlendirmesi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu tür değerlendirmenin nasıl olabileceği anlatıldığında, öğrenenler alanyazındaki görüşlere paralel olarak farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bazı öğrenenler akran değerlendirmesi hakkında olumlu görüşe sahipken bazıları akran değerlendirmesi ile ilgili olumsuz görüş belirtmişlerdir. Aşağıdaki tabloda öğrenenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerini destekleyen gerekçeler özetlenmiştir.

Tablo 2	
<i>Akran değerlendirme ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerin gerekçeleri</i>	
<b>Olumlu</b>	<b>Olumsuz</b>
Öğrenenin etkinliğini artırması	Çalışan ve yetişkin öğrenen olduğu için ödev yapmaya zaman bulamaması
Objektif değerlendirme yapılacağına inanmaları	Birbirini tanımayan insanların objektif değerlendirme yapamayacağına inanma
Puanlayıcı olarak kendilerine güvenmeleri	Hak edilenden daha az not verilebileceği endişesi taşıma
Duygusal davranmayacağına inanması	Not verirken duygusal davranılması
Değerlendirmede belirli kriterlerin olması	Değerlendirme konusunda kendini yetersiz hissetmesi
Sistem için yararlı bulmaları	Objektif değerlendirme yapılamayacağına inanma
Uygulanabilir bulmaları	Adil bir puanlama yapılacağına inanmama
Adil olabileceğine inanmaları	Başkalarının iyi not almasını istemeyen kişilerin olması ihtimali
	Not verme işini herkesin aynı oranda ciddiye almayabileceği endişesi

Akran değerlendirmenin eleştirel düşünmeyi destekleyen geribildirim mekanizması içermesi ve öğrenenlerin birbirlerini doğru değerlendirme eğilimi sergilemeleri bu

değerlendirme türünün Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde ve uzaktan öğrenmede kullanılabileceğini göstermektedir (Teixeira de Sampayo, Sousa-Rodrigues, Jimenez-Romero ve Johnson, 2014). Çalışmada bazı öğrenenler akran değerlendirmesine karşı olumsuz görüş belirtmiş olsa da, bu tür bir değerlendirme öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretilerleriyle zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmadıkları açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında öğrenenlerin birbirleriyle sosyal etkileşime girerek kendilerini bir öğrenme topluluğuna ait hissetmelerini sağlama ve yalnızlık hissini azaltma konusunda önemli bir işleve sahip olabilir (Chetwynd, Gardner ve Jefferis, 2013). Öğrenenlerin olumsuz görüşleri hem kendilerinin hem de akranlarının objektif ve adil bir değerlendirme yapamayacağı konusundaki endişelerinden kaynaklanmaktadır. Bu açıdan, notlandırmaya dahil edilen bir akran değerlendirmenin yerine, akran geribildirimini kullanılması öğrenenlerin bu endişelerini gidererek arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarına olanak sağlayabilir. Liu ve Carless (2006) akran değerlendirmesi yerine, akran geribildiriminin daha yararlı olacağını veya bu ikisinin birleşiminin kullanılabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Xiao ve Lucking'in (2008) yaptığı çalışmada notlandırmanın yanında öğrenenlerin birbirlerine geribildirim vermesinin daha iyi notlar almalarını ve daha iyi performans göstermelerini sağladığı görülmüştür. Teixeira de Sampayo, Sousa-Rodrigues, Jimenez-Romero ve Johnson'a (2014) göre, akran değerlendirme daha çok biçimlendirme amaçlı değerlendirme açısından yararlı olmaktadır. Admiraal, Huisman ve Ven (2014) de akran değerlendirmenin düzey belirleme amaçlı değerlendirme için geçerli olmaması gerektiğini ifade ederek biçimlendirme amaçlı kullanımının daha uygun olacağını ileri sürmüşlerdir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğrenenlerin görüşlerinin genellikle bir akran değerlendirme uygulaması yapıldıktan sonra sorgulandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise bir uygulama olmaksızın öğrenenlerin bu konudaki hazırbulunuşlukları sorgulanmıştır. Bu açıdan, yapılacak bir uygulama sonrasında öğrenenlerin görüşlerinin alınmasının elde edilecek sonuçları etkileyebileceği söylenebilir; örneğin olumsuz görüşe sahip olan öğrenenler başarılı bir uygulama sonrasında olumlu görüşlere sahip olabilirler.

Yirmi uzaktan öğrenenin katılımı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarının genellenemeyeceği; bu çalışmada elde edilen bulguların, daha fazla öğrenene ulaşabilmeyi sağlayacak bir anket için hazırlanacak soruların oluşturulmasında yol gösterici olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonraki aşamasında bir anket aracılığıyla daha fazla sayıda öğrenene ulaşılması planlanmaktadır.



## Öneriler

Bu çalışmada incelenen akran değerlendirmesinin öğrenenlerin başarı düzeylerinin belirlenmesinin amaç edinildiği düzey belirleme amaçlı değerlendirme etkinliklerinden daha çok öğrenenlerin öğrenme eksikliklerinin tespit edildiği biçimlendirmeye yönelik değerlendirme etkinliklerinde kullanılması yerinde olacaktır.

Akran değerlendirmesinin uygulanabilirliğinin farklı kültürler açısından araştırılması önem taşımaktadır. Doğu ve batı kültürlerinde akran değerlendirmesine ilişkin tutum ve yaklaşımların uygulamalı olarak incelenmesi bu tür değerlendirmede kültürel farklılıkların etkili olup olmadığını ortaya çıkaracaktır.

Akran değerlendirme ve diğer alternatif değerlendirme konusunda, araçları kullanılmadan önce öğrenenlere ve öğretmenlere gerekli bilgilendirmenin yapılması elde edilecek sonuçların geçerliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Açık ve uzaktan öğrenmede biçimlendirme amaçlı değerlendirmede akran değerlendirmeye başvurulması ve bu değerlendirme sürecinin etkililiğinin araştırılması öğrenenlerin değerlendirme süreçlerinde daha etkin rol almalarını sağlayabilir.

## **Not**

Bu çalışma IETC 2016 Konferansı'nda özet bildiri olarak sunulmuştur.

### Kaynakça

- Admiraal, W., Huisman, B., Van de Ven, M. (2014). Self- and peer assessment in Massive Open Online Courses. *International Journal of Higher Education*, 3(3).
- Ashton, S. ve Davies, R.S. (2015) Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance Education*, 36(3), 312-334.
- Ballantyne, R., Hughes, K. ve Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 427-441.
- Black, P. ve Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31.
- Bostock, S. J. (2000). *Student peer assessment*. A workshop at Keele University, May 2000.
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values, *Studies in Higher Education*, 15, 101–111.
- Bryant, D. A. ve Carless, D. R. (2009). *Peer assessment in a test-dominated setting: empowering, boring or facilitating examination preparation?*
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551–564.
- Chetwynd, F., Gardner, C. ve Jefferis, H. (2013). Literature review for the eSTeEM project: The use of peer assessment/review in distance teaching via the Moodle VLE.
- Ching, Y.H. ve Hsu, Y.C. (2013). Peer feedback to facilitate project-based learning in an online environment. *IRRODL*, 14(5).
- Falchikov, N. ve Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287-322.
- Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. İçinde D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 128-143). London: Routledge.
- Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-106.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289–301.

- Furman, B. ve Robinson, W. (2003). Improving engineering report writing with Calibrated Peer Review™. İçinde D. Budny (Ed.), *Proceedings of the 33rd Annual Frontiers in Education Conference*. Piscataway, NJ: IEEE Digital Library.
- Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. ve Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*. DOI:10.1080/03075071003759037
- Gömleksiz, M.N. ve Koç, A. (2011). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Grez, L., Valcke, M. ve Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129–142.
- Gunawardena, C.N. ve LaPointe, D.K. (2003). Planning and management of student assessment. *Planning&Management in Distance Education* (Ed: S. Panda). London: Kogan Page. 195-205.
- Karaca, E. (2009). An evaluation of teacher trainees' opinions of the peer assessment in terms of some variables. *World Applied Sciences Journal*, 6(1), 123-128.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: mega üniversitelerdeki uygulamalar*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koç, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1965-1989.
- Langan, A., Wheeler, C., Shaw, E., Haines, B., Cullen, W., Boyle, J. ve diğ.. (2005). Peer assessment of oral presentations: Effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 21–34.
- Liu, N. F. ve Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- Lladó, A.P., Soley, L.F., Fraguell-Sansbelló, F.B., ve diğ. (2014). Student perceptions of peer assessment: an interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 592-610.

- Loddington, S. (2008) .Peer assessment of group work: a review of the literature. The WebPA project, eLearning Capital Programme.
- Lu, J. ve Law, N. (2011). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40(2), 257-275.
- Luxton-Reilly, A.(2009). A systematic review of tools that support peer assessment. *Computer Science Education*, 19(4), 209–232.
- Malik, M. (2013). A review of peer assessment and peer review within higher education institutions.
- McLaughlin, P. ve Simpson, N. (2004). Peer assessment in first year university: How the students feel. *Studies in Educational Evaluation*, 30(2), 135-149.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Prins, F.J., Sluijsmans, D.M.A., Kirschner, P.A. ve Strijbos, J.W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.
- Race, P. (1998). Practical pointers in peer assessment. In Brown, S. (ed.), *Peer Assessment in Practice* (113-122). Birmingham: SEDA.
- Reinholz, D. (2016) The assessment cycle: a model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 301-315.
- Robinson, J. (2002). In search of fairness: An application of multi-reviewer anonymous peer review in a large class. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2), 183-192.
- Simonson, M. Smaldino, S. Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Suen, H.K. (2014). Peer assessment for Massive Open Online Courses (MOOCs). *IRRODL*, 15(3).
- Sluijsmans, D., Dochy, F. ve Moerkerke, G. (1998). *The use of self-, peer- and co-assessment in higher education*. Open University of the Netherlands: Otec Report Series.
- Taşdemir, M. (2014). Kendini değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmenin yazılı sınav sonuçlarına etkisi ve başarı yordayıcılığı. *Turkish Studies*, 9(5), 1911-1929.
- Taylor, P. (2014). The use of peer assessment at the Open University. eSTeEM Final Report.

- Thomas, G. Martin, D. ve Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1).
- Teixeira de Sampayo, M., Sousa-Rodrigues, D., Jimenez-Romero, C. ve Johnson, J. (2014). Peer assessment in architecture education. İçinde *14th International Conference on Technology, Policy and Innovation*, 9-12 September 2014, Brno, Czech Republic.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48, 20-7.
- Xiao, Y. ve Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Wiki environment. *Internet and Higher Education*, 11(3/4), 186-193.
- Wen, M.L. ve Tsai, C.C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- Vu, T. T. ve Alba, G. (2007). Students' experience of peer assessment in a professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 541-556.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

## Yazarlar Hakkında

### Yrd. Doç. Dr. Serpil KOÇDAR



Serpil KOÇDAR, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Öğretim Bölümü'nde Yardımcı Doçent olarak çalışmaktadır. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü mezunu olan Koçdar, yüksek lisans ve doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Dr. Serpil Koçdar'ın ilgi alanları açık ve uzaktan öğrenmede kalite, akreditasyon, değerlendirme ve öğretim tasarımıdır.

Posta Adresi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi  
Yunussemre Kampüsü, Eskişehir, Türkiye 26470  
Tel (İş): +90 222 335 05 80 / 2437  
GSM: +90 532 337 38 80  
Eposta: [serpilkocdar@gmail.com](mailto:serpilkocdar@gmail.com) / [skocdar@anadolu.edu.tr](mailto:skocdar@anadolu.edu.tr)

### Yrd. Doç. Dr. Nejdet KARADAĞ



Nejdet KARADAĞ, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yaygın Öğretim Bölümü'nde Yardımcı Doçent olarak çalışmaktadır. Açıköğretim Fakültesi'nde Test Araştırma Birimi'nin yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü mezunu olan Karadağ, yüksek lisans ve doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Dr. Nejdet Karadağ'ın ilgi alanları açık ve uzaktan öğrenmede ölçme ve değerlendirme, öğretim tasarımı ve mega üniversitelerdir.

Posta Adresi: Anadolu Üniversitesi AÖF, Test Araştırma Birimi Yöneticisi,  
Yunussemre Kampüsü, Eskişehir, Türkiye 26470  
Tel (İş): +90 222 335 0580 / 2716  
GSM: +90 505 5604942  
Eposta: [nkaradag@anadolu.edu.tr](mailto:nkaradag@anadolu.edu.tr) / [nejdetkarada@gmail.com](mailto:nejdetkarada@gmail.com)