

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**PORTFOLYOYA DAYALI DEĞERLENDİRMENİN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARINA
VE BİLİŞSEL YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

BELGİN PARLAKYILDIZ

ANKARA-2008

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**PORTFOLYOYA DAYALI DEĞERLENDİRMENİN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARINA
VE BİLİŞSEL YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Belgin PARLAKYILDIZ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ayşe B. AKSOY

ANKARA-2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Belgin PARLAKYILDIZ'ın "PORTFOLYOYA DAYALI DEğERLENDİRMEİNİN ÜNİVERSİTE ÖğRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE BİLİŞSEL YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ" başlıklı tezi 14 / 07 / 2008 tarihinde, j¼rimiz tarafından Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
¼ye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Ayşe B. AKSOY
¼ye: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
¼ye: Doç. Dr. Figen G¼RSOY
¼ye: Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ	„.....
¼ye: Yrd. Doç. Dr. Neslihan AVCI

ÖNSÖZ

Araştırmamın başında görüşlerinden yararlandığım, yakın ilgi ve desteğini gördüğüm Sayın Prof. Dr. Pınar BAYHAN'a ve bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde yürekten destek sağlayarak bana güç veren danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe. B. AKSOY'a sonsuz teşekkürler.

Tez çalışmamın başlangıcından bitimine kadar fikirlerin belirlenerek birleştirilmesi sırasında cesaretlendirmeleri, yakın ilgi ve güdüleyici katkıları ile çalışmamın sonuçlandırılmasına gönülden manevi destek veren, istatistiksel analizlerim ile yönlendirmelerde bulunarak ayırdıkları zaman sabır ve emeklerinden dolayı hocalarım Sayın Doç Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve Sayın Doç. Dr. Güler KÜÇÜKTURAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca yetişmemde emeği büyük olan ve tez jürimde bulunarak değerli fikirleri ile tezime katkıda bulunan hocam Sayın Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e ve Prof. Dr. Figen Gürsoy, Yrd. Doç.Dr. Neslihan Avcı, Yrd. Doç. Dr. Serap Demiriz'e teşekkür ederim.

Tez süresince tüm uygulamalarımda ilgi ve yardımını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ'a ayrıca, Sayın Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na, Türkçe okutman Sayın Metin AKYÜZ'e ve Sayın Arş. Gör. Türker SEZER'e teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince çeviri konusunda beni destekleyen Sayın Zafer DEMİRTAŞ ve sevgili yeğenim İpek DEMİRTAŞ'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bu araştırmanın temel taşları olan tüm öğrencilerime kendilerini ve beni motive ettiklerinden dolayı içtenlikle teşekkür borçluyum.

Beni bugünlere taşıyan sevgi ve saygı duyduğum ANNE, BABAM ve KARDEŞLERİME, tüm eğitim yaşantımda beni yüreklendiren, maddi ve manevi destek olan, sonsuz sabır, anlayış ve takdirini esirgemeyen sevgili eşim Mustafa PARLAKYILDIZ'a, sık sık kendilerine ait olan zamanlardan çalmak zorunda kaldığım ve güdüleyici bir ortam içinde sürdürmeme olanak tanıyan kızlarım PINAR ve IRMAK'a minnettarım.

Araştırmam bana sağlanan böylesi bir desteğe değer bulunursa ne mutlu!

ÖZET

PORTFOLYOYA DAYALI DEĞERLENDİRMENİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE BİLİŞSEL YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ

PARLAKYILDIZ, Belgin

Doktora, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe B. Aksoy

Mayıs-2008

Son yıllarda eğitim alanında öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansını değerlendirmede, alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışma, ülkemizde oldukça yeni bir öğretim ve değerlendirme yöntemi olan portfolyoya dayalı değerlendirmenin Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine tanıtılması ve Öğretimde Planlama-Değerlendirme dersinde uygulanması, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yaşam becerilerine etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır.

Araştırmada, karışık desenin özel bir uygulaması olan öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Desenin birinci faktörünü işlem grupları (deney ve kontrol), ikinci faktörünü ise, tekrarlı ölçümler (öntest, sontest) oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersi II. sınıf öğrencilerinden portfolyo eğitimi alanlar deney grubu 25, klasik eğitim alanlar 27 kontrol grubu olmak üzere toplam 52 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın verileri nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde madde analizi ve güvenilirlik

testi kullanılmıştır. Araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Birincisi genel akademik başarı, ikincisi problem çözme, yazma ve konuşma becerilerinden oluşan bilişsel yaşam becerileridir. Akademik beceriler için 5 seçenekli çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Bilişsel yaşam becerileri ise, verilen iki problem durumuna getirilebilecek çözüm-önerilerinin yazıldığı metinler ve sunu üzerinden dereceli puanlama anahtarları (Analitik ve Bütünsel Rubrik) kullanılmıştır. Öğrencilerin sonuca ve sürece ilişkin değerlendirmelerini almak amacıyla Öz Değerlendirme Formu uygulanmıştır.

Çalışmadan elde edilen nicel veriler, iki faktörlü ANOVA ve ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılarak test edilmiştir. Portfolyo Öz Değerlendirme'ye ilişkin veriler frekans ve yüzde, Bütünsel Puanlama Anahtarından elde edilen veriler için frekans ve yüzde ile aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Sonuçlar, portfolyoya dayalı değerlendirme sürecinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrencilerin anılan bilişsel yaşam becerilerini artırmada klasik yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Öz değerlendirme sonuçları da deney grubundaki öğrencilerin kendilerini mükemmel yakın düzeyde başarılı bulduklarını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Portfolyoya Dayalı Değerlendirme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Üniversite Öğrencileri, Akademik Başarı, Bilişsel Yaşam Becerileri, Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik), Öz Değerlendirme.

ABSTRACT

THE IMPACT OF PORTFOLIO-BASED ASSESMENT ON THE ACADEMIC ACCOMPLISHMENT AND COGNITIVE LIFE SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS

PARLAKYILDIZ, Belgin

**Doctorate, The Branch of Child Development Education
Advisor for thesis: Assoc. Dr. Ayşe B. Aksoy**

May-2008

In recent years in the field of education, alternative techniques have started to be used to evaluate the performance that a student shows both individually and in groups in the process of learning. This study has been done for the purpose of familiarizing the students in the Programme of Preschool Education with the assessment based on portfolio, which is a rather new instruction and evaluation method in our country. Also, the aim is to apply the technique in the course, “Planning-Evaluation in Instruction” and to analyze the impact on the academic accomplishments and cognitive life skills of university students.

In the research, the design with the pretest-control test control group, which is a special application of the composite design, has been used. The first factor of the design is the experimental group (experiment and control) and the second factor is the repeated measurements (pretest and post test).

The work group of the research is a total of 52 Faculty of Education, Abant İzzet Baysal University students. Of these, 25 of them are the second year students in the Preschool Programme who received portfolio education in the course, “Planning and Evaluation in Instruction.

Data of the research have been collected with qualitative and quantitative data collecting instruments. In the development of data instruments, the item analysis and

reliability test have been used. The research has two dependent variables. The first is general academic accomplishment; the second is the cognitive life skills which are composed of problem solving, writing and talking. A five-distracter multiple choice test has been used for academic skills. As for cognitive life skills, texts that require problem solving suggestions based on two given problems have been used. Also, the ranked scoring keys for the presentations (Analytic and Holistic Rubrics) have been used. The Self Assessment Form has been used to get the students' evaluation in terms of the process and the result.

Quantitative data obtained from the study have been tested with two-factor ANOVA (Analysis of Variance) and t-test for independent variables. Frequency and percentage are used for the data relating to the Portfolio and Self Assessment; frequency, percentage and arithmetic average are used for the data obtained from the Holistic Rubric.

The result of the study shows that the assessment process based on portfolio has a significant effect on enhancing academic accomplishments of the students and that it is more effective on enhancing aforesaid cognitive life skills of the students when compared to the traditional method. As for the result of the self assessment, it is seen that the students in the experiment group consider themselves highly successful if not perfect.

Key words: Assessment Based on Portfolio, Planning and Evaluation in Instruction, University Students, Academic Accomplishment, Cognitive Life Skills, Ranked Scoring Key (Rubric), Self Assessment.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİ VE DANIŞMAN ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.....	2
1.2. Bilişsel Yaşam Becerileri.....	6
1.3. Klasik Değerlendirme Yöntemleri.....	8
1.4. Alternatif Değerlendirme Yöntemleri.....	9
1.4.1. Portfolyo Nedir?.....	12
1.4.2. Niçin Portfolyo?.....	15
1.4.3. Portfolyoda Neler Bulunur?.....	16
1.4.4. Portfolyonun Eğitimde Kullanım Amacı ve İçeriği.....	17
1.4.5. Portfolyo Uygulama Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci.....	19
1.4.6. Portfolyoya Dayalı Değerlendirme.....	21
1.4.6.1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	23

1.4.6.2. Portfolyonun Üstün Yönleri.....	27
1.4.6.3. Üniversite Öğrencilerinin Eğitiminde Portfolyo Kullanımı.....	28
1.4.6.4. Mezun Öğrencilerin Eğitiminde Portfolyolar.....	31
1.4.6.5. Portfolyonun Kullanımı Üzerine Yansımalar.....	32
1.4.6.6. Portfolyoya Dayalı Değerlendirme Üzerine Yansımalar.....	32
1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
1.6. Problem.....	51
1.7. Araştırmanın Amacı.....	51
1.7.1. Alt Amaçlar.....	51
1.8. Araştırmanın Önemi.....	52
1.9. Varsayımlar.....	54
1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	54
1.11. Tanımlar.....	55
BÖLÜM II.....	57
2. YÖNTEM.....	57
2.1. Araştırmanın Modeli.....	57
2.2. Çalışma Grubu.....	59
2.3. Veri Toplama Araçları.....	60
2.3.1. Akademik Başarı Testi.....	60
2.3.2. Problem Çözme Becerileri Testi.....	62
2.3.3. Portfolyo Öz Değerlendirme Formu.....	65
2.4. Deneysel İşlem: Portfolyoya Dayalı Değerlendirme Süreci.....	66

2.4.1. Öğretim ve Öğrenme Süreci.....	67
2.4.2. Öğrenci Değerlendirme Süreci.....	69
2.5. Verilerin Analizi.....	72
2.5.1. Nicel Veriler.....	72
2.5.2. Nitel Veriler.....	73
BÖLÜM III.....	74
3. BULGULAR VE YORUM.....	74
3.1. Akademik Başarıların Karşılaştırılması.....	74
3.2. Bilişsel Yaşam Becerilerinin Karşılaştırılması.....	77
3.3. Öz Değerlendirmeye Dayalı Bulgular.....	79
3.3.1. Kapalı Uçlu Sorular.....	79
3.3.2. Bütünsel (Holistic) Puanlama Anahtarı.....	81
3.3.3. Açık Uçlu Sorular.....	82
3.3.4. Flaş Cümleler.....	94
BÖLÜM IV.....	98
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	98
4.1. Akademik Başarılarla İlişkin Sonuçlar.....	98
4.2. Bilişsel Yaşam Becerileri İle İlgili Sonuçlar.....	99
4.3. Öz Değerlendirme Sonuçları.....	99
ÖNERİLER.....	102
4.4. Araştırmacılara Öneriler.....	102

4.5. Uygulayıcılara Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	106
EKLER	

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
Tablo 2.2. Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 2.3. Bilişsel Yaşam Becerileri İle İlgili Puanlama Anahtarları İçin Madde Analizi Sonuçları ve Alpha Değerleri.....	64
Tablo 3.1. Akademik Başarı Öntest-Sontest Betimsel İstatistikleri.....	74
Tablo 3.2. Grupların Başarı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkların Anlamlılığı İçin İki Faktörlü ANOVA.....	76
Tablo 3.3. Grupların Bilişsel Yaşam Becerileri Arasındaki Farkların T-testi Sonuçları.....	78
Tablo 3.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Kendi Portfolyolarını Değerlendirmesi.....	80
Tablo 3.5. Portfolyo Çalışmasına İlişkin Öğrencilerin Genel Değerlendirmesi.....	81
Tablo 3.6. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Portfolyo Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	83
Tablo 3.7. Öğrencilerin Portfolyo Uygulama Sürecini İfade Eden Flaş Cümleleri...	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Araştırmanın Deseni.....	58
Şekil 3.1. Öntest-Sontest Puanlarındaki Değişim.....	75
Şekil 3.2. Bilişsel Yaşam Becerileri Arasındaki Değişim.....	77

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeleri etkilemektedir. Bu gelişmeler ülkemizde sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel sistemlerin hızlı bir şekilde gelişmesine ve değişmesine neden olmaktadır. Buna dayalı olarak eğitim ihtiyacı giderek artmakta ve nitelikli insan gücüne yapılan yatırımın önemi anlaşılmaktadır.

Bir ülkenin kalkınması insan gücü ile gerçekleşebilir. İnsan gücünün yetiştirilmesi ise, açıkça eğitimin temel işlevidir (Bilen, 2002,s.2). Öncelikle eğitimin birincil amaçları üzerinde yoğunlaşmak ve onu sorgulamak gerekmektedir. Perkins (1992)' göre eğitimin üç temel amacı vardır. Bunlar bilginin hatırlanması, anlaşılması ve etkin kullanımınıdır. İlk iki amaç tek başına yeterli değildir. Bilginin etkin kullanılabilmesi ise, onu öğrenme-öğretme sürecinde nasıl ele aldığımızı ve öğrettiğimize bağlıdır (Akt. Doğanay, 2007, s.280). Dolayısıyla sürekli değişen dünya ve toplumun ihtiyaçları eğitim sisteminde de birtakım değişikliklerin olmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Öğretmenler bilgiyi aktaran konumdan, bilgiye rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciyi düşünmeye sevk eden konuma geçmiştir. Öğrenciler ezber bilgi yerine; bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi değerlendirebilen, tartışabilen, sorgulayıcı, düşünme süreçlerini kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen bireyler olarak eğitilmelidirler (Bilen, 2002, s.2). Kısaca yaşam insanlardan daha iyi problem çözücü, daha iyi karar verici daha yaratıcı bireyler olmasını beklemektedir. Öğrenme karmaşık bir süreç olup planlamadan değerlendirmeye kadar her aşamayı kapsamalıdır. Öğrenme sürecinin ürünlerinin yaşam becerisine dönüşebilmesi için sürecin her parçası birbiri ile uyumlu olmalı; eğitimin hedefi de planlama uygulama ve değerlendirme yöntemlerini bir bütün olarak ele almak olmalıdır. Bu durum, planlama ile değerlendirme arasında gözlenen kopuklukları ortadan kaldırmaya yönelik yeni çalışmalar yapılması gereğini ortaya koymaktadır. Söz konusu kopuklukların nedenlerinden birincisi, eğitim hedeflerinin değişmesidir. İkincisi, değişen hedeflerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaya çıkmasına yol açması, üçüncüsü ise, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin yeni değerlendirme

araçlarının geliştirilmesini gerektirmesi, fakat bunun yerine değerlendirmede klasik yöntemlerden vazgeçilmemesidir (Doğan, 2001; Wright, 2001, s.62). Kısaca bu problemleri aşmak için öğretimde planlama ile değerlendirme arasındaki uyumun sağlanması büyük önem taşımaktadır.

1.1. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme

Planlama yaşamın önemli bir parçasıdır. Öğretim sürecinin başarısı büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır (Senemoğlu, 1997,398). İnsan yaşamının pek çok alanında olduğu gibi eğitimde de plansızlık söz konusu olamaz. Planlama, geleceğe yön veren ve görselleştirmeye yarayan bir süreçtir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenli ve verimli bir biçimde yürütülmesi ancak planlı bir çalışma ile mümkün olabilecektir (Koç, 2007, s.361). Başka bir deyişle öğretimi planlama yolu ile öğrencilerin amacına ulaşabilme ihtimalini arttıracak yaşantılar sağlama şansı da artacaktır. Kısaca, eğitimde çevre şartlarının kontrol altına alınıp, düzenlenmesi gereksinimi, bizi etkili ve verimli bir eğitim için planlı olmaya zorlayacaktır. Planlı çalışma öğretmene önemli kolaylık getirir, çünkü planlama “Öğretim etkinliklerine yön veren, disiplin sorunlarını en alt düzeye indiren, gereksiz hareketlerden arındırılmış, olumlu ve sıcak bir atmosfer yaratmaya elverişli bir örgütlemedir” (Bilen, 2002, s.59).

Böyle bir örgütleme, eğitimi pratik, kullanışlı, ekonomik bir temele dayandırarak daha iyi bir öğretimi sağlamada öğretmen, planlamayla hedeflerini daha kolay gerçekleştirebilecektir.

“Öğretim” kavramının birçok tanımı vardır. Clark ve Star (1986) öğretimi; “beceri, bilgi, ideal, tutum ya da beğeni zevki kazanmaları veya geliştirmeleri sürecinde öğrencilere yardım etme girişimi” olarak ortaya koymaktadır. Bruner (1966) öğretimi, “büyümeye destek ve şekillendirme gayreti” olarak tanımlamaktadır (Akt, Moore, 2006, s.6). Bu tanımlarla birlikte öğretmenin gerçekleştirdiği roller dikkate alındığında, öğretmenin öğrencilerin fiziksel, toplumsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere tüm boyutlarıyla ilgilenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak öğretimin kapsamlı bir tanımı şu olabilir:

“Öğretim, belirli kişilerin gelişimlerinin tüm boyutlarında en son potansiyele ulaşmalarını destekleme etkinliğidir”. Kısaca, saatler süren hazırlık ve çalışmalar gerektiren zor bir iştir. Daha da önemlisi, sınıf içi etkinliklere ve bunların planlanmasına ilişkin beceriler gerektirir. Acaba bu önemli görevi yerine getirmek için hangi beceriler gereklidir? Etkili öğretim için, tüm derslerde, tüm okul ve sınıf düzeylerinde geçerli ve gerekli olan belirli öğretmenlik becerileri vardır. Bu genel beceriler; öğretim öncesi, sınıf içi ve öğretim sonrası şeklinde sınıflandırılabilir (Moore, 2006, s.8).

Öğretim öncesi beceriler öğretmenlerin etkili planlamacı olmalarını gerektirmektedir. Bu beceriler; (1) gözlem, (2) hedef yazma, (3) materyal seçimi, (4) girişi yönlendirmeyi planlama, (5) öğretim stratejilerinin seçimi, (6) kapanışı planlama, (7) değerlendirmedir. Planlanmış derslerin başarılı bir şekilde işlenebilmesi için de belirli beceriler gereklidir. Bunlar; (1) girişin yönlendirilmesi, bilişsel yapının tesisi, (2) iletişim, (3) uyaran değişimi sağlama, (4) pekiştirme, (5) soru sorma, (6) sınıf yönetimi, (7) kapanış ve (8) dersin hedeflerinin değerlendirilmesidir. Öğretim sonrası beceriler ise, öğretmenlerin etkin bir değerlendirici olmalarını gerektirir. Bunlar, (1) değerlendirilmiş bilgiyi analiz etme ve (2) değerlendirilmiş bilgiye ilişkin yorumlarda bulunma yetenekleridir (Moore, 2006,s.13).

Bu bulgular ışığında bir dersin öğretiminde, dersi veren kişinin dersin planlama ve değerlendirilmesi ile ilgili bazı kararlar vermesi gerekmektedir. Öğretmenin dersin planlama ve değerlendirilmesine yönelik alacağı bu kararlar: Derste hangi konuları işleyeceği, belirlenen konuları hangi detayda işleyeceği, hangi öğretim yöntemlerini kullanacağı, ne tür ödev ve projeler vereceği, hangi uygulamaları yapacağı, öğrenci başarısını nasıl ölçüp değerlendireceği gibi konularla ilgilidir. Dersin başlamasından önce verilecek bu kararların uygunluğu, ancak belli bir planlama sürecini yaşamakla sağlanabilir (Tan, 2006,s.4). Bugüne kadar yapılan çok sayıda araştırma öğretimde planlamanın, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığını ortaya koymuştur. Planlama, öğretmenlere yön gösterme ve öğrencileri dersin amaçları konusunda bilgilendirme yanında öğretim hedeflerini sınıf içi etkinliklerle ilişkilendirerek öğretim sürecini

daha etkili hale getirmekte ve belirlenen hedeflere ulaşmada önemli katkılarda bulunmaktadır (Yıldırım ve Öztürk, 2002,s.17).

Öğretim sürecinde öğrencilerin belirli kaynaklara dayalı bilgileri ne kadar öğrendiğine (hatırlama, ezberleme, kopyalama vb.) dayalı bir öğretim ve ölçme-değerlendirme anlayışı sürdürülmektedir. Oysa, ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrenilenlerin olduğu gibi nasıl kullanıldığını belirlemekten çok, yeni durumlarda nasıl kullanıldığını ve öğrenilenlerden yeni bilgiler oluşturmada ne derecede yararlandığını da gösterebilmelidir (Kutlu, 2004,s.1). Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımı sadece ürüne odaklanmaktan ve öğrencinin ne kadar yapıp yapamadığı ile ilgilenmekten başka, öğrencinin neyi bildiğini ortaya koymayı, öğrenmesini desteklemeyi, yazılı, sözlü ve performans görevini açığa çıkarmayı ve öğretmenlere öğretimde nasıl bir yol izleyeceklerine karar vermeleri konusunda yol göstermeyi amaçlamaktadır. Dolayısı ile son yıllarda programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeyi ve öğretmeyi sağlayacak olan bilgilere ulaşabilmek için yapmış oldukları etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Black ve William, 1998, s.74). Bu nedenle öğretim sürecinde öğrencilere bilgilerini, performanslarını yeni durumlarda kullanabilecekleri ve yeteneklerini sergileyebilecekleri ortamlar yaratılmak zorundadır. Öğrencinin sahip olduğu performansı sergileyebilmesi, ancak kendisine sunulacak uygun bir ölçme durumu ile bir düşünceyi tartışma, sunu yapma, proje geliştirme, ödev hazırlama, gösteri yapma vb. olanaklı olabilir (Kutlu, 2004,s.1).

Değerlendirme sürecinin öğretim sürecini doğrudan etkilediği gerçeği düşünüldüğünde, değerlendirme anlayışında bir değişiklik yapmadan öğretim sürecinin kalitesini artırmak ve daha etkin olmasını sağlamak söz konusu değildir. Başka bir deyişle yapılan değerlendirmenin kalitesi ve yapısı öğretim niteliğinin en temel göstergelerinden biridir (Doğan, 2007, s.40). Bu nedenle, değerlendirme süreci, öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Ölçmeden daha fazla anlamı içeren değerlendirme, yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçları yorumlamayı, bilgileri kullanmayı, sürecin sistemli çalışıp çalışmadığını görmeyi, süreci iyileştirmek ve geliştirmek için doğru karar vermeyi sağlamaktadır (Wolansky, 1985,s.3). Öğrenciler sadece değerlendirilmez, birer araştırmacı olarak gelişimlerini destekleyecek değerli deneyimler kazanırlar (Roeber, 1997, s.8).

Okulöncesi eğitimden başlayarak eğitimin her kademesindeki öğretmenler; öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilidir ve onların gelişimlerini takip edebilmek için uygun değerlendirme yöntemlerini kullanma ihtiyacı duymaktadırlar. Zira öğrenciyi tanıma ve değerlendirme öğrenme sürecinin bir sonucudur. Öğrencilerin, öğrenme süreci içinde bu süreçten nasıl etkilendiklerini ifade etme şekilleri de çok çeşitlidir. Öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve değerlendirme sürecini öğrenme süreci ile birlikte alması, her etkinliği öğrenci hakkında bir veri olarak değerlendirmesi önem taşımaktadır (Parlak yıldız ve Yıldızbaş, 2007, s.377). Dolayısı ile her değerlendirme yönteminin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle hiçbir değerlendirme yöntemi tek başına öğretmene istenilen bilgiyi veremediği gibi klasik değerlendirme yaklaşımları ile birlikte yerinde ve doğru kullanıldığı ölçüde başarılı olacaktır.

Klasik yaklaşımda değerlendirme, ürüne odaklı iken, yapılandırmacı kuram ve çoklu zeka kuramı çerçevesinde sürdürülen, aktif öğrenmeyi destekleyen günümüz eğitim yaklaşımında sadece ürün değil, sürecin değerlendirilmesi de ön plana alınmaktadır. Yapılandırmacı anlayışın özünde, öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemesi yatmaktadır (Erdoğan, 2008, s.10). Öğrenciler ne yaptıkları kadar nasıl ve neden yaptıklarını da düşünmelidirler. Tanıma ve değerlendirmenin hedefi öğrencilerin neleri bilmediğini değil, neleri bildiğini anlamaktır. Bu, bir anlamda, öğrencinin güçlü yanlarının ortaya çıkarılması demektir. Öğrencilerin bildiklerinden hareket ederek yeni öğrenme alanlarına dikkatlerinin çekilmesi önem taşımaktadır (MEB, 2006, s.88-89). Bu nedenle, değerlendirmeyi sonda yapmak yerine sürekli yapmak gerekir. Yani süreç içinde değerlendirme yapılmalıdır ki, böylece öğrencilerin kazanımları daha da arttırılabilir. Değerlendirmede sadece sonuç değil, öğrencilerin geçtiği öğrenme süreci de değerlendirilir. Öğrenciler bu öğrenme sürecinden geçerken sürekli aktif değerlendirmeler yapılır ve öğrencilere de kendi öğrendiklerini değerlendirme şansı tanınmış olmaktadır (Bağcı Kılıç, 2006, s.79).

Valencia (1998)' çoktan seçmeli testlerden farklı, yeni bir anlayış geliştirmeye yönelik çabalardaki ısrarcı düşüncenin, öğrencilere problem çözme, yazma, konuşma ve okuduğunu anlama becerilerini gösterebilecekleri gerçek yaşam becerilerine dayalı (authentic) durumların sunulmasının gerektiğini belirtmektedir.

“Gerçek yaşam durumlarına dayalı durum belirleme” (authentic assessment) kavramı eğitimciler tarafından “gerçek dünya”, materyalleri ve görevlerini yansıtan durum belirleme yollarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Yaşam becerileri ile ilgili durum belirleme, öğrencileri “gerçek dünyadan” test bağlamı dışında problem çözme, metinler okuma, konuşma, yazma olarak ortaya çıktığı bilinen süreçlere sürüklemektedir. Bu bağlamda, yaşam biçimlerine dayalı durum belirleme etkinliklerinin “okuldaki ve okul dışındaki gerçek yaşam okur-yazarlık görevlerine benzediği” belirtilmektedir (Akt. Aslanoğlu, 2007, s.30-31).

Eğitim alanındaki gelişmeler ve sorunlar incelendiğinde, bireyin problem çözme becerileri bakımından geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu sorun, beraberinde eğitim sürecinin ihtiyaçları karşılayacak oranda geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla sorunlara evrensel bakış açısıyla çözümler getirmek daha etkili olacaktır. Programlar, bireyin yalnızca akademik becerilerle donatılması ve onlara bilgi yüklenilmesi anlayışından uzaklaşarak bilişsel yaşam becerilerini kazanacakları şekilde düzenlenmelidir.

1.2. Bilişsel Yaşam Becerileri

Eğitim programının öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumu, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme yaşam becerilerine göre planlanmalıdır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla yaşam arasında bağ kurmalarına ve bilgiyi yaşamlarına aktarmalarına yardımcı olacak fırsatlar yaratılmalıdır (Erbil vd. , 2004).

Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli (MLO)’nde başarılı öğrenci; “bilimsel düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, kendini gerçekleştirmiş ve bunun yanı sıra insanlığın ortak değerlerini de sahiplenmiş, yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın, öğrenmeyi öğrenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş birey ” olarak tanımlanmıştır (MLO Modeli, 1999, s. 29-36).

Yaşam becerileri, bireyin değişim sürecinde varlığını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterliliklerdir (Erbil vd. , 2004). Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME)’de yaşam becerileri, bu yeterliliklerin geliştirilmesi için

düzenlenmiş bir süreçtir. Yaşam becerileri ile bireyin eğitim sürecindeki tüm kazanımlarını kullanarak yaşamını kolaylaştırması hedeflenmektedir. Yaşam becerileri ayrı bir ders olarak düşünülmediğinden uygulama sürecinin tüm aşamalarında (hedef belirleme, içerik düzenleme, eğitim yaşantılarının planlanması, eğitim teknolojisinin kullanımının planlanması ve ölçme ve değerlendirme) yaşam becerileri dikkate alınarak, ders dışı etkinliklerle desteklenir ve üst düzey düşünme basamağına yönelik hazırlanan testler ve performans ödevleriyle ölçülmektedir.

Alanyazında bilişsel yaşam becerilerine ilişkin çeşitli sınıflamalar yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflamalarda; aynı becerinin farklı sınıflar altında yer aldığı görülmüştür. Örneğin; işbirliği hem mesleki beceri, hem de kişisel beceriler başlığı altında yer almış ve bilişsel yaşam becerileri birbirleriyle iç içe olduğu için sınıflandırılmamıştır.

Öğrenci merkezli eğitim modelinde temel alınan yaşam becerileri şunlardır; eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme, hedef belirleme ve başarma, kariyer planlama, etkili iletişim, öz değerlendirme, özgüven, etkili yazma, etkin dinleme, etkili konuşma, etkili okuma, medya araçlarını nesnel biçimde değerlendirme, bütçe planlama, zamanı ve kaynakları etkili kullanma, değerlerini oluşturma ve sahip çıkma, güvenilir olma, duyarlılık, dürüstlük, doğru olanı yapma, sorumluluk alma, kötü alışkanlıklarla mücadele, hayır diyebilme, şiddetle mücadele, ön yargıdan kaçınma, öfke, düş kırıklığı ve kaygı ile başa çıkma, baskılarla başa çıkma, saygılı olma, çatışmaları belirleme ve başa çıkma, vatandaşlık bilincine sahip olma, aile ilişkilerini düzenleme, iş birliği, arkadaşlık, yardım isteyebilmedir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli eğitimde kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler bilginin yaşam becerisi haline getirilmesine ve doğrudan yaşamın içine taşınmasına yönelik olup örnek etkinlikler ise, eğitim hedefleri, kazandırılması hedeflenen beceri ile ilgili bir öykü, beceri ve öykü ile ilgili tartışma soruları, öğrenci etkinlikleri, yazma ödevleri ve ailelerin katkısını sağlayacak bölümlerden oluşmaktadır (Erbil vd. , 2004).

Görüldüğü gibi bilişsel yaşam becerileri, sadece sınıf içi çalışmalarla sınırlı kalmayıp, aile katılımı da sağlanarak hem öğrencinin hem de ailelerin eğitimi gerçekleştirilmektedir. Kısaca, problem çözme ve karar verme, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kazanabilen, akademik becerileri bilişsel yaşam becerilerine

dönüştürebilen, zamanını ve enerjisini verimli kullanarak kendini gerçekleştirebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

1.3. Klasik Değerlendirme Yöntemleri

Klasik değerlendirme yaklaşımları yurtdışındaki ve Türkiye'deki okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda klasik değerlendirme yöntemleri genellikle performansa veya süreç ölçümlerine önem vermemekte, sadece kagıt kalem testleri gibi tek cevaplı soruların yer aldığı, öğrencilerin verilen bilgiyi hatırlayıp hatırlamadığını ortaya çıkarma eğilimindedir. Üstelik öğrenciye öğrenecekleri ile ilgili seçme, toplama ve yansıtma olanağını veren, ayrıca öğrencinin kritik düşünce becerilerini geliştirerek onun akademik gücünü ortaya koymasını teşvik eden özgün değerlendirme sistemleri göz ardı edilmektedir (Adams ve Hamm, 1992, s.103). Klasik değerlendirme yaklaşımının öğrencileri güçlük içersine sokan diğer bir özelliği ise, eğitim programlarında öğrencinin öğrenmesini sağlayan yöntem ve tekniklerle sıklıkla karşılaşılması ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmemesidir (Banta, 2003, s.2).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB.) Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yürütülen ulusal ve uluslararası durum saptama sınavlarının sonuçları, öğrencilerimizin bilgi basamağını temsil eden soruları kolaylıkla yanıtlarken, üst düzey düşünme becerilerini ölçen kavrama ve uygulama soruları karşısında beklenen tepkileri veremediklerini göstermektedir. Bu sorunun bir ucunda klasik anlayışa göre düzenlenip yürütülen eğitim programları, diğer ucunda da, bireyi bir bütün olarak değerlendirmede yetersiz kalan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı yatmaktadır (EARGED, 1999).

Ölçme ve değerlendirme alanında göze çarpan diğer önemli bir sorun da, değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından ne denli etkin biçimde kullanıldığıdır. Sınıf içi değerlendirme sonuçları ağırlıklı olarak not verme amacına yönelmekte, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğrencilere dönüt sağlamak için yaygın olarak kullanılmamaktadır. Ayrıca, aynı raporda, “ Öğretmenler ödevleri yeterince etkin kullanmamaktadır. (TIMSS 1999 Türkiye Raporu, 2003, s.18).

Bu problemlere çözüm olarak, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ağırlık kazanmaya başlamıştır. Öğretim programlarının bireyselleştirilmesi, beraberinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da bireyselleştirilmesini gerektirmiştir. Öyleyse etkin bir değerlendirme nasıl plânlanmalıdır? Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama (ÖME) Modeli'nde, ölçme ve değerlendirme çalışmaları için klasik yöntemlerin yanı sıra, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da işe koşulması önerilmektedir (Erbil vd., 2004). Klasik değerlendirme yöntemlerinin yukarıda değinilen olumsuzlukları yeni değerlendirme yöntemleri ile birlikte kullanıldığı zaman ortadan kalkmaktadır. Her iki değerlendirme yönteminin de güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır ve birbiri ile eş zamanlı ve ortaklaşa kullanıldığı zaman çok daha etkili olmaktadır. Klasik veya yeni değerlendirme sistemlerinin tek başına kullanılması eğitim sürecinde de bir takım sorunlar yaratmaktadır. İşte bu nedenlerle alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaları ve seçilmiş etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle birleştirilmeleri sağlanmaktadır (Banta, 2003, s.2).

Öğretimi planlama ile değerlendirme arasındaki örtüşmeyi sağlayacak, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının eğitim alanına dahil edilmesi konusunda pek çok eğitimci fikir birliği içerisinde bulunmaktadır (Wolf, 1996, s.35, Shackelford, 1996, s.32, Kieffer ve Morrison, 1994, s.412).

1.4. Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

Her yeni sistem bir anlamda öncekinin eksik yönleri doğrultusunda ortaya çıkmakta ve yaygınlaşmaktadır. Daha çok sürece odaklı, üst zihinsel becerilerin gelişimini sağlayan ve öğrenciyi yargılamayıp, öğrencinin gelişimine yardımcı olan yeni ölçme-değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Öğrencinin bilgisinin derinliğini ve yeteneklerinin seviyesini belirlemenin bir yolu da alternatif değerlendirmedir. Alternatif değerlendirme etkinliklerinin kullanılması öğrenme kuramları ve sınıf yaşantısı ile desteklenmektedir. Öğrenciler bir yandan farklı yollardan öğrenirler bir yandan da bilgiyi kendi deneyimlerinden oluştururlar. Öğrenme tiplerinin farklılığı ve öğrenmenin doğası öğretmenleri

alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı zorunlu hale getirmiştir (Vyortkina, 2003,s.11). Kısaca alternatif değerlendirme, sınırlandırılmış, tek yanıtı, çoktan seçmeli sorular dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsamaktadır. Öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı şekilde okulun dışındaki gerçek yaşamda da kullanabilmesi üzerine odaklanmıştır (Erbil vd. , 2004). Bazı yazarlar klasik yöntemler arasında sayılan kağıt kalem testleri dışında kalan değerlendirme yöntemlerini, a) performans değerlendirme (performance assessment), b) portfolyo değerlendirme (portfolio assessment) ve c) otantik değerlendirme (authentic assessment) olarak incelemektedirler (Büyüköztürk, 2008, s.3). Linn ve Gronlund (1995) ise, performansa dayalı değerlendirmenin, yeni değerlendirme (alternative assessment) ve otantik değerlendirme isimleri ile de anıldığını, ancak bu iki kavramın birbirinin yerine kullanılmasının doğru olmadığını belirtmektedir. Yazarlar otantik değerlendirmeyi, gerçek yaşam ile ilgili olarak verilen bir görevin gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Pek çok yazar, öğrencilere verilen performans görevlerinin otantik olmasının beklenen bir durum olduğunu ve böylece öğretimsel hedeflerle gerçek dünya arasında bir bağlantının daha kolay kurulabildiği görüşünü paylaşmaktadırlar (Akt. Büyüköztürk, 2008, s.3). Buna göre otantik değerlendirmenin, ayrı bir yöntem olarak değil, tüm yeni değerlendirme yöntemleri için temel bir ilke olarak kabul edilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir (Büyüköztürk, 2008, s.3).

Bu araştırmada, alternatif değerlendirme yöntemleri içerisinde portfolyoya dayalı değerlendirme yönteminin seçilmesinin temel nedeni, yeni değerlendirme yöntemlerinin tüm özelliklerini taşıması ve dünyada çok yaygın olarak kullanılıyor olmasıdır.

Çeşitli yazarlar tarafından alternatif değerlendirme yöntemlerinin tanımı ve yorumları aşağıda yer almıştır:

Sistemik ve zaman alıcıdır: Case (1992); Elliott (1995); Gardner (1989); Mitchell (1992); Wolf (1987-88)' öğrenci çalışmaları belirli bir zaman içinde toplanır, öğrencilerin öğrenme materyallerini birleştirir, başarılarının, yeteneklerinin ve sürecin değerlendirmesini sağlar.

Gerçekte güven verir: Case (1999); Hart (1994); Ryan ve Miyasaka (1995); Stefonek (1991); Thurlow (1995); Valencia (1990); Wiggins (1990)' amaçlı

aktiviteleri ve düşünme süreçlerini kapsayan ödevler tasarlar. Bir başka deyişle, çözülmesi gereken bir probleme ilişkin ödevleri gerçek yaşamla ilişkilendirerek başarı ile tamamlanmasına temel olan bir değerlendirme yapar.

Açıktır ve gizlilik yoktur: Baker, O'Neill ve Linn (1993); Dietel, Herman ve Knuth (1991); Doherty, Chenevert, Miller, Roth ve Truchan (1997); Gooding (1994); Linn, Baker ve Dunbar (1991)' ödevler bilinir; yayınlanır, tartışılır, öğrencilerle değerlendirilir; öğrenciler arasındaki iletişimi cesaretlendirir ve kaynakların kullanılmasına izin verir.

Doğrudur ve çoklu zeka kuramlarına uyar: Lam (1995); Stiggins (1995); Thurlow (1995); Wiggins (1989)' eğitimdeki yeni ihtiyaçlara göre tasarılar yapar, içeriği ve yansıtıcı becerileri değiştirebilir.

Süreç yönelimlidir: Arter ve Spandel (1992); Barton ve Collins (1993); Berk (1986); Gooding (1994); Lane ve Hysmith (1991); Lescher (1995); Wiggins (1990,1993)' eğitimcileri kolaylaştırıcı olmaları için cesaretlendirir; performans veya sunma yolu ile bilginin gösterimini yapar; öğrenme sürecinde hem öğrenci hem de öğretmeni işin içine sokar; öğretmen-öğrenci ilişkilerinde anlam yüklü iki yoldur.

Öğrenci merkezli ve doğal olarak gelişimseldir: Elliott (1995); Hart (1994); Herman (1992); Lowe ve Banker (1998); Mitchell (1992); Ryan ve Miyasaka (1995)' öğrencileri planlama ve uygulamada sürece katar; öğrencilerin bir görevi tamamlamalarında bireysel bir liste oluşturarak öz değerlendirme ve ihtiyaçları yansıtmaya olanak sağlar.

Çok boyutlu ve bilgi kaynaşımıdır: Gardner (1989); Gooding (1994); Ryan ve Miyasaka (1995)' geniş bir zeka, yetenek ve öğrenme kavramına dayanır; öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarına ulaşmalarını öngörür.

Multimedya açıktır: Lescher (1995); Pellegrino, Chudowsky ve Glaser (2001)' çeşitli multimedya formatlarında projelere yer verir: kağıt, elektronik, video, vb. (Akt, Vyorkina, 2003,s.12-13).

Görüldüğü gibi çağdaş eğitim sistemlerinde öğretim ve değerlendirme ayrı süreçler olarak görülmeyip birbirleri ile bütünleştirilip birtakım sorunlar azaltılmaya çalışılmıştır. Bu anlayış süreç değerlendirme kavramını da beraberinde getirmiştir.

90'lı yılların başından itibaren eğitim programlarının tüm boyutları ile gelişiminin bir sonucu olarak öğrencilerin okuldaki başarılarını ve performanslarını değerlendirmede ürün kadar sürecin değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahiptir. Son yıllarda eğitim alanında kullanılmaya başlayan ve öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansını değerlendirmede kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri de “bireysel gelişim dosyası” (portfolio assessment) uygulamalarıdır (Kaptan ve Korkmaz, 2000, s.212; Birgin, 2002, s.2; Doğan, 2007, s.40).

Ülkemizde eğitimciler şimdiye kadar ortak bir portfolyo tanımına ulaşamamış ve portfolyolar için ortak bir yöntem sunamamışlardır. Türkçe alanyazında İngilizce “portfolyo” sözcüğüne karşılık olarak sıkça kullanılan “öğrenci ürün dosyası” ya da “öğrenci seçki dosyası” sözcükleri anlam olarak öğrencinin süreçteki gelişimini vurgulayamamaktadır. Özellikle süreç değerlendirmeyi vurgulayan “portfolyo” sözcüğü yerine “bireysel gelişim dosyası” sözcüğünün kullanılması daha uygun olmakla beraber mevcut alanyazında genel olarak portfolyo sözcüğünün kullanılması benimsendiğinden bu araştırmada da portfolyo ve portfolyoya dayalı değerlendirme ifadesi kullanılmıştır.

1.4.1. Portfolyo Nedir?

Portfolyo, öyküler, şiirler, skeçler, resimler, planlar, reklam tasarımları veya akademik yazılar gibi bir kişinin çalışmalarının toplanması olarak ifade edilebilir. Portfolyolar, daha büyük ve daha küçük çalışmaları, öğrenci tarafından yazılan bir açıklamayı içerebilir, öğrencinin neyi nasıl yaptığını açıklar veya öğrencinin kendi çalışmasını nasıl değerlendirdiğini gösterir. Portfolyolar planlanmış ya da planlanmamış da olabilirler. Portfolyo uygulayan kişi başarılarını göstermek için belirli bir süreç içerisinde tamamladığı bütün çalışmayı toplayabilmektedir (Larson, 2003, s.7).

Portfolyo nedir? sorusuna cevap arandığında portfolyo konusunda değişik zamanlarda değişik araştırmacılar tarafından tanımlar yapılmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir;

- “Öğrencinin var olan yeteneğindeki gelişimini değerlendirmek için, öğrenci, öğretmen veya meslektaşları tarafından seçilen ve önerilen birikimli ve sistematik olan çalışmaların toplanması” (Simon and Forgette, 2000,s.85).
- Ediger (2000)’e göre portfolyo, dinamik, hedefi belirlenmiş ve sistematik çalışmaların bir derlemesidir (Akt, Morgil, vd, 2004, s.107).
- “Öğretim portfolyoları, öğretmenin uygulamaları ile ilgili dokümanların toplamı olup, bir portfolyonun ders planları, öğrenci ödevlerini, öğretmenin yazılı talimatlarını, video bantlarını ve hatta danışman değerlendirmelerini kapsar” (Wolf, 1996, s.35).
- “Tanımlanmış bir süreç boyunca öğrenenin ortaya koyduğu öğrenme ürünlerini yansıtan, çalışmalarını ve etkinliklerini içeren ve öğrenenin bireysel gelişimi ve performansı hakkında ayrıntılı bilgi sağlayan döküman” (Demirel, 2003,s.24).
- Portfolyo, öğrencinin belirli bir alana duyduğu ilgisini, yeteneklerini, gelişimini ve başarılarını ortaya koyan materyallerin anlamlı bir koleksiyonu olduğunu belirterek, onların etkili değerlendirme araçları ve dinamik eğitim stratejileri olarak hizmet ettiğini vurgulamaktadır (Shackelford, 1996, s.33).
- Portfolyo, öğrencilerin içinde buldukları süreçte, çabalarının, bir ve birçok alanda gösterdikleri başarılarının sergilendiği amaçlı bir koleksiyondur. Bu koleksiyon nitelikli kararlar için kriter, öğrencilerin kendi yansımalarının kanıtı ve seçilen içerikte öğrenci bölümlerini içermelidir. (Paulsen ve Meyer, 1991, s.60).
- Portfolyo, sürecin ve ürünün birleşmesi olup yansıtma, seçme, gerçekleştirme ve değerlendirme aşamalarını içerir (Winsor ve Ellefson, 1995, s. 81).
- Portfolyo, öğrencilerin bilgisi, yetenekleri ve eğilimleri ile ilgili sadece seçilmiş ve öğrencilerin belirli işlerini kapsayan bitmiş bir ürün olarak tanımlanmaktadır (Barnett, 1995, s.202).

Portfolyo genelde, öğrenilenlerin bir tarihçesi, bir değerlendirme aracı, bir strateji olarak öğrencinin özel bir konuya karşı tutumunun ve gelişiminin sistemli ve organize bir koleksiyonu olarak algılanmaktadır.

Portfolyonun daha birçok tanımları ve çeşitli yazarlar tarafından yorumları bulunmaktadır:

Arter ve Spandel (1992); Kieffer ve Morrison (1994); Oosterhof (2001) portfolyo öğrenci merkezlidir. AERA (1999); Tierney, Carter ve Desai (1991); Valencia (1990) sistemli ve amaçlıdır. Barnett ve Lee (1994); MacIsaac ve Jackson (1994); Oosterhof (2001); Wolf (1991) yapısal ve seçicidir. Arter ve Spandel (1992) özgün projelerin koleksiyonudur. Belanoff ve Dickson (1991); Flood, Lapp ve Monken (1992); Graves ve Sunstein (1992); Tierney vd. (1991); Valencia (1990) bireyleri öğrenci olarak ele alır. Arter ve Spandel (1992); Lescher (1995); Oosterhof (2001) yeteneklerin gelişimini gösterir. Baume (2001); Simon ve Forgette-Giroux (2000) değerlendirme, yaratıcı olma ve her bir portfolyoyu gözden geçirmede öğrencileri aktif olarak sürece dahil eder. Barton ve Collins (1993); Church (1991); Graves ve Sunstein (1992); Valencia (1990) öğrenciler, öğretmenler ve diğer izleyiciler arasında iletişim ağını temel alır. Klenowski (2001) öğrenme, değerlendirme, uygulama ve reklam amaçlı bir çok amaca hizmet eder (Akt. Vyortkina, 2003, s.18-19) şeklinde yorumlarını dile getirmişlerdir.

Görüldüğü gibi, portfolyonun tanımı her zaman ve her yerde kabul edilemezken, genellikle format, yapı, içerik ve sunuş yolu ile portfolyo değerlendirme amaçlarına bağlı olarak değişeceği hususunda aynı fikirde görüşlerin yer aldığı görülmektedir.

Sonuçta bir portfolyo, yazı taslaklarını ve tamamlanmış çalışmalarını içermektedir. Portfolyo, kişinin en iyi çalışmalarını temsil ettiği için portfolyo uygulaması içine dahil edilecek çalışmalarını gözden geçirme, mükemmel hale getirme ve düzelleme fırsatları sağlayabilmektedir. Böylece portfolyolar basit olmasına rağmen yaratıcı etkinliklerde çok yönlü olarak kullanılabilir (Larson, 2003, s.8).

1.4.2. Niçin Portfolyo?

Son zamanlarda portfolyolarda gerçek bir artış olduğu gözlenmektedir. Portfolyolar hakkında alanyazın incelenmesi, bu yaklaşımı kullanma nedenlerini de özetlemektedir:

Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyolar, öğrencilerinin kendi değerlendirme süreçlerine katılmalarını sağlamak ve aynı zamanda öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için daha kapsamlı ve anlamlı bir yol bulmak isteyen birçok öğretmenin ilgisini çekmiştir ve çekmeye de devam etmektedir. Son özellik, yani öğrencilerin yaratıcı düşüncesini geliştirme özelliği, portfolyoyu klasik değerlendirme testlerine karşı bir alternatif yapmaktadır (Banta, 2003, s.1). Bu nedenle eğitimde öğrencilerinin bilgi ve becerilerini değerlendirmede daha anlamlı ve kapsamlı bir yol sağlayan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasına büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan çeşitli araştırmalarda hiçbir ölçme aracının tek başına öğrencilerin bir kavram veya bir konu hakkında ne bildiklerini değerlendirebilme konusunda tek başına yeterli olmayacağını, her öğrencinin belirli durumlarda en iyi performansı gösteremeyeceğini ve süreç içindeki gelişimin tek ölçümle değerlendirilemeyeceğini göstermektedir. Dolayısıyla araştırmacılar, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gerçek değerlendirilme yollarını aramaktadırlar.

Bu nedenle portfolyo, öğrencinin bir dönem, bir yıl veya tüm üniversite yaşamı süresince kendi eserlerinin toplanmasında; ne bildiğini, ne yapabildiğini, çeşitli becerilerini ve öğrenme yöntemlerini gösterdiği için bu değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer yandan klasik değerlendirme yaklaşımının öğrencileri güçlük içersine sokan bir özelliği de eğitim programlarında öğrencinin öğrenmesini sağlayan yöntem ve tekniklerle sıklıkla karşılaşılması ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmemesidir. Dolayısıyla portfolyo kullanılarak öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaları ve seçilmiş etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle birleştirilmeleri sağlanmaktadır. Öğrenciler kendine özgü becerileri ve yetenekleri doğrultusunda planladıkları etkinlikleri portfolyo uygulaması ile çok ciddiye almaktadırlar. Bu bağlamda, bir portfolyonun

hazırlanmasındaki temel özelliğın içeriğinde yansıtıldığı ve öğrendiklerini gösterecek etkinliklerin hangilerinin birbirleri ile uyumlu olduğunu göstermesi açısından portfolyolar aynı zamanda öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini de geliştirmektedir (Banta, 2003, s.1-2).

1.4.3. Portfolyoda neler bulunur?

Bir portfolyoda öğrencinin yapmış olduğu çalışmanın değişik evrelerini içeren bir veya daha çok çalışma parçacıkları bulunabilir. Örneğın bir öğrencinin portfolyosunda raporları, akıl haritaları, çalışma kağıtları, test sonuçları mektupları, hikayeler, roman parçacıkları, şiir ve bir araştırmanın taslak, müsvedde kağıtları ve bitmiş hali, sadece yazılı dokümanlar değil, ses ve görüntü kasetleri, disketler veya modeller gibi materyaller bulunabilir. Bir araştırma ödevi değerlendirilirken hem süreç içerisinde gerçekleşen çalışmalar (taslak, müsvedde kağıtları gibi) hem de son ürün, değerlendirme kapsamına alınabilir. Genellikle öğrenci, kendi portfolyosunda bulunması gerekenlere karar verme işlemine dahil edilir. Öğrencilerin akademik gelişimleri üzerine değişik bakış açıları kazanmak için, öğretmenlerin bireysel gelişim dosyaları içerisinde değişik materyallere yer vermeleri önemli bir noktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2000, s.214). Portfolyo, öğrencilerin içinde buldukları süreçte, çabalarının, bir ve birçok alanda gösterdikleri başarılarının sergilendiği amaçlı bir koleksiyondur. Bu koleksiyon nitelikli kararlar için kriterler grubunu, öğrencilerin kendi yansımalarının kanıtını ve seçilen içerikte öğrenci bölümlerini içermektedir. (Paulsen ve Meyer, 1991, s.60).

Bu nedenle portfolyonun içinde:

- Öğrencinin ulaşması istenilen öğrenim hedefleri
- Öğrencinin portfolyosuna koyduğu çalışmaların hangi hedef veya hedeflere yönelik olduğu,
- Neden o çalışmanın seçildiği,
- Çalışmaların hangi kriterlere göre değerlendirileceği ve öğrencinin öz değerlendirmesi yer almaktadır (Morgil vd. , 2004, s.109).

1.4.4. Portfolyonun Eğitimde Kullanım Amacı ve İçeriği

Eğitimde portfolyo fikri, resim, fotoğrafçılık, heykeltıraşlık ve diğer yaratıcı sanat alanlarından ortaya çıkmıştır. Baron, (1996); Burke, (1999); Burke, Fogarty ve Belgrad, (1994)' göre grafik tasarımcıları, sanatçılar ve modeller, çalışmalarını organize etmek ve akademik, iş alanlarında başarılarını göstermek amacı ile portfolyoları kullanmışlardır (Akt.Vyortkina, 2003, s.17). Eğitimde portfolyo kullanımı ise, alternatif değerlendirme yöntemlerine yol göstermektedir. Portfolyo değerlendirme önemli bir program şekli olarak tanımlanmaktadır. Özellikle eğitimde birkaç konu bu ilgilerin yoğunluğunun portfolyoları oluşturduğunu ifade etmektedir (Arter, 1991, s.1).

Lankes (1995,1998) eğitimde kullanılan altı tip portfolyoyu; (1) gelişimsel portfolyolar, (2) öğretmen plan portfolyoları (3) vitrin portfolyoları (4) iş-beceri portfolyoları (5) uzmanlık portfolyoları ve (6) yüksek okula giriş portfolyoları olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Brown ve Irby (1997;2001) okulda kullanılan portfolyoları; (1) profesyonel gelişim portfolyoları (2) değerlendirme portfolyoları (3) kariyerde yükselme portfolyoları, Kimeldorf (1998) ise, (1) kişisel portfolyolar (2) uzman portfolyoları (3) öğrenci portfolyoları olarak üçe ayırmıştır (Akt. Vyortkina, 2003, s. 22-23).

Portfolyonun amacı: öğrencinin gelişimini izleyebilmek, öğrencinin kendi gelişimini izlemesine fırsat vermek, öğrencinin zaman içerisindeki öğrenimlerini belgelemek, öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak, öğrencinin öz değerlendirme yapabilmesine ve velilerle iletişimi kolaylaştırmak, bir sonraki yıllara öğrenci ile ilgili bilginin aktarılmasını sağlamak, öğrencinin öğrenimi konusunda inandırıcı ve gerçekçi bir kanıttır. Portfolyo öğrencinin nasıl öğrendiğine dair ipuçları verir, öğrenciye, öğretmene, veliye ve okula geri bildirimde bulunur. Ayrıca, “Öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri arasında daha iyi bir iletişim aracı kurma” nedeniyle portfolyoyu kullandıklarını belirtmektedirler (Lambdin ve Walker, 1994, s.318).

Portfolyonun en genel amacı ise, öğrencinin belirlenen öğrenim hedeflerine ulaştığını göstermesi ve kanıtlamasıdır (Bekiroğlu, 2006, s.3). Baume (2001) portfolyoların amaçlarını: (1) kanıtların toplanması için dosyalama portfolyoları (2)

toplanan kanıtları gösterme ve analiz etmede öğrenme portfolyoları (3) öğrenme, deneyim kazanma ve niteliklerin gösterilmesinde değerlendirme ve işe hazırlayıcı portfolyolar olarak dört grupta toplamaktadır (Akt. Vyortkina, 2003, s.23).

Portfolyolar kullanım amaçları, tipleri, biçimleri ve büyüklüklerine göre çeşitli şekillerde tanımlanmakla birlikte çeşitli yazarlar tarafından değişik gruplar altında toplanmaktadır. Buna göre:

Mandell ve Michelson (1990) temelde portfolyoları sekiz gruba ayırmışlardır; (1) akademik beceri portfolyoları, (2) yüksek okullara uyum portfolyoları, (3) bireysel araştırma portfolyoları, (4) eğitim anlamlı portfolyolar, (5) kariyer portfolyoları, (6) bilgi verici portfolyolar, (7) iş deneyimi portfolyoları, (8) derece tasarımı portfolyoları olarak belirtmektedirler.

Valencia ve Calfee (1991) portfolyoları; (1) vitrin portfolyoları, (2) dökümantasyon portfolyoları, (3) değerlendirme portfolyoları olarak üçe, Lamme ve Hysmith (1991) ise portfolyoları ikiye ayırmıştır; (1) Vitrin portfolyoları, (2) çalışma portfolyolarıdır.

Mitchell (1992) portfolyonun amaçlarını; (1) öğretme aracı olarak, (2) profesyonel gelişim olarak, (3) değerlendirme olarak, (4) araştırma amaçlı olarak dört kategoride gruplamaktadır.

Grosvenor (1993) portfolyoyu, öğrencinin çalışması ve yansıtması üzerine odaklanan öğrenmenin kaydedilmesi olarak tanımlamış ve dört kategoride incelemiştir; (1) okuryazar portfolyoları, (2) tanımlayıcı portfolyolar, (3) vitrin portfolyoları, (4) değerlendirici portfolyolardır.

Burke, Fogarty ve Belgrad (1994) portfolyoyu üç kategoriye ayırmışlardır; (1) bireysel portfolyolar, (2) akademik portfolyolar ve (3) profesyonel portfolyolardır. Akademik portfolyolar da hizmet ettikleri amaca göre birçok alt kategoriye ayrılmıştır; bunlar bütünleşmiş portfolyolar, grup portfolyoları, sınıf profili portfolyoları ve Gardner (1983)'in çoklu zeka portfolyolarına (çoklu zeka kuramı) dayanmaktadır (Akt. Vyortkina, 2003, s.18-21).

Başka yazarlar iki tip portfolyodan bahsetmişlerdir:

- (1) Süreç portfolyoları, öğrenciler bu portfolyolarda tüm bitmiş ve bitmemiş çalışmalarını gelişim alanlarını tanımlamada ve ifade etmede kullanırlar.
- (2) Ürün portfolyoları ise, çalışılan programın sonunda tasarlanmaktadır. Sadece öğrenci materyallerini paylaşmayı istedikleri ve ulaşmayı amaçladıkları hedeflerin yer aldığı portfolyolardır (Cole, Ryan ve Kick, 1995, s.11).

1.4.5. Portfolyo Uygulama Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci

Portfolyo öğretmen ve öğrenciler arasında diyalog kurulması ve iletişimin devam ettirilmesi konusunda daha fazla fırsat sağlamaktadır (Calfée ve Perfumo, 1993, s. 536). Portfolyo sayesinde öğrenci ve öğretmenlerde pozitif bir yaklaşımın geliştirilmesi, portfolyonun alanyazında belirtilen diğer bir güçlü yönüdür (Ryan ve Kuhs, 1993, s.77; Stahle ve Mitchell, 1993, s.539). Özellikle Perkins ve Gelfer (1993), araştırmalarında portfolyonun okul öğretmenlerinin davranışlarını geliştirdiğini belirtmektedirler (Akt. Benjamin, 2003, s.12).

Wellensiek, Lembens ve Schallies (2001)' göre portfolyo uygulamalarında öğretmen, ilk olarak doğru ve ilginç sorularla konuya başlayarak öğrencilere bir portfolyonun uygulanmasındaki amacı anlatır. Çalışmanın değerlendirme açısından da önemli olduğunu ifade ederek motivasyonun tam olmasını sağlar. Portfolyo çalışmasının konusu ve zaman dilimi belirlendikten sonra öğretmen, öğrencilerden konu ile ilgili materyal toplamalarını ister. Bu şekilde konu üzerindeki değişik bakış açıları öğrenciler tarafından görülmüş olur ve toplanan materyallerin hedeflere uygun şekilde değerlendirilmesi gerçekleşir (Akt. Morgil vd. , 2004, s.109). Portfolyo uygulaması ile öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretim materyallerine ulaşmalarının portfolyosuz ulaşmalarından daha kolay ve kalıcı olduğu görüşü kabul edilmektedir (Stahle ve Mitchell,1993, s. 541).

Portfolyo uygulamasında öğretmen, eğitim-öğretim süreci içerisinde her bir öğrencinin, gelişimleri ile ilgili müsvedde, karalama, düzeltme ve sonuca giden performansını içeren geniş bir kaydının elinde olmasını sağlar. Portfolyo

uygulamasında öğrenci ise, bir sınav kağıdı üzerindeki öğrenci başarısını değerlendirmek yerine, bir öğretim süreci içerisinde kendi gelişimini takip etmeyi mümkün kılar. Portfolyo uygulaması, öğrenme süreci içerisinde öğrencinin harcadığı zamanı, çalışmalarını, performansını, müsveddelerini, eksikliklerini ve düzeltmelerini ayrıntılı bir şekilde gösterir. Öğrencinin müsveddeden, karalamalara ve düzeltmeye kadar çalışmasının her bölümünün önemli olduğunu ve birbiri ile ilişkili olduğunu fark etmesini sağlar. Bu anlamda portfolyo uygulama, bir öğrenme görevi içerisindeki birçok adımdan sonra öğrencideki gelişmeleri gösterir. Henkin (1993)'araştırmasında portfolyonun öğrencilerin daha fazla düşünme becerilerinin ölçülmesine katkıda bulunan gerçek bir değerlendirme sağladığını bulmuştur (Akt. Benjamin, 2003, s.11).

Portfolyolar, tüm kazanımların belgelerini içerir; öğrenciler işlerini başarıyla tamamlamakla sorumludur. Aynı zamanda öğretmenler de, öğrencilerin eğitimden kendi beklentileri doğrultusunda becerilerini geliştirecek fırsatlar yaratmakla yükümlüdür (MLO Modeli, 1999, s.77).

Öğrenci en iyi yaptığı çalışmalarını portfolyo dosyasına koymayı ve çalışmalarını ile iftihar etmeyi, çalışma için daha fazla sorumluluk almayı öğrenir. Öğretmen, öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesine rehberlik eder. Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmede daha bilinçli olmasını sağlar. Portfolyo hiçbir zaman “hangi öğrenci daha çok biliyor” sorusuna yanıt arayan klasik ölçme-değerlendirmenin yerini almaz. Portfolyoda bu öğrencinin ne biliyormun yanıtı aranır. Öğretmenin portfolyo uygulamasında doğru ve ilginç sorularla konuşmaya başlaması, doğru hedeflerin ve öğrenme adımlarının ortaya konması, öğrenci hazırladığı portfolyo ile ne öğrenirim ve bunu nasıl gösteririm sorusunu cevaplamak için kendi kendine konu ile ilgili sorular oluşturur. Bu noktada hazırlanan çalışmalar birbirinden farklılaşmaya başlar. Kısaca, uygulamalarda öğretmen sadece yol gösterici olabilir. Öğrenci ise, neyi, nasıl ve neden öğreneceğine kendisi karar verir ve öğretmenin sorumluluğunu üstlenmiş olur (Morgil vd. , 2004, s.111). Öğretmen, otokratik olarak öğrencilerin öğrenmesini düzenlemek yerine öğrencileri kendi kişisel yönelimleri için desteklemelidir. Öğretmenin bu yeni görevi öğrencileri yargılamak yerine cesaretlendirme, fikirleri empoze etmek yerine alternatifleri

göstermeye odaklanır. Bu durum öğrenme çevresine esneklik sağlamaktadır (Tezci ve Dikici, 2004, s.254).

Portfolyoların kullanılması konusunda öğrencilerin akademik başarılarını ve yaşam becerilerini attırmada kendi öğrenmelerini geliştirebilmek için ne çalışacakları, nelere ihtiyaç duydukları ve kendi yeteneklerini daha iyi geliştirebilmek için ne yapmaları gerektiği hakkında onların karar vermelerine yardımcı olmak gerekmektedir (Hessler ve Kuntz, 2003, s.31). Bu doğrultuda, bir performans görevinin hem hazırlama hem de öğrenciye verildikten sonraki izleme sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Etkin bir geribildirim mekanizasının kurulması, bu uygulama ve değerlendirmelerin başarılı olmasında gözardı edilemeyecek öneme sahiptir (Büyüköztürk vd. , 2007, s.112).

Portfolyo değerlendirmesinin öğretmene, klasik değerlendirme özelliği olarak kullanılan değerlendirmeden daha çok bütüncül (holistic) bir değerlendirme olanağı verdiği görüşü (Calfee ve Perfumo, 1993, s.535; Lambdin ve Walker, 1994, s.317; Viechnicki vd. 1993, s.376) araştırmacılar tarafından rapor edilmektedir.

1.4.6. Portfolyoya Dayalı Değerlendirme

Alanyazın incelenmesi aynı zamanda, bir portfolyo yaklaşımının uygulanmasından önce dikkate alınması gereken konuları da açıklamaktadır. Örneğin, portfolyoya dayalı değerlendirmenin uygulamadan önce içeriğinin nasıl değerlendirileceğini kararlaştırma ana konudur (Adams ve Hamm, 1992, s.103; Calfee ve Perfumo, 1993, s.535; Valeri-Gold, Olson ve Deming, 1991, s. 299). Dolayısıyla değerlendirme aracı olarak öğrenci portfolyoları öğrencilerin ilerleme ve başarılarını değerlendirmede önemli bir yere sahiptir.

1970'li yılların başında öğrencilerin yetenekleri portfolyo aracılığı ile değerlendirilmeye başlanmıştır. 1980'lerin sonlarında, eğitimin etkinliğini değerlendirmede portfolyolar kullanılmıştır. 1999'da ise Web tabanlı teknolojiyi kullanan portfolyoların birçok üniversitenin ilgisini çektiği ve değerlendirme amaçlı kullanıldığını göstermektedir. (Banta, 2003, s.2). Portfolyo sınıf içindeki etkinlikler ve doğal ilişkiler sonucunda zenginleştirilen değerlendirilmelerle ilgilidir. Portfolyo

öğrencilerin çalışmalarından örnekleri toplamayı ve yansıtmayı içerir. Böylece hem programa yol gösterici hem de otantik değerlendirmeler için elverişli olanaklar sağlar (Kaptan ve Korkmaz, 2000, s.215). Dolayısı ile portfolyolar, “günlük hayatta ve iş yaşamında kişinin kendine gerekli olan kazanımlara kolaylıkla ulaşılabileceği önemli bir değerlendirme aracıdır” (Miller ve Daloz, 1989, s.30).

“Portfolyo “ kavramı gibi “Portfolyo Değerlendirme” kavramı için de henüz araştırmacılar tarafından ortak bir tanım ve standart bir strateji ortaya konulamamıştır. Değişik zamanlarda değişik araştırmacılar tarafından yapılan portfolyo değerlendirme tanımları şöyledir;

“Portfolyo değerlendirmeyi, süreç içinde öğrencinin gelişmesine ve çabasına ait bilgilerin sistematik bir şekilde belge toplanması işlemi” (Hanson and Gilkerson, 1999, s.81; Nilsen,1997, s.11), öğrencilerin “aktif öğrenciler ve problem çözmeyi düşünenler” şeklinde bir değerlendirme olarak tanımlamaktadırlar (Valeri-Gold, Olson ve Deming, 1991, s.298).

Portfolyo değerlendirmesi, öğretim süreci sırasında başarılar olarak sınıftaki doğal ilişkiler ile aktiviteler sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle klasik testlerde olduğu gibi zamanı bloklara ayırmayı gerektirmediği için sınıfta zorlayıcı olmamaktadır. Portfolyo kültürünü kavramış öğrencilerin, sınıfta bilmesi ve yapması gerekenler konusunda sorumluluk sahibi oldukları ve bir portfolyo değerlendirme sınıfında işbirliğinin esas olduğu (Wolf, 1989, s.37) ifade edilmektedir. Bu sistemde öğrenciler kendi çalışmalarını tekrar ele alabilme ve gözden geçirebilme şansına sahip olabilmekte; ayrıca, hem öğrenciler hem de öğretmenler bireysel çalışmalarını gururla yansıtabilmektedirler. Bütün bulgular göz önüne alındığında, öğrenmede değerlendirmenin önemi bir kez daha ortaya çıkmakta ve günümüzde değerlendirme stratejilerindeki değişiklik ihtiyacı kolayca anlaşılabilir (Bahçeci, 2006,s.6). Portfolyo değerlendirmenin öğretmene, öğrencinin performansını izleme ve değerlendirmede, portfolyoda toplanan dokümanın da öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarmada yardımcı olduğunu ayrıca, öğretmenlerin öğrencinin başarısını, bilgisini ve tutumunu sergilemede de portfolyodan yararlanabileceklerini rapor etmektedirler (Adams ve Hamm, 1992, s.104).

Yapılan alanyazın taraması sonunda, portfolyonun nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili birçok teorik çalışma bulunmasına rağmen bunun öğretmen,

öğrenci ve veliler tarafından değerlendirme aracı olarak kullanılmasına ilişkin çalışmaların sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

1.4.6.1. Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubric)

Öğrencide gelişmesi beklenen kazanımlar çok boyutludur ve bireyin gelişimi ile birlikte sürekli değişmektedir. Bu nedenle, bireyler hakkında bilgi edinme yollarının, uygulanan sınavlar dışında değişik değerlendirme araç ve yöntemleriyle çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi, öğrencinin süreçteki gelişiminin izlenmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda özellikle 1990 yılından bu yana öğrenci merkezli, birçok farklı kaynaktan elde edilen bilgilere dayalı olarak yapılan değerlendirme anlayışı önem kazanmış ve çeşitli değerlendirme yöntem (performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, vb.) ve araçları (rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçekleri, puanlama yönergeleri, vb.) kullanılmaya başlanmıştır (Sezer, 2006. s.3).

Portfolyo dosyasının değerlendirilmesinde herhangi bir standart olmamasına rağmen, bu yöntemin dereceli puanlama anahtarları (rubric) ile değerlendirilmesi önerilmektedir. Rubrikler; değerlendirme kriterlerinin çok net anlaşıldığı, eğitimin hedefleri doğrultusunda hazırlanmış, kabul edilebilir ya da edilemez performansının sınırlarının öğrenciler ve öğretmenler için açıkça belirlenen kriter grubu ölçeğidir. Bir başka deyişle rubrik, herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araç ya da performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberi olarak tanımlamaktadır (Goodrich, 1997, s.16).

Sağlıklı değerlendirme yapabilmek için hedeflerin ne olması gerektiği ve standartlar açıkça belirlenmelidir. Ancak genel anlamda portfolyo değerlendirme. “Öğrencilerin bir dönem boyunca portfolyolarında oluşturdukları tüm çalışmaların önceden belirlenen puanlama yönergelerine göre değerlendirilmesi, üründen çok sürecin değerlendirildiği bir işlem” (Demirel, 2003, s.26) şeklinde tanımlanabilir.

Yirmi yıl önce ölçme uzmanları öğrencilerin yazılı kompozisyonlarını puanlama yaparken “rubrik” kavramını kendilerine yol gösteren kurallar olarak kullanmaya başlamışlardır (Popham, 2000, s.12). Dereceli puanlama anahtarı, her bir çalışma için ölçülecek boyutları listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını

gösteren bir puanlama aracı olarak görülmektedir. Puanlama bütünsel (holistic) ya da analitik (analytical) biçiminde olabilir. Dereceli puanlama anahtarlarından hangisinin kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır (Popham 1997, s.12). Bazı durumlarda yapılan bir değerlendirmeyi bağımsız etkenlere (ölçüt) ayırtırmak mümkün olamamakta, performansın farklı düzeylerinin ortaya çıkarılması için belirlenmiş ölçütler arasında bir ayrışma bulunmamaktadır. Böyle durumlarda bütünsel puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Analitik puanlama anahtarı ise, ölçülen bir yetenek boyutunun öğelere ayrıştırılabildiğinde ve daha ayrıntılı puanlama yapmak istendiğinde kullanılmaktadır (Haladyna, 1997).

Portfolyolar, eğitim programının etkisi altından öğrenci çalışmalarının özelliklerini ortaya çıkarmak için nasıl puanlanabilir?

Ders kapsamında yer alan uygun konuların her bir noktasının açıklamaları ile birlikte dereceli puanlama anahtarı geliştirip, nasıl ölçüleceği portfolyoda açıklanmaktadır. Puanlar bir bütüne ulaşmak için özetlenmekte ve ortalaması alınmaktadır. Tam puan oluşturmak için toplanan puanlar bir portfolyonun değerinde azalmalara neden olmaktadır. Portfolyolar analitik olarak okunmakta ve öğrencilerin çeşitli sorunları veya metinleri kullanma gibi stratejiler yer almaktadır. Öğrencilerin okuma, konuşma, yazma ve problem çözme becerilerini geliştirip geliştirmediklerini anlamak için portfolyodaki konular aynı zamanda düzenlenmekte ve kronolojik bir sıraya sokulmaktadır (Larson, 2003, s.9). Ayrıca, “portfolyo değerlendirmesinin dereceler üzerinde değil metinler üzerinde odaklanma konusunda öğrencileri cesaretlendirdiği ve hatta zorladığı” belirtilmektedir (McClelland, 1991, s.171).

Portfolyodaki tanımlanabilir performans görevi, sadece öğrencilerin beraberinde getirdikleri yetenekleri değil aynı zamanda öğretim ve eğitim programının etkilerini de ortaya çıkarmaktadır. Örneğin bazı portfolyolarda bilgilerin nedenlerinin bulunmasında ve yorumlanmasında güçlükler olduğu gibi öğretim programının, yönergenin ve yazma becerilerinin de tekrar yenilenmesi ihtiyacı gerekmektedir (Larson, 2003, s.9).

Portfolyo gerçek puanlama ile nasıl problemler getirir aynı zamanda nasıl bir alternatif sunar?

Portfolyolar ğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede geçerliliği önemli ölçüde geliştirmektedir. Başka bir deyişle portfolyolar, öğrencilerin yetenekleri hakkında çok daha fazla güvenilir bir portre vermektedir. Fakat portfolyolar geçerliği artırdıklarında aynı zamanda güvenilirliği de düşürmektedirler (Elbow, 2003, s.41). Birçok ğretmen bu ğrenci ne kadar iyi yazabiliyor şeklinde sorduklarında, aslında öğrencinin kuvvetli ve zayıf yönleri nelerdir gibi iki farklı soruyu gündeme getirmektedirler. Portfolyo, bir derste veya bir sınavda tek bir kağıda göre değerlendirildiğinden çok daha doğru ve güvenilir olarak öğrencinin kuvvetli ve zayıf taraflarının tam bir resmini vermektedir. Örneğin öykü yazma, problem durumuna çözüm getirebilme, şiir yazma, yaratıcılığı geliştirme, dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin “ğrenciye kaç numara verilebilir?” şeklinde bütün öğrencilerin tek bir ölçüte göre sıralandırılabilmesi için bütünsel (holistic) puanlama anahtarı istenmektedir. Bir bakıma portfolyolar, tek denemelerden başka daha farklı bir profil sunmaktadır (Elbow, 2003, s.41).

Despain ve Hilgers (1992) tarafından yapılan araştırmada, portfolyoların genel olarak karmaşık performansları derecelendirmede bütünsel (holistic) puanlama anahtarının güvenilirlik açısından ihtiyacı karşıladığı görüşü rapor edilmektedir. Böyle bütünsel puanlamaya dayalı değerlendirme pratik uygulamalarda destek bulmaktadır. Örneğin, bazen hangi öğrencilerin bir ödöl veya burs almaları gerektiğine karar verme ihtiyacı duyulduğunda, mükemmel, oldukça başarılı ve zayıf şeklindeki bu kararlar tam gerçeği yansıtmasa da diğer klasik değerlendirme yöntemlerinden daha güvenli ve daha kararlı olmaktadır (Akt. Elbow, 2003, s. 42). Ayrıca bütünsel puanlama anahtarı ile uygulama, test süresini azaltmakta ve maliyeti yarı yarıya düşürmektedir. Stony Brook'ta okulda kullanılan birçok portfolyonun çok süratli olarak okunduğu, okuyucuların sadece dikkat çekici veya zayıf portfolyolara bakarak eledikleri, kısa zamanda yanılıcı puanlamalar için normal olarak harcanan bütün paranın tasarruf edildiği belirtilmektedir (Elbow, 2003, s. 44).

Wenzlaff, Fager ve Coleman (1999)'ın araştırmasında öğretmenler rubriğin amacını şu şekilde tanımlamaktadırlar:

- Rubrik, beklenen çıktıları açık bir şekilde tanımlayan bir ölçekte performans ölçme yoludur.
- Rubrik, bütün kağıtları eşit değerlendirmek için kullanılan bir değerlendirme rehberidir.
- Rubrik, akademik, sosyal ve duygusal yetenekleri değerlendirmek için kullanılan bir ölçme yöntemidir.

Rubriğin amacını öğrenciler ise şöyle belirtmektedirler:

- Bir ölçümün geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için öğrencileri haberdar etmektir.
- Öğrencileri beklenenleri ve izin verilenleri tam olarak nasıl başarmaları gerektiğini bildirmenin bir yoludur.
- Kendini değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmenin dönüt ve değerlendirmesi için kullanılan bir kontrol listesinin iskeletini oluşturur (Wenzlaff, Fager ve Coleman, 1999, s.41).

Kısaca, pek çok öğretmen, eğitimci ve öğrenci rubriğin bir kriter grubu ve rehber olduğu konusunda hemfikir görüş bildirmişlerdir.

Calvin (1993)'e göre öğrenciler, portfolyo gibi gerçek yöntemler kullanılarak değerlendirildikleri zaman, ön yargılar azalmaktadır. Öğrenciler aynı zamanda, kendi çalışmalarında daha iyi değerlendirme yapmak ve uygulamalarını yansıtmak amacı ile portfolyolardan yararlanmaktadırlar (Akt. Benjamin, 2003, s.11).

Tüm bu bulguların ışığında, öğrenciler rubrik kullanarak düzenli bir biçimde kendi çalışmalarını değerlendirdikleri, ürettikleri ürünlerin sorumluluğunu da yoğun olarak aldıkları, ayrıca öğretmenlerin, puanlama için harcadıkları zamanı azalttığı, öğrencilerin aldıkları puanın altında yatan faktörleri açıklamaları ve neleri geliştirmeleri gerektiği konusunda geribildirimde bulunmalarını sağladığı yapılan araştırmalarda da vurgulanmaktadır.

1.4.6.2. Portfolyonun Üstün Yönleri

Değerlendirme yapılan diğer yöntemler gibi, portfolyoların da güçlü ve zayıf yönleri ayıca, hepsinin zamana gereksinimleri bulunmaktadır. Portfolyolar, öğrencinin bilgi ve becerilerini değil aynı zamanda süreç içerisinde planlama ve değerlendirme için fazla çabaya ihtiyaç gösterdiğinden, öğrenme yollarını öğreten bir değerlendirme yöntemidir. (Banta, 2003, s.3). Portfolyolar, öğrencilerin neler bildikleri ve neler yapabildiklerinin gerçek kanıtını gösterdiği için geçerli sayılmaktadır. Fakat klasik tanımlamalar ve yaklaşımlar portfolyolar için bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Buna göre, puanlama ekseriya tüme dayalı olmakta, değişik gözlemciler değişik konuları görmekte ve bu nedenle “seçkin” veya “başarısız” arasındaki performansın başarısı güç olmaktadır. Tüme dayalı puanlamalar kısmen hayali olmakta ve bu nedenle programlar ve kurumlar arasında yorumlama ve karşılaştırma yapmak için objektif olan puanlamayı bulmak daha güç olmaktadır (Banta, 2003, s.3).

Bu bağlamda değişik araştırmacılar, portfolyo değerlendirmenin öğrencinin başarısı için bir ölçü olarak derecelendirmenin kullanılmasına karşı uyarıda bulunmuşlardır (Cohen, 1995, s.3 ve McClelland, 1991, s.168). Wiggins (1994:33)’e göre portfolyo değerlendirmesinin “başarı, ilerleme ve büyümeyi temsil eden tek derecenin kullanılması derecelendirmeyi güçleştirmekte dolayısı ile öğretmenin ve öğrencinin portfolyoda neyi öğrenmesi gerektiğine karar vermesi gerekmektedir” (Akt. Benjamin, 2003, s.12). Yine değişik zamanlarda yapılan araştırmalarda Gilman ve McDermont (1994); Lambdin ve Walker (1994); Newman ve Smole (1993); Snyder, Elliot, Bhavnagri ve Boyer (1993); Tierney (1992)’ öğrencilerin kendi değerlendirme becerilerini geliştirdiklerini ve portfolyo değerlendirmesi kullanıldığında derecelendirmenin daha az güvenilir olduğunu bulmuşlardır (Akt. Benjamin, 2003, s.11). Görüldüğü gibi portfolyolar, her zaman bir tasarım, organizasyon, yaratıcı bir model veya taslak olarak portfolyonun kuramsal ya da teorikle ilişkili olduğu yönünde tartışılmaktadır (Shulman, 1998, s.37).

Portfolyolar hakkında olumsuz iddialara rağmen, zengin bilgiye ulaşmak için portfolyoları kullananlar, çok değişken, uygulanabilir ve bağdaştırılabilir olmaları

nedeni ile portfolyoları diğer yöntemlere tercih etmektedirler. Portfolyolar, öğrenciye birinci elden ne öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini anlama fırsatı vermektedir. Öğrenciler, aynı zamanda bir portfolyonun geliştirilmesindeki deneyimlerden de yararlanmaktadır. Ne öğrendikleri ile ilgili konuların seçimini yaptıkları için, kendi yetenekleri ve öğrenecekleri etkinlikler arasındaki bağlantıyı kurmakta ve kendi öğrenim deneyimlerinden yeni anlamlar türetebilmektedirler. Öğrenciler, öğretmen ve akranlarına kendi yeteneklerini değerlendirme ve öğrendiklerini süreç içerisinde geliştirebilme açısından da faydalanmaktadır (Banta, 2003, s.4).

Öğrencinin öğrenmesi ve süreç içerisinde kendi gelişiminin değerlendirilmesindeki üstünlüklerine ilave olarak, portfolyolar aynı zamanda, derslerin, öğretim ve eğitim programlarının ve üniversite etkinliklerinin değerlendirilmesinde de rol oynayabilmektedir. Bu amaçla, öğrenci portfolyoları, genel olarak eğitimde, bir üniversitenin öğretim ve eğitim programında, bir derste ve öğrenci performansında üniversitenin güçlü ve zayıf taraflarını gösterebilmektedir. Üniversitenin uygulamakta olduğu puan sistemi ile aynı anda yapılan öğrenci tanıtım ve yetenek kayıtları gibi kurumsal akreditasyon değerlendirme portfolyosu olarak kullanılabilir. Ayrıca, kurum performansını özet olarak açıklayıcı elektronik kurumsal portfolyo ile dünya çapında izleyicilere ulaştırılabilmektedir (Banta, 2003, s.4). Öğretici stratejiler ve üstünlükleri olarak portfolyolar; bilginin uygulanmasında dikkat çekme, kendini değerlendirme ve bireysel yeteneklerin, becerilerin ve değerlerin gelişimini artırdığını düşündürmektedir (Shackelford, 1996, s.31).

1.4.6.3. Üniversite Öğrencilerinin Eğitiminde Portfolyo Kullanımı

2006 Eğitim ve Öğretim yılı başta olmak üzere eğitim sisteminin ilköğretim basamağından başlayan değişimle birlikte, öğretmen eğitiminde de değerlendirme, klasik değerlendirmeden ayrılarak, yapısalcı yaklaşımı temel alan çoklu değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı performans değerlendirmeye doğru kaydı gözlenmektedir. Performans değerlendirme tekniklerinden biri de portfolyoya dayalı değerlendirmedir.

Çoğu araştırmacılar üniversite eğitiminde portfolyo çalışmalarının yararlarını tartışmaktadırlar. Prus ve Johnson (1993) portfolyoları “öğrencilerin genellikle belirli bir zaman içinde yaptıkları çalışmalarının çeşitli örneklerinin toplanması” olarak tanımlarlar ve portfolyo değerlendirmenin on avantajını listelemektedirler:

- (1) Portfolyolar öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini göstermede oldukça kullanışlıdır.
- (2) Birçok farklı belgeler aynı portfolyoda yer alabilir ve ölçülebilirler.
- (3) Doğru planlandığında, portfolyodaki örnekler öğrenci yeteneklerinin gerçek yansımalarını içerirler.
- (4) Tekrar gözden geçirme ve öğrencileri değerlendirme portfolyoları, geri bildirim ve gelişme sağlamada üniversite öğrencileri için mükemmel bir fırsattır.
- (5) Portfolyolar, öğrenci zamanı ve çabası açısından düşünüldüğünde ekonomiktirler.
- (6) Üniversite sonuçlarının kullanımında ve yorumlarında portfolyoların büyük bir kontrolü bulunmaktadır.
- (7) Portfolyolar herkes için anlam taşımaktadır.
- (8) Portfolyo değerlendirme test endişesini azaltmaktadır.
- (9) Portfolyolar maksimum performans ölçümlerinin gücünü arttırmaktadır.
- (10) Öğrencilerin ilgisini yoğunlaştırır ve program sürecine katılımlarını sağlar (Akt. Vyortkina, 2003, s.31).

Açıkça, portfolyoların öğrenciler ve üniversite üzerinde yararlı etkilerinin kanıtları görülmektedir. Böylece portfolyo, eğitimin önemli bir parçası ve öğrencilerin birbirleri ile iletişimlerini sağlayan güçlü bir araç ve kendi gelişim süreçlerine tanık oldukları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Jones, 1996, s.287).

Birçok yazar, öğretmen eğitimi ve meslek gelişim programlarının portfolyoya dayalı değerlendirmede, öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecinin karmaşıklıkları ile baş etmede zengin bir tarihi olduğunu belirtmektedirler (Anderson ve DeMulle, 1998, s.26; Barton ve Collins, 1993,s.203; Diez, 2001, s.39; Klenowski, 2001, s.67).

Ayrıca, üniversiteler kendi uyguladıkları programlarda; öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin birçok örneğini gördükleri ve programlardaki olumlu gelişmeleri ileri sürerek portfolyo ve değerlendirmenin birçok güçlü yanlarını rapor etmektedirler (Olds ve Miller, 1997, s.464).

Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında portfolyoların en az dört anlamlı nedeninin amaca hizmet ettiğini savunmaktadırlar. Buna göre;

- (1) Portfolyolar öğrencilerin gelişiminde hem öğretmen hem de öğrencilerin kendini değerlendirmesine (dönem sonu sınavların bu fırsatı vermediği) olanak sağlar.
- (2) Portfolyolar öğrenci çalışmalarını ilgili alanlarla ilişkilendirerek gözlemlemesine olanak tanır.
- (3) Portfolyo gelişimi, öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemek için bilginin kullanılması ve yapılandırılmasında cesaretlendirerek öğrenmenin başrolünü öğrenci olarak değiştirmiştir.
- (4) Portfolyolar öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde dile getirmelerine yardımcı olmaktadır (Barton ve Collins, 1993, s.205).

Öğretmen eğitiminde portfolyoların güçlü yönlerinin bir özeti çıkarılmıştır. Buna göre; portfolyoların öğrencileri öğretim sürecinde daha ön plana çıkardığını, öğrencilerin arkadaşları ile birlikte çalışmalarını teşvik ettiğini ve anlamlı bağlantılar kurarak kuramsal bilgi ve uygulamayı birleştirdiğini, paylaşılan amaçların önemini vurguladığını, süreç içinde değişen ve gelişen ilerlemelerin yansımaları sağlayarak kritik düşünmeyi güçlendirdiğini belirtmektedir (Barton, 1993, s.208).

Sonuçta, öğretmen eğitiminde portfolyolara; öğrencinin öğrenmesini geçerli kılan bir referans, öğrenme ve öğretme ile ilgili tahminler serisi ve güçlü bir öğrenme-değerlendirme deneyimi olarak üç pencereden bakılmaktadır (Lyons, 1998, s.5).

1.4.6.4. Mezun Öğrencilerin Eğitiminde Portfolyolar

Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenci portfolyoları ve meslek portfolyoları amaçlarına göre birbirinden ayrılmaktadır.

Öğretmen eğitiminde farklı amaçla kullanılan ve geliştirilen portfolyo değerlendirme; öğrenci performansı hakkında nitelikli bilgiyi sağlamada betimleyici (summative description), öğrencilerin yüksekokul ya da mesleğe girişte belgeleme (certification or selection function), öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinin öğretmen açısından değerlendirme veya destekleme (appraisal or promotion), öğrenme ve öğretme deneyimleri için kanıt sağlamada meslek gelişimi (professional development) gibi dört grupta incelenmektedir (Klenowski, 2001,s.67).

Portfolyo düşünceleri yansıtmaya olanak sağladığı gibi, meslek gelişimini, liderlik becerilerini, öz değerlendirme becerilerini, kendine güveni, risk alabilmeyi desteklemektedir (Brown ve Irby, 1997, s.42). Böylece portfolyo kullanımı yolu ile mesleki gelişim üzerindeki yansımaların akademik başarıda önemli bir anahtar olduğu (Milstein ve Associates, 1993, s.72) araştırmacılar tarafından savunulmaktadır. Diğer yandan Ohlhausen ve Ford (1990) portfolyo kullanımının, üniversiteden mezun olan öğrencilerin süreci kişiselleştirmeye yardımcı olduğunu, düşünmeye cesaretlendirdiğini, gerçeklik sağladığını ve öğrencilerin organizasyon yapmalarını desteklediğini belirtmektedirler (Akt. Vyorkina, 2003, s.35).

Görüldüğü üzere portfolyolar, yabancı ülkelerdeki üniversite programlarına göre başarılarla dolu uygulamaları ile alanyazında yer almaktadır. Bu bağlamda portfolyo uygulama, öğrencilerin değerler ve önceki bilgilerin yeni bilgilerle tesisinde bilinç yansımalarını göstermekte ve program içeriği ile ilgili etkinlikler yolu ile öğrencilerin eğitimsel bakış açısına olanak tanımaktadırlar. Portfolyo uygulama bilincinin artması ve çeşitli programlarda portfolyo değerlendirme kullanılmasının yaşama hazırlık olarak öğrencilerde potansiyel bir güç oluşturacağı göz önüne alınmalıdır.

1.4.6.5. Portfolyonun Kullanımı Üzerine Yansımalar:

Yapılan alanyazın taraması ile on yılı aşkın bir süre portfolyoya dayalı değerlendirme sonucunda bazı gerçeklere ulaşıldığı görülmektedir. Bir portfolyo oluşturmanın doğru bir yolu olmadığı gibi portfolyo değerlendirme sisteminin yaratılmasında dikkate alınacak bazı noktalar bulunmaktadır. Birincisi, bir portfolyo kullanıldığı sınıfı veya programı yansıtmak zorundadır. İkinci gerçek, portfolyonun devamlı olarak değişim geçirmesidir. Öğrenciler sürekli olarak değişmekte ve portfolyo değerlendirme sisteminde yansıtılması gereken yeni bilgiler de değişerek toplanmaktadır. Son gerçek ise, portfolyo değerlendirmesinin öğrenciler üzerinde yarattığı etki ile ilgilidir. Başlangıçta, öğrencilerin çoğu için portfolyo, alıştıkları değerlendirme sisteminden farklılık yaratmıştır. Dolayısı ile öğrenciler, şüphe içerisinde biraz da direnerek uygulama sonunda portfolyo değerlendirmenin faydalarını anlamaya başlamaktadırlar (Benjamin, 2003, s.13).

Yapılan bu araştırmada, portfolyo tamamlandığında öğrencilerin başarıma hissine sahip oldukları, kendilerini geliştirme ihtiyacı duyan ilgi alanlarını gördüklerini ayrıca, öğrencilerin portfolyoyu daha sonraki sınıflarda ve güncel yaşamlarında bir referans aracı olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere, portfolyoya dayalı değerlendirme uygulamasına karar verme zaman almakta, çaba gerektirmekte ve bu süreçte portfolyonun bir yaratıcılık olarak öğrencilerin akademik başarılarını ve bilişsel yaşam becerilerini geliştirdiğini anlamak gerekmektedir. Bununla birlikte, portfolyo kullanımının klasik yaklaşımlardan daha fazla üstünlük sağladığı tespit edilmiştir.

1.4.6.6. Portfolyoya Dayalı Değerlendirme Üzerine Yansımalar:

Portfolyo değerlendirme üzerinde yapılan en son araştırmaların çoğu şu sonuçları gündeme getirmiştir:

Öğrenciler dersin sonunda neler öğrenmiştir? Fakat bu değerlendirme öğrencilerin nasıl gelişeceklerini söylememektedir. Sadece sonuçların arkasında ne olduğunu bilmek önemlidir. Portfolyoya dayalı değerlendirme araçları, öğrencilerin ve öğretmenlerin çalışmaları olarak günlük ödevlere, ders kağıtlarına ve sınavlara

ihtiyaç duymaktadır. Portfolyo dökümanları akademik başarı ile ilgili olup öğrencilerin sadece nerede bu işi bitireceklerini değil aynı zamanda nasıl bitireceklerini de göstermektedir (Hessler ve Kuntz, 2003, s.31).

Portfolyoya dayalı değerlendirme, politika belirleyicilere, öğretmenlere ve öğrencilere, öğrenme sürecinde eğitim programı, akademik başarı için öneriler ve öğrenci girdileri ile ilgili öğrenci çalışmalarının sonuçlarının sorgulanmasını sağlamaktadır. Çeşitli yöntem ve tekniklerin yardımı ile zaman alan bir süreç olan öğrenmeyi incelemektedir. Portfolyo, materyallerin toplanması ve içerikleri hakkında bilgi edinilmesini sağlama gibi birçok amaçla kullanılabilir. Bir araç olarak portfolyo ile öğrencilere, yerinde kararlar, öğrenci derslerinin devamı, geliştirilmesi gerekli yaşam becerilerinin belirlenmesi, çıkarlar ve yetenekler arasında uyum sağlanması konularında etkili geri bildirim ve öneriler verilmektedir. Portfolyo ayrıca, eğitim programı, kurumsal görev ve hedefler arasında uyum sağlanması ile etkili tartışmalar yapılmasını da teşvik etmektedir (Hessler ve Kuntz, 2003, s.31). Bu bağlamda portfolyoya dayalı değerlendirme, öğrencinin çabalarının, ilerlemesinin, bir veya daha fazla alanlarda başarısının öyküsünü anlatan öğrenci çalışmasının amaçlı toplanması ve önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Arter ve Spandel, 1992, s.38). Literatürde görülen araştırmalar, portfolyo değerlendirmesinin klasik ölçütlerin sağlayamadığı üstünlükleri sağladığını göstermektedir (Benjamin, 2003, s.11).

Türkiye’de portfolyoya dayalı değerlendirmenin bir değerlendirme yöntemi olarak ders programlarında ve ilgili yönetmeliklerde yer alması son iki yıla rastlamaktadır. Konu akademik dünyada da henüz geniş bir biçimde ele alınıp tartışılmadığından bu konuda hem bilimsel araştırmalara hem de görsel ve yazılı materyallere olan gereksinimin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2008, s.3).

1.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, akademik başarı ve bilişsel yaşam becerilerinin ölçülmesinde yeni yaklaşımların gündeme gelmesi hem ulusal düzeyde hem de uluslararası düzeyde yapılan portfolyoya dayalı değerlendirmeye ilişkin uygulamaların da yapısının yeniden belirlenmesini gündeme getirmiştir. Açıkça, klasik değerlendirmeye alternatif olan portfolyoya dayalı değerlendirme uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bölümde ilgili araştırmaların üniversitelerde ders ve öğretmenlik uygulaması kapsamında yapıldığı görülmektedir.

Ünal (1991), yaptığı çalışmada, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde yapılan çalışmaya Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Müzik, Yabancı Dil (İngilizce), Fen (biyoloji) bölümlerinin üçüncü sınıfında okumakta olan 60 öğrenci katılmıştır. Veriler 15 sorudan oluşan anket ve fakülte kayıtlarından elde edilen öğrencilere ilişkin kişisel bilgi formu yolu ile elde edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu derste sürekli dinleyici durumunda olmayı istememekle beraber bazı durumlarda bu yöntemi onaylayabileceklerini ifade etmişlerdir. Ödev hazırlamada ise, öğrencilerin yarıdan fazlası bireysel çalışmayı tercih ettiklerini, derslerde tartışma ortamının yaratılarak aktif ve uygulamalı çalışmaların kendi başarılarını olumlu yönde etkilediğini, ders planı yapılırken öğretmenin öğrencilerin fikirlerini alması halinde kendilerini daha başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonunda, konuların öğrenciler tarafından araştırılıp sunulması, derslerde öğretmenin birden fazla kaynak kullanması ve öğrencilere ders planının önceden öğretmen tarafından verilmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Ünal, 1991, s.8-12).

Larson (2003), tarafından öğretim ve eğitim programındaki etkilerin değerlendirilmesinde portfolyoların kullanılması ile ilgili Lehman Üniversitesinde

bir araştırma yapılmıştır. FIPSE bağışı altında değişik gelişim düzeyinden gönüllü öğrencilerle yapılan çalışmada, portfolyo değerlendirmesinde öğretim ve eğitim programında yapılan değişikliklerin etkilerini değerlendirmek için puanlama yolları ile öğrencilerin güçlü-zayıf tarafları incelenmiştir. Portfolyonun sadece yazma etkinliğinden oluşmadığı öğrencilere bildirilerek yazılı metinler öğrencilere amaçlı olarak okunmuştur. Öğrencilerin anlama ve konuşma ile ilgili ne öğrendiklerini anlama konusunda analitik rubrik geliştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilere yazma yeteneklerini geliştirmeleri için gerekli bilgilerin elde edilmesi ve yorumlanmasında daha fazla uygulama yapma olanakları verilmiştir. Portfolyo örnekleri öğrencilere önce, içeriklerinde bulunan araştırmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi, bir metnin değerlendirilmesi, bir olayın öneminin yorumlanması, bir sosyal durum veya bir politik sorunun çözümlenmesi konusunda önerilerde bulunulması gibi anlama ve konuşma ile ilgili özellikleri ortaya çıkarmak için okunmuştur. Portfolyolar, sonuçların nedenleri, genel ifadelerin bilinmesi, sınıflandırılması, dolaylı anlatımların tanınması, kurumsal planların seçilmesi gibi yazma becerisinin nasıl yansıtıldığını görmek için tekrar okunmuştur. Öğrencilerin ne kadar sıklıkla anlama ve konuşma ile ilgili çalışmalar yaptıkları ve kendi yazılarından değerlendirilen kaliteyi gösterdikleri kaydedilmiştir. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin konuşma ile ilgili hangi aktiviteler için görevlendirildikleri, yapmaları veya yapmamaları konusunda teşvik edildikleri portfolyoları üniversite yönetimine bildirilmektedir. Araştırmada daha fazla yazma etkinlikleri, sonradan gelişmez görünen yetenekleri geliştirmek amacı ile değişik derslerde anlama ve konuşma ile ilgili faaliyetlerde bulunulması, öğretim ve eğitim programında yapılması gerekli değişiklikler veya öğretimde üzerinde durulması gerekli düzenlemeler gibi sonuçlara ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur (Larson, 2003, s.7-10).

Spicuzza (2003), öğrenci görüşü ile portfolyo değerlerinin bir değerlendirmesi isimli araştırmasını Knoxville, Tennessee Üniversitesindeki Sosyal Hizmet Yüksek Okulunda 87 son sınıf öğrencilerinin algılamalarını değerlendirmek üzere iki taraflı bir uygulama gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin her biri 1994, 1995 ve 1996 yıllarında mezuniyetlerinden önce anabilim dalındaki bir sınavın bir parçası olarak portfolyo oluşturmuşlardır. Dörtlü likert ölçeği kullanılarak öğrencilerden,

portfolyo değerlendirmenin kişisel ve mesleki gelişimlerini, program anlayışlarını ve iş yaşamına veya yüksek lisansa hazırlanmalarını ne ölçüde geliştirdiğini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda portfolyo uygulamalarının öğrencilerin temel yeteneklerini geliştirmekle birlikte ileride mesleki gelişimleri için güven sağladığını da doğrulamıştır. Öğrenciler yetenekleri hakkında kesin kanıtlara sahip olmuşlardır. Güven algılaması öz-değerlendirme raporlarında yaygın olarak görülmüştür. Öğrencilerden alınan cevaplar, programın anlaşılmasında ve belirli derslerin değeri üzerinde portfolyoya dayalı uygulamanın önemini vurgulama konusu ile uyum göstermektedir (Spicuzza, 2003, s.63-72).

Karaca (2004), öğretmen adaylarının Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçme aracı geliştirmek amacı ile yapılan bu araştırma incelendiğinde, çalışma grubunu, 2002-2003 Öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarına devam eden 362 dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında 67 madde oluşturulmuş, bu maddeler için madde toplam, test-tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda manidar olduğu görülen 66 maddeye ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda da 44 maddeden oluşan üç faktörlü ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik için ölçek iki hafta ara ile uygulanmış, iki uygulama arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için ilişkili grup t-testi yapılmış, test tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Varimax rotasyon sonucunda tasarlanan üç alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach alpha katsayıları bulunmuştur. Yine ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla kayıtlı olunan program değişkenine göre öğretmen adaylarının ölçek puanları ortalamaları arasındaki farkı test etmek için bir boyutlu varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda grup ortalamalarının karşılaştırılmasında Tukey Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu ölçekten aldıkları en yüksek puan 220.00, en düşük puan 44.00'dır. Genişlik 176.00 bulunmuştur. Ölçek ortalaması 171.63 ve standart sapma 27.28 olarak

hesaplanmıştır. Araştırma bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Karaca, 2004, s.237-243).

Bahçeci (2006), anatomi dersinde portfolyo kullanmanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisini incelediği çalışmasında, portfolyo değerlendirmenin İnsan Anatomisi dersini okuyan, değişik bölümlerden lisans programı öğrencilerinin iskelet ve kas sistemi konularını öğrenme başarıları ve yaşam becerileri üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya toplam 215 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 109'u portfolyo ve 106'sı da geleneksel değerlendirme grubunda yer almışlardır. Sonuçta araştırmacının geliştirdiği portfolyonun öğrencide akademik başarı, erişim ve bilginin kalıcılığını bir miktar artırdığı, bunun yanında öğrencinin özellikle duyuşsal özelliklerini ve yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Portfolyo ve geleneksel değerlendirme yöntemi olarak iki ayrı değerlendirme şeklinde yapılandırılan araştırmada iki değerlendirme yöntemi arasındaki fark sınav kaygısı, öz yeterlik, tutum ve çalışma davranışı gibi bilişsel ve duyuşsal özellikler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Bahçeci, 2006, s.1-231).

Çeğindir (2006), Gazi Üniversitesi Giyim eğitiminde yeterliğe dayalı portfolyo değerlendirmenin öğrenim başarısına etkisini incelediği çalışmasında, bir dönem boyunca yapılan öğrenim etkinliklerini üç boyutlu giysi tasarım dersinde, 110 öğrenciden tesadüfi olarak seçilen 30 öğrenci ile yarı deneysel yöntem kullanarak değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda; öğrencilerin %83'ünün portfolyo değerlendirmeleri sonucundaki başarı puanı genel ortalaması 70 puanın üzerindedir. Öğretim etkinlikleri sonucunda cevapladıkları anket formlarında öğrencilerin %93'ü portfolyo değerlendirme sürecine katılmaktan memnun olduklarını ve bunun başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir (Çeğindir, 2006, s.251-264).

Deveci, Ersoy ve Ersoy (2006), yaptıkları çalışmada, öğretmen eğitiminde portfolyo değerlendirmenin kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini incelemişlerdir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I dersinde yapılan portfolyo çalışması, yarı yapılandırılmış görüşmeye dayalı nitel yöntemle

gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 13'ü kız, 5'i erkek 18 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örneklemesine göre gönüllülerden belirlenmiştir. Araştırma verileri tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda (i) sınıf öğretmeni adaylarının portfolyo çalışmasına ilişkin genel düşünceleri, (ii) sınıf öğretmeni adaylarının portfolyo çalışmasındaki ürünlere ilişkin görüşleri; (iii) sınıf öğretmeni adaylarının portfolyo çalışmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, (iv) sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel değerlendirme ve portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve (v) sınıf öğretmeni adaylarının portfolyo çalışmasının mesleki gelişimlerine katkılarına ilişkin görüşleri biçiminde beş tema oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının portfolyo çalışmasına ilişkin genel düşünceleri, çalışmanın başlangıcında ilk kez yapmaktan kaynaklanan panik yaşama ancak daha sonra çalışmadan zevk alma biçimindedir. Öğretmen adaylarının portfolyo çalışmasındaki en iyi ürünleri, zorlanarak yaptıkları ürünleri, yeni öğrenmeler gerçekleştirdikleri ürünleri ve portfolyo sürecinde yaşadıkları sorunlar farklılık göstermektedir. Öğretmen adayları portfolyo değerlendirmenin geleneksel değerlendirme tekniklerine göre performansı daha iyi belirlediğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları portfolyo çalışmasını mesleki gelişimleri açısından önemli bir deneyim olarak görmektedirler (Deveci vd. , 2006, s. 161-199).

Ersoy (2006), öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile incelediği çalışmasını Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 150 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri anket aracılığı ile nicel ve nitel olarak toplanmıştır. Anketten elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde; yüzde ve ki kare testi, nitel verilerin çözümlenmesinde; betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları gelişim dosyasına dayalı değerlendirmenin nesnel, performans ölçen ve gerekli bir değerlendirme tekniği olduğunu, bireysel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları bu süreçte, en çok zamanlama sorunu yaşadıklarını, bu sürecin daha etkili yürütülebilmesi için yönlendirmelerin daha etkili yapılması gerektiğini belirtmişlerdir (Ersoy, 2006, s.85-95).

Erdoğan ve Ok (2007), öğretmen adaylarının ürün seçki dosyaları ile ilgili kullandıkları mecazlar isimli çalışma incelendiğinde, çalışmanın örneklemini Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde yer alan 7 farklı öğretmen yetiştirme lisans programındaki öğrenciler oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının portfolyo ve portfolyo değerlendirmesine yönelik olarak kullanmış oldukları mecazları belirlemek amacı ile 23 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çözümlenmiştir. Derinlemesine bilgi ve kavrayış elde etmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının ürün seçki dosyası için kullanmış oldukları bazı mecazların (kumbara, karınca, klasör, tuğla vb.), bu yöntemin öğrenenler tarafından belli bir amaca yönelik olarak bilgi ve dokümanların süreç içerisinde toplanması şeklinde kendini göstermektedir. Ayrıca, kullanılan mecazlar ürün seçki dosyasının, öğrenenin süreç içerisindeki gelişimini ve performansını yansıtan, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayan bir yöntem olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının ürün seçki dosyalarının değerlendirilmesi ile ilgili olarak kullandıkları mecazlar (ağaç, elmanın olgunlaşması, yemeğin tadı vb.), öğrenenin süreç içindeki bireysel, sosyal ve mesleki gelişiminin ve ortaya koyduğu ürünlerin değerlendirilmesi olarak görülmektedir (Erdoğan ve Ok, 2007, s. 282-287).

Deniz ve arkadaşları (2007), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının yaşam doyumları, umutsuzluk ve akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemeye yönelik incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 410 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını belirlemek amacı ile “Problem Çözme Envanteri”, yaşam doyumlarını belirlemek için “Yaşam Doyumu Ölçeği”, umutsuzluklarının belirlenmesinde ise “Beck Umutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır. Akademik başarı puanlarının belirlenmesinde, öğrencilerin genel not ortalamaları dikkate alınarak verilerin analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucu, üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli yaklaşım ve kaçınan yaklaşımın yaşam doyumu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, planlı,

değerlendirici, düşünen ve aceleci yaklaşımın ise, yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Kendine güvenli yaklaşım ve kaçınan yaklaşımın umutsuzluk üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, planlı, değerlendirici, düşünen ve aceleci yaklaşımın ise umutsuzluk puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde açıklamamaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin problem çözme yaklaşımları yaşam doyumları ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Deniz vd. , 2007, s. 669-673).

Kartal ve Buldur (2007), fen öğretiminde alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanılması durumunda üniversite öğrencilerin başarı düzeylerinin incelendiği çalışma, iki temel amaç için planlanmıştır. Bunlar; öğrencilerin alternatif değerlendirme tekniklerinden hangilerinde daha başarılı olduklarını tespit etmek ve öğrencilerin alternatif değerlendirme teknikleri ile hazırlanan sınavdan aldıkları puanlar ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile hazırlanan sınavdan aldıkları puanları karşılaştırmaktır. Bu amaçlarla alternatif değerlendirme teknikleri ile hazırlanan 62 maddelik toplam 10 sorudan oluşan test öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile hazırlanan testten aldıkları puanlarda ise, ders öğretmenlerinin yaptıkları sınavın puanları kullanılmıştır. Elde edilen veriler, ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve test güvenilirliği Cronbach alpha güvenilirlik katsayısına göre 0.85 bulunmuştur. Öğrenci başarıları alternatif değerlendirme tekniklerinden “Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç” tekniğinde en yüksek çıkmıştır. Ayrıca sınav yöntemine göre testlerden alınan puanlar karşılaştırıldığında da öğrencilerin alternatif değerlendirme teknikleri kullanılarak hazırlanan sınavda daha başarılı oldukları saptanmıştır (Kartal ve Buldur, 2007, s.174-178).

Koç ve Coşkuner (2007), tarafından yapılan öğrencinin öğretimi değerlendirmesi isimli araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin altı ayrı lisans programının 3. ve 4. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 602 kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın temel nedeni; a) “Öğretimi

Değerlendirme Öğrenci Formu”ndaki soruların daha alt sınıflardaki öğrencilere göre, üst sınıflardaki öğrenciler tarafından daha bilinçli olarak cevaplandırılabilceği, b) öğretim üyelerinin “öğretimin etkililiğini değerlendirme çerçevesinde öğrencilerin görüşlerinden ne denli yararlandıklarına ve uygulamalarına yansıtıklarına ilişkin gözlemlerinin alt sınıflardaki öğrencilere göre daha zengin ve kapsamlı olabileceği düşüncesi şeklindedir. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak; 8’i kapalı uçlu ve 2’si açık uçlu olmak üzere toplam 10 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrenciler derslerin etkililiğini değerlendirme çalışmalarını yararlı bir uygulama olarak görmüşlerdir. Derslere ve öğretim üyelerine ilişkin gerçek görüşlerini büyük ölçüde yansıtmaktadırlar. Ayrıca, Öğretimi Değerlendirme Öğrenci Formunda soruları yetersiz bulan öğrenciler, bu yetersizliğin giderilmesi konusunda, öğretim üyesinin; a) derslerinde kullandığı öğretim teknikleri, b) öğrenciler ile ilişkileri, c) iletişim becerileri, d) sınıf içindeki durumu, e) alanına-konusuna hakimiyeti, f) derslerini ilgi ve zevkle işlenir hale getirip getirmediği, g) öğrencileri özgürce düşünmeye ve kendilerini ifade etmeye yönlendirme durumu, h) derslerinde anlaşılır bir dil kullanma durumu, i) derslerin dışında da kendisine rahatlıkla ulaşılabilme durumu, vb. içerecek biçimde “Öğretimi Değerlendirme Öğrenci Formu”ndaki soru-madde sayısının artırılmasını önermektedirler (Koç ve Coşkun, 2007, s.226-231).

Uluslararası ve ulusal düzeyde olmak üzere klasik- alternatif değerlendirme yaklaşımları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde, Okulöncesi, İlköğretim ve Lise ders kapsamında portfolyo uygulama ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir.

Gelfer (1994), okulöncesi eğitimde portfolyo uygulamanın değerlendirilmesi çalışmasında, yaşları 2,5 ve 5,5 arasındaki 78 çocuktan 20’si proje için tesadüfi olarak seçilmiş, 78 ebeveyninden 20’si deney grubu 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40’ı çalışmada yer alan anketi cevaplamaya gönüllü olmuşlardır. Araştırmada 14 maddelik “Ebeveyn Anketi” geliştirilerek deney ve kontrol grubu ebeveynlerine uygulanmıştır. Öğretim yılı boyunca öğretmenler, öğrencilerin portfolyolarına en iyi çalışmalarını koymalarına yardımcı olmuşlardır. Projeye

seçilen öğrenciler ile planlı toplantılar yapılırken, diğer öğrencilerle toplantılar yapılmamıştır. Sekiz ay sonra ebeveynlere aynı anket tekrar uygulanmış ve iki grupta yer alan çocukların ebeveynleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Anketin ilk uygulanmasından sonra gelen tüm yanıtlar, ebeveynlerin okulda neler yapıldığının farkında olmadıklarını göstermektedir. Uygulama sonunda, deney grubu çocuklarının ebeveynlerinin tümünün bilişsel ve akademik alanda daha çok bilgi sahibi oldukları saptanmıştır (Gelfer, 1994, s.145-154).

Bull, Montgomery ve Combs (1994) tarafından yapılan çalışma özel ve resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen değerlendirme ve görevlendirmede portfolyo kullanımına yönelik görüşlerinin betimlenmesidir. Buna göre öğretmen portfolyoları için uygun olan dokümanlar; öğretimsel materyalleri, öğrenci çalışması örneklerini, öğretimle ilgili akademik ürünleri ve kişisel dokümanları içermektedir. Coombs ve Bull (1994) tarafından geliştirilerek bu çalışmada kullanılan ankette; portfolyo ve portfolyo kullanımı ile ilgili bilgiler, portfolyo ve öğretmen görevlendirme, yaratıcılık ve risk alma davranışları ve portfolyo değerlendirme ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; portfolyo kullanımının öğretmen görevlendirme sürecine olumlu bir katkı sağladığı ayrıca, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin öğretmen değerlendirmede portfolyo kullanımını destekledikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, portfolyo kullanımının benzersiz olma, sorumluluk yükleme ve öz-değerlendirmeye yer veren kontrol özelliklerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin, portfolyo süreciyle ilgili orta seviyede bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. (Bull, Montgomery ve Combs, 1994, s.160-165).

Kaptan ve Korkmaz (2000), fen öğretiminde portfolyonun temel özelliklerini tanımlama ve etkinlik düzeyini inceledikleri çalışmada İlköğretim okullarında fen öğretimi açısından tümel (portfolyo) değerlendirmenin nasıl düzenleneceği ayrıca portfolyo değerlendirmenin öğretmen açısından faydalarını araştırmışlardır. Sonuçta, portfolyoların eğitim ortamında değerlendirme amaçlı kullanıldığı,

öğrencinin öğrenmelerini daha yakından inceleme olanağı sağladığı vurgulanmıştır (Kaptan ve Korkmaz, 2000, s.212-220).

Baki ve Birgin (2002)'nin matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulamasına ilişkin çalışmada, Trabzon Söğütlü İlköğretim Okulu'nda matematik dersi için geliştirilen bireysel gelişim dosyasının 2 haftalık uygulamasında klinik mülakat yöntemi ile dokuz yıllık deneyimli bir öğretmenin görüşleri alınmıştır. Mülakattan elde edilen veriler teybe kaydedilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda bireysel gelişim dosyasının (portfolyo) öğrenci performansını izleme ve değerlendirmede etkili bir teknik olup olmadığı geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Karşılaşılan en önemli problemin kalabalık sınıflarda öğrenci çalışmalarının puanlanması ve gözlem formlarının doldurmasının zaman alması olarak belirtilmiştir. Bireysel gelişim dosyası öğrencinin öğrenmesi hakkında öğretmene, öğrenciye ve veliye güvenilir, somut bilgiler sunmakta, öğrencinin öğrenmesini teşvik etmekte ve kendi kendine değerlendirme yapma fırsatı sunmaktadır. Sonuç olarak bireysel gelişim dosyaları geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre öğrencinin öğrenmesi hakkında daha geniş ve ayrıntılı tanıma fırsatı sağladığını ortaya koymuştur (Baki ve Birgin, 2002, s.913).

Korkmaz ve Kaptan (2003), İlköğretim fen öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları isimli çalışma incelendiğinde, 2002-2003 öğretim yılında Ankara ilinde, 3 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve fen öğretmenleri ile yaptıkları çalışmanın verileri nitel ve nicel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin portfolyolar hakkında mevcut bilgi eksikliği (47, %94) ve portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki eğitim eksikliği (48, %96) olduğunu ortaya koymuştur. Fen bilgisi eğitiminde portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik en önemli güçlüklerin, öğretmenlerin portfolyolar ve portfolyo değerlendirme sürecine yönelik bilgi eksikliklerinden ve derslerde uyguladıkları öğretim yöntemlerinin portfolyoların kullanılması ile değişeceği

endişesi taşımalarından kaynaklandığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar portfolyo değerlendirme sürecinin uygulanabilmesi için en önemli etkenin öğretmen yeterlikleriyle ilgili olan boyut olduğunu göstermektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2003, s.159-166).

Aslanoğlu ve Kutlu (2003), öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmasına ilişkin araştırma incelendiğinde, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ifade etme yollarından biri olan sunu yapma davranışını dereceli puanlama anahtarı kullanarak değerlendirmişlerdir. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulu'nda iki aylık bir süreyi kapsayan 24 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Öğrencilerden, Fen bilgisi dersi kapsamında kendilerine önerilen üç performans görevinden birini seçmeleri ve bu konuyla ilgili çalışmalarını sınıf ortamında sunmaları istenmiştir. Öğrencilere performans göreviyle birlikte sunularının hangi ölçütlere göre puanlanacağını gösteren dereceli puanlama anahtarı verilmiştir. Kamerasına kaydedilen her sunu öğretmenlere izlettirilmiştir. Çalışma sonunda öğrenci ve öğretmenlere dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmenin eğitime katkısı bir anketle sorulmuştur. Sonuçta, dereceli puanlama anahtarının okul öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde önemli görev üstleneceği ve okul öğrenmelerine katkı getireceği düşünülmüş ayrıca, öğrencinin kendisini değerlendirme sürecine katması açısından da önemli olduğu görülmüştür (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003).

Bolat ve Kayhan (2004) tarafından yapılan tümel dosya değerlendirme sisteminin Almanca öğretimi için İlköğretim okullarında uygulanması isimli çalışmada, tümel dosya değerlendirme sisteminin İlköğretim 6-7 sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin süreklilik kazandırmasını içerdiği, gözlem ve kişisel becerilere daha fazla yer verilmesi açısından öğrencilerin başarılarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde klasik sınavlara göre daha uygun bir sistem olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, aynı çalışmada uygulama okullarındaki öğretmenler, portfolyo değerlendirmenin ilköğretim okulu öğrencileri için önemli bir ölçme sürecini oluşturduğunu bildirmişlerdir (Bolat ve Kayhan, 2004, s.52-58).

Öztürk (2004), Sosyal Bilgiler Eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sınav durumlarına yansımaları isimli çalışmada, proje tabanlı öğrenmede portfolyoların kullanımı ve portfolyo değerlendirmenin öğrenme sürecine yansımalarını ortaya koymak amacı ile Kars İli Atatürk İlköğretim okulunda bir uygulama gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğrenci, öğretmen ve velilerin portfolyo değerlendirme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımları hakkındaki görüşlerinde olumlu yönde artış gözlenmiştir. Süreç sonrasında derse ayırdıkları çalışma süresindeki artışın çalışma açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler, portfolyo çalışması için ders kitabı dışındaki kaynakları kullanmışlardır (Öztürk, 2004).

Tezci ve Dikici (2004), bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme yaklaşımının yaratıcı düşünce gelişimine etkisi isimli araştırma incelendiğinde, temel amaç olarak portfolyo değerlendirme yaklaşımının lise 1. sınıf öğrencilerinin sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme yetenekleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla araştırmada bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma Balakgazi Lisesinde 2002-2003 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılıda 4 ay yürütülmüştür. Veriler, 17 deney ve 35 kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 öğrenciden elde edilmiştir. Deney grubunda bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme yaklaşımı kullanılmış, kontrol grubunda ise, geleneksel değerlendirme planı uygulanmıştır. Araştırmada öğrenciler hikaye yazma ve resim çizme çalışmaları yapmışlardır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ölçmek üzere veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel A formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin öntest sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme yetenekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p > .05$) bulunmazken, sontest sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme testinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p < .05$) bulunmuştur. Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme yaklaşımı; her yaş grubunda ve her sınıf düzeyinde, hem konu alanının öğretiminde hem de öğrenilenlerin değerlendirilmesinde başarı ile uygulanabilecek bir değerlendirme yöntemidir. Akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında, yüksek özgüven, empatik yaklaşım, iletişim becerileri, problem

çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gelişimine de katkısı büyüktür. Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme yöntemi çocukların öğrenmeleri yanında onların çeşitli yönlerden gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Tezci ve Dikici, 2004, s.254).

Doğan (2005), tarafından İlköğretimde öğretmen, öğrenci ve velilerin dosya oluşturma (portfolyo) uygulamaları hakkındaki görüşleri üzerine yapılan çalışma incelendiğinde, Bilkent İhsan Doğramacı Vakfı İlköğretim okulu 4. sınıf Fen Bilgisi dersinde bir dönem boyunca portfolyo uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca öğretmene, öğrencilere ve öğrencilerin velilerine açık uçlu sorulardan oluşan portfolyo bilgi formları verilmiş ve bu formları doldurmaları istenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada toplanan veriler arasındaki ortak ifadeler belirlenip, o ifadeler doğrultusunda betimsel bir analiz çalışması yapılmıştır. Toplanan verilerin analizi ve yorumlanması sonucunda 4. sınıf Fen Bilgisi dersinde yapılan portfolyo uygulamasının öğrencilerin erişim düzeyini arttırdığı ortaya çıkmıştır (Doğan, 2005).

Ocak (2006), ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi çalışması incelendiğinde, öğrenci merkezli eğitimde temele alınan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından biri olan ürün seçki dosyaları hakkında ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin görüş ve düşünceleri değerlendirilmiştir. Erzurum İli Öğrenci Merkezli Eğitim pilot uygulamasına katılarak ürün seçki dosyası hazırlayan tesadüfi olarak seçilen 194 beşinci sınıf ve 178 sekizinci sınıf öğrencisine anket uygulanmıştır. Tamamı kapalı uçlu sorulardan oluşan toplam 372 anketteki verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında aritmetik ortalama, frekans ve yüzde istatistik işlemleri kullanılmıştır. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin 25 soruya verdikleri cevapların ortalamaları için t testi uygulanmıştır. Ankette bu sorulara uygun olarak seçeneklerde “tamamen katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “çok az katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” arasında değişen dörtlü bir dereceleme yapılmış ve her seçeneğe olumludan olumsuz doğru 4’den 1’e kadar puan verilmiştir. Anket taslak olarak geliştirildikten sonra öğrencilerin anket hakkındaki görüşlerinin alınması amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda,

öğrenciler ürün seçki dosyalarıyla değerlendirmeyi desteklemektedirler. Öğrenciler dosyanın hazırlanması sürecinde daha özgür olduklarını, sınavın o yoğun baskısından kurtulduklarını, standart testlerde sorulan soruların dışında yeteneklerinin de olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak ürün seçki dosyalarının hazırlanmasının fazla zaman alması ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen lisesi sınavları nedeniyle hazırlanma süresinin uzunluğundan şikayetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Ocak, 2006, s.217-230).

Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007), İlköğretim öğretmenlerinin yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin performans görevlerine ilişkin tutumlarını ve bazı değişkenlerin tutumlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadıklarını incelemişlerdir. Araştırma tarama türü olup, veriler Ankara il merkezinde bulunan devlet ve özel ilköğretim okullarının öğretmenlerinden (n= 322) sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğretmenlere uygulanmak üzere “anketler” ve “performans görevi tutum ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri yüzdelerle özetlenmiş, tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesinde ise, çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin %70'ine yakın bir kısmının performans görevlerini öğrencilerin derse ilişkin öğrenmelerini yaşam durumları ile kullanmaları için verdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre, yeni değerlendirme yöntemleri hakkında kendisini yeterli gören öğretmenlerin, görmeyenlere, özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere, performans görevlerinin öğrencilerin öğrendiklerini yaşam durumlarına aktarmaları amacı ile veren öğretmenlerin, performans görevlerini yönetmelik gereği olduğu için veren öğretmenlere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır (Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan, 2007, s.112-117).

Ayrıca, elektronik bireysel gelişim dosyalarına ilişkin araştırmalar ile yurtdışında portfolyoya dayalı değerlendirme kapsamında boylamsal lisansüstü eğitim araştırmaları da bulunmaktadır.

Mathies ve Uphoff (1992), Wright State Üniversitesi'nde Eğitim Teknoloji Programında portfolyo gelişiminin kullanımı üzerine yaptıkları araştırmada, mezun öğrencilerin dört kritik noktada kendi portfolyolarını oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bu kritik noktaların mesleki sorumluluklar, içerik, organizasyon ve liderlik, pedagoji olarak belirlendiği, portfolyonun aktif öğrenme deneyimi ve değerlendirmesi olarak tanımlandığı açıklanmıştır. Ayrıca, portfolyoların daha önce kullanılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerden daha etkili bir araç olduğu belirtilmektedir. Sonuçta, portfolyo uygulama ve değerlendirmesinin eğitim teknolojisi programı için kapsamlı ve birçok konuyu içeren beceriler olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Mathies ve Uphoff, 1992, s.343-855).

Vyortkina (2003), lisansüstü düzey eğitim liderlik programlarında portfolyo değerlendirmeyi incelediği çalışmasında, amacının yüksek lisans düzeyinde eğitim liderlerini hazırlayan programlardaki program değerlendirme sürecini araştırmak ve portfolyo değerlendirme sürecine bilgi eklemek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma alanyazında birçok sebepten dolayı portfolyo değerlendirmesinin önemli bir yer tuttuğunu göstermiştir; birincisi, bu çalışma bu alanda eğitim liderlerini hazırlayan programlardaki ilk portfolyo değerlendirme çalışması olduğu, ikincisi, portfolyo değerlendirme ile öğrencilerin ve değişik fakültelerin oranlarının karşılaştırıldığı birkaç çalışmadan biri olduğu, üçüncüsü ise, bu çalışma eğitim liderliği için iyi bir kaynak oluşturmuştur. Çalışmada portfolyo değerlendirmenin dört amaca hizmet ettiği; mezun olmak için öğrencilerin profesyonel yeterliklerinin değerlendirilmesi, stajyerlerin değerlendirilmesi, programların değerlendirilmesi ve iş arama aracı olarak kariyer planlama portfolyosunun başlaması gibi noktalara vurgu yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucu; portfolyo değerlendirme kullanımının eğitim liderlerini hazırlamada büyük bir potansiyele sahip olarak, fakülteler ve öğrencilerin kritik düşünme, güçlü-zayıf yönlerinin farkına varmalarında bir öz değerlendirme aracı olarak hizmet ettiği sonucuna ulaşıldığını göstermiştir (Viyortkina, 2003, s.1-338).

Hessler ve Kuntz (2003) tarafından yapılan portfolyo değerlendirme uygulaması 1990 yılında Saint Michael üniversitesi birinci sınıf öğrencileri ile

başlatılmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin ne çalışacakları, kendi öğrenmelerini geliştirmek için nelere ihtiyaç duyacakları ve kendi yeteneklerini daha iyi araştırmak için ne yapmaları gerektiği hakkında karar vermelerine akademik olarak yardımcı olmak için portfolyonun kullanılması konusunda bir kılavuz programı açıklamaktadır. Araştırmada toplam 60 öğrenciden yeni kayıt olan % 30'u ve kayıt olmayan öğrencilerin % 30'unun akademik öğretimde portfolyo değerlendirmesi için projeye gönüllü olarak katılmaları istenmiştir. Burada amaç, portfolyo projesine katılan öğrencilerin sayısını iki katına çıkarmak aynı zamanda öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesi ve öğretmenlerin verdikleri eğitimin kalitesi hakkında görüşlerini öğrenmektir. 60 gönüllü öğrencinin yarısı 12 öğretim üyesi ile portfolyo grubuna ve diğer kayıt olmayan öğrenciler de 12 öğretim üyesi ile bir gruba ayrılmışlardır. Portfolyo grubu öğretim üyelerine kendi öğrenci grupları ile kayıt öncesinde ve kayıt sırasında buluşmaları ve her sömestirde en az iki defa buluşmaları istenmiştir. Bu toplantıların her birinde, öğrenci performansı ve bu performansın bir göstergesi olarak portfolyo içeriği tartışılmıştır. Portfolyo içeriğinde, birinci yıl öğrencileri tarafından puanlanan yazma örnekleri, değerlendirme testleri ve derslerde toplanan taslaklar, laboratuvar raporları, sınavlar ve rubrikler gibi bir anket bulunmaktadır. Sene sonunda uygulama deneyimleri ilave edilerek rubriklerle (5 dereceli) yazılı olarak bir değerlendirme yapılmıştır. Portfolyo uygulamasının etkililiği hakkında portfolyo grubu birinci yıl öğrencileri, portfolyo yardımı almayan öğrencilerden daha fazla ikna olmuşlardır. Bunlara kendi akademik danışmanları ile daha yakın ilişki içerisinde olan üst sınıf öğrencileri de katılmışlardır. Danışmanlar portfolyo uygulamanın üstünlükleri ve öğrencilerin akademik, bireysel ve mesleki başarılarını tartışmışlardır. Araştırmanın sonucu, en fazla harcanan sürenin, danışmanlar arasındaki farklılıktan kaynaklanmadığı, danışmanlarla akademik tartışma yapan portfolyo danışmanları tarafından harcandığını göstermiştir. Akademik danışmanların genel olarak mükemmel olduğu kabul edilmekte ve portfolyo uygulaması ile portfolyo grubu öğrencilerine niteliksel destek sağlandığı bildirilmiştir. Ayrıca portfolyo uygulamasının detaylı bir deneyim kazandırdığı, ileriki yıllarda bu alanda çabaların geliştirilerek öğretim üyeleri ve gönüllü öğrencilerin dahil edileceği ve öğrenmeye devam ettikçe, portfolyo değerlendirmesi

bu üniversitede devam eden kurumsal değerlendirmenin bütünleyici bir kısmını oluşturacağı görüşü rapor edilmektedir (Hessler ve Kuntz, 2003, s.30-34).

Baki ve Birgin (2004) tarafından Trabzon'da yapılan araştırmada bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyasının (BDBGD) eğitim sistemi içinde uygulanabilirliğini incelemek ve öğretmenlerin kullanabileceği elektronik portfolyo geliştirilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada matematik dersinin değerlendirilmesine yönelik bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası hazırlanmıştır. Çalışmaya ilköğretim okuluna devam eden 67, 7. sınıf öğrencileri ile aynı okullarda görev yapan 2 matematik öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyasının öğrencilerin değerlendirilmesinde alternatif bir değerlendirme aracı olabileceği ortaya konmuştur (Baki ve Birgin, 2004).

Morgil ve arkadaşları (2004) tarafından bilgisayar destekli kimya eğitiminde portfolyo çalışmaları isimli araştırma incelendiğinde, portfolyonun Kimya Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine tanıtılması ve kimya eğitiminde uygulanarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı'nın 4.üncü sınıf öğrencilerinden 29 kişi katılmıştır. Bilgisayar destekli kimya eğitimi için hazırlanan portfolyo çalışması bilgisayara karşı tutum ölçeği ile birlikte değerlendirilmiştir. 17 öğrenci bilgisayar destekli kimya eğitimi konusunda hazırladıkları portfolyo çalışmasını başarı ile tamamlamışlardır. Öğrencilerin bilgisayar teknolojisini anlamada güçlük çektikleri ve portfolyo dosyası hazırlama başarısının; bilgisayara karşı tutum ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Çalışma sonucunda saptanan sonuçlar öğrencilerle tartışılmıştır (Morgil vd, 2004, s.105-119).

Bu araştırma portfolyoya dayalı değerlendirmenin, öğrencinin belli bir süreç içinde, problem çözme, yazma, konuşma becerilerinin, yapmış olduğu çalışmalarının, gösterdiği çabalarının düzenli ve birikimli olarak toplanması ile önceden belirlenerek verilen kriterlere göre değerlendirilmesini içermektedir. Bu çalışmada portfolyoya dayalı değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öğretimde

planlama ve değerlendirme dersindeki akademik başarılarına ve bilişsel yaşam becerilerine etkisi incelenmiştir.

1.6. Problem

Portfolyoya dayalı değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yaşam becerilerine etkisi nedir?

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, portfolyoya dayalı değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yaşam becerilerine etkisini incelemektir.

1.7.1. Alt Amaçlar

Çalışmada temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okulöncesi öğretmen eğitiminde öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde portfolyoya dayalı değerlendirme uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin;

- a). Dersteki genel akademik başarıları,
- b). Konuşma becerileri,
- c). Yazma becerileri,
- d). Problem çözme becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Okulöncesi öğretmen eğitiminde öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde portfolyoya dayalı değerlendirme uygulamasına katılan öğrencilerin, uygulamaya ilişkin görüşleri nedir?

1.8.Araştırmanın Önemi

Son yıllarda ülkemizde eğitimde ölçme değerlendirme sürecinde, çoğunlukla özel okullarda olmak üzere çeşitli eğitim kurumlarında portfolyoya dayalı değerlendirme kullanılmaya başlanmıştır. Türk eğitim alanyazını YÖK tez katalogları ve EARGED veri tabanına dayalı olarak incelendiğinde, bu konuda yapılan araştırmaların oldukça az, yeni ve fen eğitimine yönelik (Korkmaz ve Kaptan, 2003; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Kaptan ve Korkmaz, 2000; Bahçeci,2006) olduğu gözlenmektedir.

Portfolyo ile değerlendirmenin klasik ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmelere göre öğretmene, öğrenciye ve veliye öğrenci hakkında birinci elden güvenilir ve dinamik veriler sağlamasından dolayı eğitim alanında kullanılması gerektiği birçok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Baki vd, 2004, s.2).

Eğitim sistemimiz içerisinde öğrencinin yaratıcılığını engelleyen birçok etkenin olduğu görülmektedir. Özellikle klasik anlayışta verilen eğitim öğrencinin gelişimini etkilemekte ve yeni fikirler ortaya koymasını engellemektedir. Özellikle öğrencilere derste düşündürücü aktiviteler sunulmamakta, ders kitapları ve burada sunulan bilgiye sıkı sıkıya bağlı kalınarak dersler işlenmektedir. Bu bağlamda öğrenci gerek sınıf içerisinde yaptığı etkinliklerde gerekse dile getirdiği fikirlerde özgürce düşüncelerini ifade edemediği için yaratıcılığını ön plana çıkaramamaktadır. Oysaki eğitim ortamı, öğrencinin anlamsız da olsa tüm düşüncelerini ortaya koyabilecekleri bir yapıya sahip olmalıdır. Bu ortamda öğretmen, öğrencinin ifade ettiği düşünce kendi düşüncesi ile çelişse bile, öğrencilerin farklı fikirler ortaya koymasına olanak tanımalı ve farklı fikirler üretmesi için onları teşvik etmelidir. Kısaca, eğitim öğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin başarısız olması, eğitime yapılan harcamaların önemli bir bölümünün boşa gitmesine neden olurken, diğer yanda da toplumun istediği nitelikli insan gücünün yetişmeyeceği endişesini de kuvvetlendirmektedir.

Tüm bunların doğrultusunda yukarıdaki ifadeler, araştırmacıyı bu çalışmaya yönlendiren problemlerden bazılarıdır. Araştırmacı, bu çalışma ile eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci katılımını hedeflemekte ve bu hedefin gerçekleştirilmesinin

yöntemlerini ortaya koymaktadır. Planlama ve değerlendirmeye ilişkin yeni yaklaşımlar içeren bu çalışma ile eğitim sistemimize yönelik yeni bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Bu yeni bakış açısı ile eğitim, yaşamın kendisi olarak kabul edilmiş, eğitimde yaşam becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır (Erbil vd. , 2004). Akademik başarı ve bilişsel yaşam becerileri ile öğrencilerin eğitim sürecindeki tüm kazanımlarını kullanarak yaşamını kolaylaştırması hedeflenmektedir. Sonuçta eğitim sistemi, geleceğin sorumluluğunu alacak olan günümüz öğrencilerine yaratıcı düşünme becerileri, karar verme, problem çözme, nasıl öğreneceklerini bilme, sorumluluklarının farkında olma ve kendini yönetme gibi bireysel ve mesleki gelişimlerini ön plana çıkaracak davranışları geliştirebilme becerisini kazandırabilmelidir.

1. Bu araştırmada kullanılan portfolyodayalı değerlendirme yöntemi, öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde uygulanan ilk portfolyolardan birisi olması açısından,

2. Portfolyo kısmen pahalı ve zahmetli bir değerlendirme yöntemi olmasına karşın, 90'lı yıllardan beri yurt dışında uygulanmaktadır. Ülkemizde son yıllarda, özellikle Milli Eğitim Bakanlığının 2006 ilköğretim programında yer almasına rağmen çeşitli faktörlere bağlı olarak uygulanmasında sorunlar yaşanması ve portfolyonun üniversitelerde uygulanmış örneklerinin son derece az olması açısından,

3. Eğitimde Fen öğretimi, dil ve sanat öğretiminde kullanıldığı görülmekte ise de bu yöntemin genel anlamda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Program Geliştirme, Ölçme-Değerlendirme Öğretimine, özel anlamda ise, Okulöncesinde Planlama ve Değerlendirme Öğretimine kazandırılması açısından,

4. Okulöncesi öğretmenliği bölümünde portfolyo uygulama, üniversiteyi bitiren öğrencinin iş yaşamına atılırken ya da farklı bir iş seçimi planlarken kendisini tanıtan dosyanın nasıl hazırlanıp sunulacağını kazandırması açısından,

5. Bu görüş ve düşüncelerin ışığında portfolyo uygulamasının; yüksek öğretimde yeniden yapılanma sürecine katkıda bulunabilmesi, değerlendirme-öğretim arasındaki uyumun sağlanabilmesi ve yaşama geçirilmesi açısından,

6. Bu araştırma, alanyazın incelemesi sonucunda portfolyonun nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili birçok teorik çalışma bulunmasına rağmen bunun

öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından değerlendirme aracı olarak kullanılmasına ilişkin çalışmaların sınırlı olması açısından da önemlidir.

Ayrıca, kendilerine farklı ortamlar sunulduğunda hem öğretmenler hem de öğrencilerin bu süreçte neleri başarabildiklerini görmek ve özellikle öğrencinin bireysel ve meslek gelişimine katkı getireceği düşüncesi açısından portfolyo bu çalışmada bir eğitim yöntemi olarak önem taşımaktadır.

1.9. Varsayımlar

Araştırmada,

- Öğrencinin süreç başında portfolyonun önemi konusunda bilgilendirildikten sonra motivasyonunun artacağı,
- Öğrenme düzeyi ve öğrenme gücünün (becerilerinin) öğretim hizmeti ile önemli ölçüde değiştirilebileceği varsayılmıştır.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler ile ,
- Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine devam eden 2. sınıf (n=52) öğrencileri,
- Akademik başarı, “ Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin başarısı,
- Bilişsel yaşam becerileri; problem çözme becerileri, yazma becerileri ve konuşma becerileri ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Yapısalcılık (Constructivism): Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (Kindsvatter, Wilen, and Ishler, 1996, s.112).

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Eğitim Fakültelerinin öğretim programında ikinci sınıf bahar yarıyılında yer alan haftalık üç teorik ve iki uygulama olmak üzere toplam beş ders saat olan, dört kredilik bir derstir (YÖK, 1998, s.55).

Değerlendirme (Assessment): Bireyin karakteristik özelliklerinin farklı kaynaklar yolu ile taranmasının, bilgi toplanmasının, yorumlanmasının ve sentez edilmesinin sistemli ve anlamlı bir sürecidir (Vyortkina, 2003,s.6).

Alternatif Değerlendirme (Alternative Assessment): genellikle standart testler ve çoktan seçmeli sınavlar gibi klasik yaklaşımların tam tersine yeni değerlendirme teknikleridir (Vyortkina, 2003,s.6).

Portfolyo: Öğretim sürecinde, öğrencilerin ürettikleri çalışmaları, işbirliği içinde, bir amaç doğrultusunda ve kendi çalışmaları üzerinde düşünebileceği bir biçimde toplanması olarak tanımlanmıştır (Paulson ve Meyer, 1991,s. 61).

Portfolyoya Dayalı Değerlendirme: Öğrencinin, çabalarının, ilerlemesinin, bir veya daha fazla alanlarda başarısının öyküsünü anlatan öğrenci çalışmasının amaçlı toplanması ve önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesidir (Arter ve Spandel, 1992, s.38).

Performans Değerlendirme: Öğrencilere gerekli becerileri yerine getirecekleri bir görev uygulamaları sağlayarak bu becerileri değerlendirme sürecidir (Vyortkina, 2003,s.6).

Akademik Başarı Testi (ABT): Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli madde tiplerinin kullanıldığı test.

Akademik Başarı (eriş, achievement): Alt düzey zihinsel beceriler olarak da tanımlanan temel bilgi ve bu bilgilerin rutin durumlarda uygulanmasını tanımlayan becerilerdir (Haladayna, 1997).

Bilişsel Yaşam Becerileri: Bireyin değişim sürecinde varlığını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterliklerdir (Erbil vd., 2004). Bu çalışmada bilişsel yaşam becerileri, bireyin eğitim sürecindeki problem çözme, yazma ve konuşma becerileri gibi tüm kazanımlarını içermektedir.

Rubrik: (Dereceli Puanlama Anahtarı) : Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araç ya da performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberidir (Goodrich, 1997, s.15). Araştırmada bilişsel yaşam becerileri ve portfolyo dosyaları rubrikle değerlendirilmiştir.

Bütünleşik Uygulama: Klasik yöntemlere ek olarak portfolyoya dayalı değerlendirmenin de yapıldığı uygulama yöntemi.

BÖLÜM II

2.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline (desenine), çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, deneysel uygulama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, karışık desenin özel bir uygulaması olan öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken vardır. Bunlardan biri yansız grupların oluşturulduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise, deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini tanımlar. Karışık desenlere, *split-plot faktöryel desenler* (split-plot factorial designs) de denilmektedir. Buna göre desen, 2x2' lik split-plot desen olarak da isimlendirilebilir. Desenin birinci faktörünü işlem grupları (deney ve kontrol), ikinci faktörünü ise, tekrarlı ölçümler (öntest, sontest) oluşturmuştur. (Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Birincisi genel akademik başarı, ikincisi bilişsel yaşam becerileridir. Bilişsel yaşam becerileri; problem çözme, yazma ve konuşma becerileri olmak üzere üç alt boyutta tanımlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, uygulanan değerlendirme yöntemidir. Bağımsız değişken iki düzeyden oluşmaktadır. Birincisi klasik yöntemlere ek olarak portfolyoya dayalı değerlendirmenin de yapıldığı bütünleşik uygulamayı, ikincisi ise sadece klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı uygulamayı göstermektedir. Araştırmanın deneysel desenine ilişkin süreç Şekil 2.1'de gösterilmiştir.

		ÖNTEST		SONTEST
G_D	R	O_1	$X_{\text{portfolyo}}$	O_3
G_K	R	O_2		O_4

Şekil 2.1. Araştırmanın Deseni

Şekil 2.1’deki sembollerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

- G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu,
- R, deneklerin gruplara yansız atandığını,
- O_1 ve O_3 deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,
- O_2 ve O_4 kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,
- X deney grubundaki deneklere uygulanan deneysel işlemi göstermektedir.

Öğrencilerin derse ilişkin akademik başarılarını ölçme amacı ile geliştirilen başarı testi gruplara hem deney öncesinde hem de deney sonrasında uygulanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek amacı ile oluşturulan konuşma ve yazma becerilerini içeren öğrenme görevi her iki gruba da sadece deney sonrasında uygulanmıştır. Yazma ve konuşma becerilerini ölçmek için oluşturulan öğrenme görevi kontrol ve deney grubuna, dersin içeriği ile sınırlı olmak üzere öğrenci etkinliklerinin paylaşılmasını sağlayacak sunular ile yapılmıştır.

Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programında II. yıl, IV. yarıyılıda uygulamaya konulan “Öğretimde planlama ve Değerlendirme” dersi 14-16 /03/ 2007 tarih başlangıcı ile 10 hafta süresince çarşamba ve cuma günleri iki grup halinde yürütülmüştür. Her gruba haftada 50’şer dakikalık üç ders saati bir araya gelmiştir. Bu süre içerisinde iki ders saati planlama bölümüne, bir ders saati ise, değerlendirme bölümüne ayrılmıştır. Ders içerikleri çalışma takvimi ile belirlenmiştir. (Ek.1)

Dönem sonu sınav ile ders süresince kazanılan akademik beceriler ile problem çözme, yazma ve konuşma alt boyutlarını içeren yaşam becerileri değerlendirilmiştir. Akademik beceriler 5 seçenekli çoktan seçmeli test ile değerlendirilmiştir. Bilişsel yaşam becerileri ise, verilen iki problem durumuna getirilebilecek çözüm-önerilerinin yazıldığı metinler ve sunu üzerinden değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinden “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersini alan II. sınıf öğrencileri (n=52) oluşturmuştur. Öğrenciler, araştırmacı tarafından yansız olarak iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra portfolyo eğitimi alanlar deney grubu, diğer klasik eğitim alanlar ise kontrol grubu olarak isimlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları kendi içlerinde 2’li, 3’lü, 4’lü ve 5’li gruplar halinde akran grupları oluşturarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Ders adı	Grubu	Cinsiyeti		Toplam
		Kız	Erkek	
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	Portfolyo	25	–	25
	Klasik	23	4	27
	Toplam	48	4	52

Tablo 2.1 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümünde portfolyo değerlendirmeye katılan 25 öğrencinin tamamını kız öğrenciler oluştururken, klasik değerlendirme grubuna

katılan 27 öğrencinin 23'ü kız, 4'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bir başka deyişle araştırmaya 25 portfolyo, 27 klasik yöntemle değerlendirilen toplam 52 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 48'i kız, 4'ünü erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını, problem çözme, yazma ve sunu becerilerini ölçmek amacı ile kullanılan ölçme araçları, yöntemleri aşağıda açıklanmıştır. Bu araçlardan elde edilen veriler nicel özellik taşımaktadır. Çalışmada ek olarak öğrenci portfolyo öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu araçtan yapılandırılmış sorularla nicel veri ve açık uçlu sorularla nitel veriler elde edilmiştir.

2.3.1. Akademik Başarı Testi

Portfolyo ve klasik değerlendirme yöntemi uygulanan grupların öğretimde planlama ve değerlendirme dersindeki başarılarını karşılaştırmak için öğrencilerin anılan derse ilişkin başarı düzeyleri, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ile ölçülmüştür.

Çalışmada öğrencilerin alt düzey zihinsel becerileri olarak da tanımlanan temel bilgi ve bu bilgilerin rutin durumlarda uygulanmasını tanımlayan beceriler, “akademik başarı” değişkeni olarak ele alınmıştır. Haladayna (1997), bilişsel davranışları sınıflandırırken öğretimin içeriğine ilişkin hatırlama düzeyindeki davranışları bilgi (knowledge), bu bilgilerin rutin örneklerde uygulanmasını tanımlayan davranışları ise beceriler (skills) olarak tanımlamaktadır. Alt düzey zihinsel beceriler olarak da bilinen bu iki davranış akademik başarı (eriş, achievement) olarak isimlendirilmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla çoktan seçmeli madde tiplerinin kullanıldığı akademik başarı testi (ABT) geliştirilmiştir. (Ek.2)

ABT'nin geliştirilmesi sürecinde ilk adım olarak öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin bilgi ve beceri düzeyindeki kazanımların listesi çıkartılmış ve bu kazanımları ölçmeye yönelik 111 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Soruların ilgili kazanımları ölçmede ne derece yeterli oldukları, anlaşılabilirlikleri ve nicel olarak sorular evrenini temsil durumları, alan ve ölçme-değerlendirme uzmanlarından görüş alınarak incelenmiştir.

Testin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacı ile Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde aynı dersi alan öğrenciler üzerinde uygulama yapılmıştır. Ancak Başkent Üniversitesinde yapılan uygulamadan elde edilen veriler, öğrencilerin isteksizliği nedeni ile kullanılmamıştır. Bu nedenle testin psikometrik özellikleri, araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilere uygulama öncesinde verilen öntest sonuçları üzerinden incelenmiştir. Testte yer alan maddelerin ölçülen özellikler bakımından öğrencileri ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacı ile hesaplanan ayırıcılık indeks değerleri negatif olan ve sıfıra yakın olan 58 madde testten çıkartılmıştır. Uzman görüşü alınarak testin gruplar arası karşılaştırmalar için uygulama formu 53 madde ile sınırlandırılmıştır . ABT'nin madde analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

ABT'nin KR- 20 güvenirliği .80 olarak hesaplanmıştır. Testin madde güçlükleri (doğru cevaplama oranları) .13-.94, madde-toplam korelasyonları (çift serili korelasyon katsayısı) 40 madde için .20 - .44 arasında, 13 madde için .09 - .18 arasında değişmektedir. Madde ayırıcılık indeksi düşük olan maddelerin çıkartılması durumunda güvenilirlik katsayısında anlamlı bir değişimin olmaması ve kapsam açısından kalmasının katkı sağlayacağı düşünülerek bu maddelerin testte kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 2.2. Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Güçlüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Madde Güçlüğü	Madde Toplam Korelasyonu
1	,50	.17	28	,62	.26
2	,79	.12	29	,92	.34
3	,90	.09	30	,42	.21
4	,21	.21	31	,29	.27
5	,92	.18	32	,38	.14
6	,77	.31	33	,77	.17
7	,71	.33	34	,54	.21
8	,54	.28	35	,62	.26
9	,44	.20	36	,63	.25
10	,71	.17	37	,42	.25
11	,81	.12	38	,88	.44
12	,44	.44	39	,65	.20
13	,69	.21	40	,71	.20
14	,73	.15	41	,69	.28
15	,69	.39	42	,23	.21
16	,50	.32	43	,13	.30
17	,87	.14	44	,67	.21
18	,83	.26	45	,81	.30
19	,42	.20	46	,19	.20
20	,25	.41	47	,69	.14
21	,33	.39	48	,69	.16
22	,94	.35	49	,88	.29
23	,81	.18	50	,79	.37
24	,52	.19	51	,50	.35
25	,37	.30	52	,33	.13
26	,42	.12	53	,25	.21
27	,52	.23			

2.3.2. Problem Çözme Becerileri Testi

Haladyna (1997), üst düzey zihinsel beceriler olarak tanımlanan davranışları yetenek (ability) olarak isimlendirmektedir. Problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, yaratıcılık gibi davranışlar bunlar arasındadır. Öğrencilerin bilgi ve becerilerine dayalı olarak geliştirdiği ve gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri çözmeye, baş etmeye, kendini ifade etmeye kullandığı bu tür davranışlar yaşam becerileri olarak da bilinir. Araştırmada öğrencilerin problem çözme, yazma ve konuşma becerileri bilişsel yaşam becerileri olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin bu

davranışlarını ölçmek amacı ile iki farklı problem durumundan oluşturulan Problem Çözme Becerileri Testi (PÇBT) oluşturulmuştur.

PÇBT1’de yer alan birinci problem, “gözlük takma” (Ek.3); ikinci problem ise, “hayal edilen anaokulunu tanımlama” (Ek.4) konusundadır. Problem çözme becerilerine ilişkin öğrenci performansları, birinci problemde (Ek.3.1) dört ölçütte (kategoride), ikinci problemde (Ek.4.1) beş kategoride hazırlanan dereceli puanlama anahtarı (analitik rubrik) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin rubrikler kullanılarak elde edilen problem çözme becerilerine ait puanlarının güvenilirliği değerlendirici olarak ikinci bir uzman ve bağımsız gözlemciler arası uyum için Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. İki uzmanın aynı araç kullanarak yaptığı değerlendirmeler arasında birinci problem için .86, ikinci problem için .94 olmak üzere yüksek düzeyde korelasyon ($p<.001$) bulunmuştur. Bu sonuçlar, problem çözme becerilerini gösteren puanların güvenilirliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yazma becerilerini belirlemek amacıyla birinci problem durumuna (gözlük takma) verilen cevaplar kullanılmıştır. Öğrenci cevapları, altı kategoride hazırlanan dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. (Ek.3.2) İki uzmanın öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki uyum için hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı .97’dir. Bu sonuç, öğrencilerin yazma becerilerine ait elde edilen puanların güvenilirliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin konuşma (sunu) becerilerini belirlemek amacı ile ikinci problem durumuna (hayal edilen anaokulu) ilişkin öğrenci cevapları kullanılmıştır. Sunu becerileri sekiz kategoride hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir (Ek. 4.2). İki uzmanın sunu becerilerine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki uyum için hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı .96’dır. Bu sonuç, sunu becerilerine ilişkin elde edilen puanların güvenilirliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Problem çözme becerileri testi, yazma becerileri ve konuşma becerileri için dereceli puanlama anahtarlarının her bir kategorisi bir madde olarak düşünülerek bu testlerin her biri için madde analizi ve iç tutarlılıklarına bakılmıştır. Dereceli puanlama anahtarları için performans düzeyleri yetersiz (1), iyi (2), çok iyi (3) olmak üzere üçlü derecelendirme ölçeği kullanılarak belirlendiği için, madde ayırıcılıkları Pearson korelasyon katsayısı, iç tutarlık ise Cronbach alpha kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2.3 de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Bilişsel Yaşam Becerileri İle İlgili Puanlama Anahtarları İçin Madde Analizi Sonuçları ve Alpha Değerleri

Test / Madde	Düzeltilmiş-Madde Toplam Korelasyonu	Alpha
Problem Çözme 1		.88
1	.79	
2	.76	
3	.75	
4	.69	
Problem Çözme 2		.95
1	.77	
2	.85	
3	.93	
4	.94	
5	.84	
Yazma		.93
1	.76	
2	.56	
3	.89	
4	.88	
5	.78	
6	.86	
Konuşma (Sunu)		.93
1	.80	
2	.85	
3	.86	
4	.80	
5	.83	
6	.77	
7	.85	
8	.31	

Tablo 2.3’de bilişsel yaşam becerileri ile ilgili puanlama anahtarları için madde analizi sonuçları ve alpha değerleri incelendiğinde, problem çözme becerisi ile ilgili olarak alfa katsayısı birinci problem durumu (4 kategori) için .88; ikinci problem durumu (5 kategori) için .95; yazma becerileri (6 kategori) için .93; konuşma becerileri (8 kategori) için .93 hesaplandı. Puanlama anahtarlarında yer alan her bir kategori (madde) için hesaplanan madde-toplam korelasyonları ise .31 - .93 arasında değişmektedir.

2.3.3. Portfolyo Öz Değerlendirme Formu

Çalışmada ek olarak, öğrencilerin sonuca ve sürece ilişkin değerlendirmelerini almak amacıyla Öz Değerlendirme Formu (Ek. 5) kullanılmıştır. Öz değerlendirme, öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini görme fırsatı vererek güdülenme düzeylerinin yükselmesine yol açmaktadır. Formun birinci bölümü birbirinden bağımsız 10 sorudan oluşmaktadır ve bu sorular için “evet” ve “hayır” seçenekleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Her bir soruya verilen cevaplar ayrı ayrı betimlenmesi amaçlanmıştır. Formun ikinci bölümünde portfolyo sürecinin bütünsel olarak değerlendirilmesini amaçlayan bütünsel (Holistic) puanlama anahtarı; mükemmel (3), oldukça başarılı (2), başarılı (1) şeklinde üç performans düzeyinin göstergeleri kullanılarak nicel veri elde edilmiştir. Bütünsel puanlama anahtarı, öğrenci performansının bütününe tek bir puan vermektedir. Performansın düzeyini belirleyen etkinliklere sahiptir. Her düzeyde performansın kalitesini belirten tanımlamalar bulunmaktadır. Bütünsel puanlama anahtarları düzey belirlemeye dayalı (summative) değerlendirme amaçlı kullanılmaktadır. Güvenirlilik açısından yetkinlik düzeylerinin çok net ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaları gerekmektedir (Haladayna, 1997). Despain ve Hilgers (1992) tarafından yapılan bir araştırmada, portfolyoların genel olarak karmaşık performansları derecelendirmede bütünsel puanlama anahtarının güvenirlilik açısından ihtiyacı karşıladığı görüşü rapor edilmektedir (Akt. Elbow, 2003, s.42). Üçüncü bölümünde ise, portfolyo uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini saptamak amacıyla 10 açık uçlu soru yer almıştır. Bu tür sorularla öğrencilerin derste ve günlük yaşamda edindikleri bilgileri yeni durumlarda kullanmaları amaçlanmıştır. Eğitimde açık uçlu soruların kullanılması, öğrencilerin

anlamalarına, mantık kullanma ve bilgiyi kullanma yeteneklerine odaklanmayı sağlayacak ve öğrencilerin başarı düzeylerini daha iyi gösterme fırsatı yaratacaktır.

2.4. Deneysel İşlem: Portfolyoya Dayalı Değerlendirme Süreci

Bu çalışmada, portfolyo ile yapılan değerlendirme, öğrencinin belli bir süreç içinde, birkaç alandaki becerilerinin, yapmış olduğu çalışmalarının, gösterdiği davranışlarının düzenli ve birikimli olarak toplanması ile önceden verilen kriterlere göre değerlendirilmesi olarak algılanmaktadır. Akademik başarı ve bilişsel yaşam becerileri ile öğrencinin eğitim sürecindeki tüm kazanımlarını kullanarak yaşamını kolaylaştırması hedeflenmektedir.

Bu dersin sonunda öğrenciler;

- Öğretimi planlama ve değerlendirme yaklaşımlarının temellerini bilir
- Öğretim yöntem ve tekniklerini uygular
- Programın hedeflerine ne kadar ulaşıldığına ilişkin uygulanacak ölçme araçlarını bilir
- Öykü üretme becerisi kazanır
- Gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izler
- Konuşma dilinin belli özelliklerinin farkında olur
- Konuşma yazma becerilerini geliştirir.
- Yazılı dilde kullanılan sembolleri uygular
- Günlük yaşam örneklerinden etkinlik geliştirir
- Probleme alternatif çözümler üretme becerileri kazanır
- Güncel problemlerin çözümünü öykü içerisinde ilişkilendirir
- Bilime ve Dünya olaylarına karşı ilgisini artırır
- Örnek olaylar, insanlar ve grup önünde fikirlerini sunma, kişileri etkileme ve ikna etme becerileri geliştirir
- Konuşma-yazma etkinliklerinin dil gelişimine etkilerini değerlendirir.

Batzle (1992), portfolyoya dayalı değerlendirmenin, bir dersin farklı niteliklerini ve hedeflerini yansıtmayı gerektirdiğini vurgulamıştır. Akademik başarı ve

yaşam becerilerine dönük dersler öğrencilere, ne öğrendiklerinin ve materyallerle ne yapabileceklerinin geniş bir kaydını sağlayan öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Spicuzza, 2003, s.69). Dolayısı ile öğrenciler o dersten ne beklediğini bilip, değerlendirme kriterlerinden haberdardır ve portfolyoları için uygun verileri toplama fırsatları bulmaktadırlar.

2.4.1.Öğretim ve Öğrenme Süreci

Klasik değerlendirme yöntemlerine karşı yapılan eleştiriler değerlendirme alanında yapılması gereken değişikliklerin gerekliliğini vurgulamıştır. Yapılan eleştiriler bağlamında, öğretim ve değerlendirmenin birbirinden ayrı iki süreç olarak ele alınması ve bu iki sürecin bütünleşmemesi yer almaktadır. Bu eksikliği kapatmak için yeni değerlendirme yöntemleri arasında en yaygın ve yeni değerlendirme sistemlerinin amaçlarına en iyi hizmet eden yöntemlerden bir tanesi de portfolyo değerlendirmedir. Eğitimde portfolyonun ve portfolyo değerlendirmenin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Tierney (1991) portfolyoyu, belirli bir alanda öğrencinin çabasını, gelişimini ve başarısını gösteren öğrenci çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanması olarak tanımlamaktadır (Akt.Doğan, 2005, s.11). Kısaca, portfolyo öğretim sürecinde, öğrencilerin ürettikleri çalışmaları, işbirliği içinde, bir amaç doğrultusunda ve kendi çalışmaları üzerinde düşünebileceği bir biçimde toplanması olarak tanımlanmıştır (Paulson ve Meyer, 1991, s.61).

Bu araştırma, portfolyo değerlendirme üzerine yapılandırıldığı için, portfolyo ve klasik değerlendirme gruplarının her ikisi de aynı öğretime tabi tutulmuştur. İki grup olarak tek fark değerlendirme yöntemlerinin farklı olmasıdır. Yani, grubun birinde portfolyo değerlendirmesi, diğerinde ise, çoktan seçmeli test yöntemi ile değerlendirme yapılmıştır.

Her iki grupta öğretim koşulları olabildiğince eşit tutulmaya çalışılmıştır. Öğretim stratejisi olarak her iki grupta da “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersine uygun olarak; beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, demonstrasyon, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme, örnek olay, uygulama ve düz anlatım gibi stratejiler

konunun gereğine göre yeri geldikçe uygulanmıştır. Her hafta portfolyo grubunda ara değerlendirme yapmak amacı ile toplantılar yapılırken, diğer grupta o haftanın konusuna ait kısa bir sınav uygulanmıştır. Çoktan seçmeli test sorularından oluşan bu sınavlar vize ve final notunu etkilemeyeceği, bu sınavların öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülen çalışma yaprakları olduğu önceden öğrencilere söylenmiştir. Toplantılarda özellikle portfolyo gruplarına bu sürecin ayrıntıları anlatılarak örneklerle tartışılmış ve öğrencilerin isteği doğrultusunda bir arada çalışılabilecek ikili, üçlü, dörtlü akran grupları belirlenmiştir. Toplantılarda, öğrencilerin neler öğrendikleri, akademik başarıları ve bilişsel yaşam becerilerindeki değişikliklerle ilgili tartışmalar yapılarak geri bildirimleri alınmıştır.

Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde aşağıdaki konular ele alınmıştır.

- Öğretimi planlama ve değerlendirme yaklaşımları, klasik ve yeni değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması,
- Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri.

Uygulamada Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi işleme süreci aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- Öğrenme görevini gerçekleştirmeye yönelik güncel konulardan problem durumu yaratarak bulunan ipucu sözcüklerden özgün öyküler üretme (Problem çözme).
- Öğretim etkinliklerini planlama, geliştirme ve günlük plan hazırlama ile öğrenme görevini gerçekleştirmeye yönelik güncel konulardan oluşturulan problem durumunu çözümlenmeye yönelik özgün öyküler yazma (yazma becerileri).
- Geliştirilen özgün öyküleri sınıf içinde değişik yöntem ve tekniklerle sunma (Konuşma becerileri).

Ders kapsamında; öğrencinin akademik başarısı ve bilişsel yaşam becerilerini temel alacak öğrenci gelişimleri üzerinde durulmuştur. Problem çözme, yazma, konuşma gibi bilişsel yaşam becerilerinin gelişimi için gerekli olan sınıf içi etkinliklerine, portfolyo yöntemine ve öğrenci başarısını belirlemede sürece yönelik değerlendirmeye yer verilmiştir.

2.4.2.Öğrenci Değerlendirme Süreci

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi, portfolyo ve klasik değerlendirme gruplarının her ikisine de iki ayrı format şeklinde tasarlanmıştır; bunlardan birincisi teorik kısım, ikincisi uygulama kısmıdır. Her iki grupta öğretim koşulları olabildiğince eşit tutulmaya çalışılmıştır.

Kuramsal çerçevede okuma, dinleme ve tartışma yöntemlerinin kullanılmasıyla kazanılan bilgiler akademik başarı olarak değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde ise, güncel konulardan yola çıkarak problem durumuna göre öykü üretme ve günlük plan hazırlamada kullanılan problem çözme, yazma ve konuşma (sunu) becerileri değerlendirilmiştir.

Araştırmacı, özellikle portfolyo grubu öğrencilerden derse gelmeden önce çalışma takviminde belirtilen konularla ilgili araştırma yaparak gelmelerini ister. Portfolyo grubu öğrencileri, portfolyoya dayalı değerlendirme süreci konusunda daha önceden uyarılarak, her derste çalışmalarını ve araştırmalarını biriktirmelerini kendilerine hatırlatılmıştır. Böylece her bir etkinlik için öğrenciler on hafta süre ile programın eğitim sonuçlarının başarısını yansıtan materyal toplamışlardır. Burada asıl amacın bu bilgilerin toplanması değil, hangi bilgilerin sonunda nasıl kullanılacağı ve öğrencilerin portfolyolarını ne şekilde düzenleyeceklerine karar verme işi olduğudur. Öğrenciler derste ilk 15 dakika hazırlıktan sonra tartışarak, power point sunu yaparak konuyu anlatırlar. Araştırmacı konuyu özetler. Öğrenci aynı konuyu, bir sonraki haftaya ev ödevi şeklinde portfolyo dosyasında tarih belirterek tekrar özetleyerek yazar. Araştırmacı, öğrencinin daha fazla sorumluluk alabilmesi için, müsveddeden karalamaya ve düzeltmeye kadar çalışmalarının her bölümünün önemli olduğunu ve birbirleri ile ilişkili olduğunu fark etmesini sağlar. Öğrenci neyi, nasıl ve neden öğreneceğine kendisi karar verir ve öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmiş olur.

Öğrenciler, program süresince seçimler yapmaya ve sınıfta risk almaya teşvik edilirler. Uygulamaların zorlukları ile karşılaşıldıkça kendilerinden öz değerlendirme yapmaları istenir. Bu açılımın sonucu olarak öğrenciler portfolyo dosyası hazırlama görevinden de sıkılmamış olurlar. Öğrencilerin portfolyolarında; en iyisini seçmeleri için gerekli olan öykü yazma çalışmaları, araştırmalar, müsveddeler, ev ödevleri, etkinlik plan örnekleri, şiirler, resimler ve alan uygulama materyalleri yer almaktadır. Portfolyolarda yer alan araştırmalar, etkinlikler ve ev-ödevleri öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarında onlara yardımcı olan mekanizmalar olarak görülmektedir (Spicuzza, 2003, s.65). Araştırmacı, her hafta derse bir önceki haftanın konusu ile dikkat çekerek başlar ve öğrenci motivasyonunu artırır. Öğrencinin motivasyonu başarının değerlendirilmesinde önemli bir etkidir (Spicuzza, 2003, s.67).

Planlama ve Değerlendirme dersinin kuramsal ve uygulama boyutu ile ilgili geliştirilen 53 maddeden oluşan çoktan seçmeli test, araştırmanın başlangıcında 21-23/03/2007 tarihinde portfolyo ve klasik değerlendirme grubu öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesi amacı ile öntest olarak uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda 23-25/05/2007 tarihinde bu sorular hiç değişikliğe uğratılmadan sontest olarak kullanılıp değerlendirilmiştir.

Öğrencilere, final haftası Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersine yönelik “Final Sınavı Yönergesi” (Ek.6) ile değerlendirmenin nasıl yapılacağı (ders süresince kazanılan akademik ve problem çözme, yazma ve konuşma (sunu) boyutlarını içeren bilişsel yaşam becerilerinin nasıl değerlendirileceği) bildirilmiştir. Ayrıca, her performans görevine ilişkin kriterler verilmiştir. Öğrencinin performans görevlerini yerine getirirken dikkat etmesi gereken noktalarla, önüne çıkabilecek engelleri aşabilmesini sağlayacak yol gösterici açıklamalar sözel olarak vurgulanmıştır.

Bu doğrultuda final sınavı; deney ve kontrol grubuna 06/ 06/ 2007 tarihinde problem çözme:1 (Ek.3) ve problem çözme: 2 (Ek.4) yazılı olarak uygulanmıştır. 08/ 06 /2007 tarihinde ise, problem çözme: 2 deney ve kontrol gruplarına (sabah 9.00-16.30 arası) 15 dakikalık sunumlar şeklinde uygun ortamda görsel teknoloji kullanılarak uygulanmıştır. Ayrıca sunumlar, tekrar izlenmek ve araştırmacı ile

öğretim elamanı değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığa bakmak amacı ile kameraya kaydedilmiştir.

Problem çözme 1, problem çözme 2 becerileri ve konuşma (sunu) becerileri iki ayrı öğretim elamanı tarafından eşzamanlı olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yazma becerileri ise, araştırmacı ile Türkçe alan uzmanı bir öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Yurtdışında yapılan portfolyoya dayalı değerlendirme araştırmasında puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının yüksek çıkmasında büyük etken olarak, puanlayıcıların alanına hakim olmaları gösterilmiştir (Lemahieui, Gitomer ve Eresh, 1995, s.23).Görüldüğü üzere, süreçte öğrencinin hangi yöntemi uygularken hangi beceri veya kabiliyetleri sergilediği, hangilerini sergileyemediği alan uzmanları tarafından net bir şekilde belirlenebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın güvenilirliği için benzer bir yol izlenmiştir.

Her iki grubun akademik başarısı çoktan seçmeli test (öntest-sontest) uygulaması ile ve problem çözme becerileri, yazma becerileri ve konuşma becerileri ise, 10 haftalık sürecin sonunda geliştirilen rubrikler ile değerlendirilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik): Portfolyo çalışmaları için öğrenci gelişimini, etkinliklerini ve ürünü değerlendirmek için rubrik kullanılmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı, her bir çalışma için ölçülecek boyutları listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır (Popham, 1997, s.12). Her performans düzeyi için bazı tanımlar içermektedir. Bunun amacı daha güvenilir ve yansız bir puanlama sağlamaktır. Linn ve Gronlund (1995)'e göre dereceli puanlama anahtarlarında tanımlanan her performans düzeyi için bir puan verilmektedir. 4, 5, ve 6 genelde yüksek puanları ifade ederken 0 ve 1 düşük puanları ifade etmektedir. Rubrik geliştirme sürecinde, ölçütün nasıl tanımlandığı büyük önem taşımaktadır. Ölçüt başarılıyı başarısızlıktan ayırt etmek için nelere dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir (Akt.Doğan, 2005, s.25). Rubrikler bütüncül (holistic rubric) ve analitik (analytic rubric) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bütüncül rubrik, ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi veya kriteri bağımsız olarak değerlendirmek yerine, ürün veya sürecin bütününe odaklanır. Analitik rubrikler ise, ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi, kriteri bağımsız olarak değerlendirmek ve sonra da bu puanları toplayarak hesaplanmasını gerektirmektedir. Bir başka deyişle, ölçülecek performansı farklı boyutlara

ayırmadan, özelliklerinin tümünün farklı düzeyler için tanımlaması yapıldığında bütüncül rubrik; ölçülecek performansı oluşturan özellikleri alt becerilerine ayırarak farklı performans düzeyleri için tanımlar yapıldığında ise, analitik rubrik geliştirilir (Sezer, 2006, s.5). Analitik rubriklerle daha zengin ve ayrıntılı tanımlamalar yapılabilmektedir. Örneğin, yazma becerisinin değerlendirilmesinde biçim, sözcük, cümle yapısı ve konu bütünlüğü ayrı ayrı ölçülebilmektedir (Doğan, 2005, s. 27). Bu doğrultuda araştırmada bütüncül rubrik ve analitik rubrik kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının okul öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde önemli görev üstlendiği ve böyle bir puanlama anahtarı yardımı ile öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarının da öğrenci merkezli eğitim açısından önem taşıdığı görülmektedir.

Çalışmada, portfolyoya dayalı değerlendirme uygulamasına katılan öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile grup görüşmesi yapılarak, buna ek olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Açık uçlu sorular öğrenciyi düşünmeye yöneltmesi nedeni ile özellikle süreç değerlendirmede çok kullanılan ölçme araçlarından biridir. Bu çalışma ile araştırmacı, öğrencilerin önceden sahip oldukları bütün bilgileri, becerileri ve düşünme biçimlerini birleştirerek yeni bilgilerin keşfinde onlara deneyimler kazandırmak için probleme yaklaşımlarındaki çeşitliliklerden yararlanır. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarının ve düşünme becerilerinin farklı olması, probleme değişik açılardan yaklaşımlarını sağlar (Zevenbergen vd. 2003, s.117). Kısaca, açık uçlu soruların amacı, yerinde kullanıldıklarında öğrencinin bütünü görmesini sağlamakla kalmayıp, fikir geliştirmeyi ya da üretmeyi sağlayan araç, kaynak ve etkinlikler yolu ile zengin deneyimler üzerinde öğrenciyi aktif kılmaktır (Hannafin vd. ,1997, 97).

2.5. Verilerin Analizi

2.5.1. Nicel Veriler

Öğrencilerin uygulama öncesinden uygulama sonrasına akademik başarı testi puanları arasında gruplara (deney ve kontrol) göre anlamlı fark olup olmadığı karışık

desenler için iki faktörlü ANOVA ile test edilmiştir. Analiz sonuçları grup ve ölçüm temel etki testlerini ve grupxölçüm ortak etki testini içermektedir. Bu tür deneysel çalışmalarda deneysel işlemin etkili olup olmadığını ortak etki testi gösterdiğinden araştırmacının ilgi odağı buradadır (Büyüköztürk, 2007). Grupların problem çözme, yazma ve konuşma gibi yaşam becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı ise ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak test edilmiştir. Portfolyo öz değerlendirme formunda yer alan kontrol listesindeki sorular için frekans ve yüzde, bütünsel puanlama anahtarından elde edilen veriler için frekans ve yüzde ile aritmetik ortalama kullanılmıştır.

2.5.2. Nitel Veriler

Nitel araştırmanın çeşitli disiplinlere dayanan güçlü kuramsal temelleri vardır. Tüm bu disiplinlerin ortak teması insan davranışını içinde bulunduğu ortamda çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır. İnsan davranışı esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve araştırmaya dahil olan bireylerin görüşleri, deneyimleri büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.170). Nitel araştırma yönteminin kullanılmasında daha derinlemesine, ayrıntılı ve sağlıklı veriler elde etmektir.

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi, öğrenci portfolyo öz değerlendirme formunda yer alan ve süreç çerçevesinde geliştirilen 10 açık uçlu soruya verilen cevaplardan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, görüşme ya da gözlem yolu ile elde edilen verilerin düzenlenmesi, mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmesi, yorumlanması ve neden-sonuç ilişkileri irdelenerek sonuca ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s: 171-172).

Bu bağlamda araştırmada basitten karmaşığa doğru bir yönelim izlenerek elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Öncelikle, formlarda bulunan ortak ifadeler bulunarak temalar belirlendi, daha sonra seçilen temalar anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirildi ve tanımlanarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, portfolyo uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin akademik başarılarının, problem çözme, yazma ve sunu becerilerinin karşılaştırılması ile elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Akademik Başarıların Karşılaştırılması

Grupların akademik başarı öntest-sontest puanlarına ait ortalama ve standart sapmalar Tablo 3.1’de, grupların test puanlarında gözlenen değişime ilişkin çizgi grafiği Şekil 3.1’de, verilmiştir.

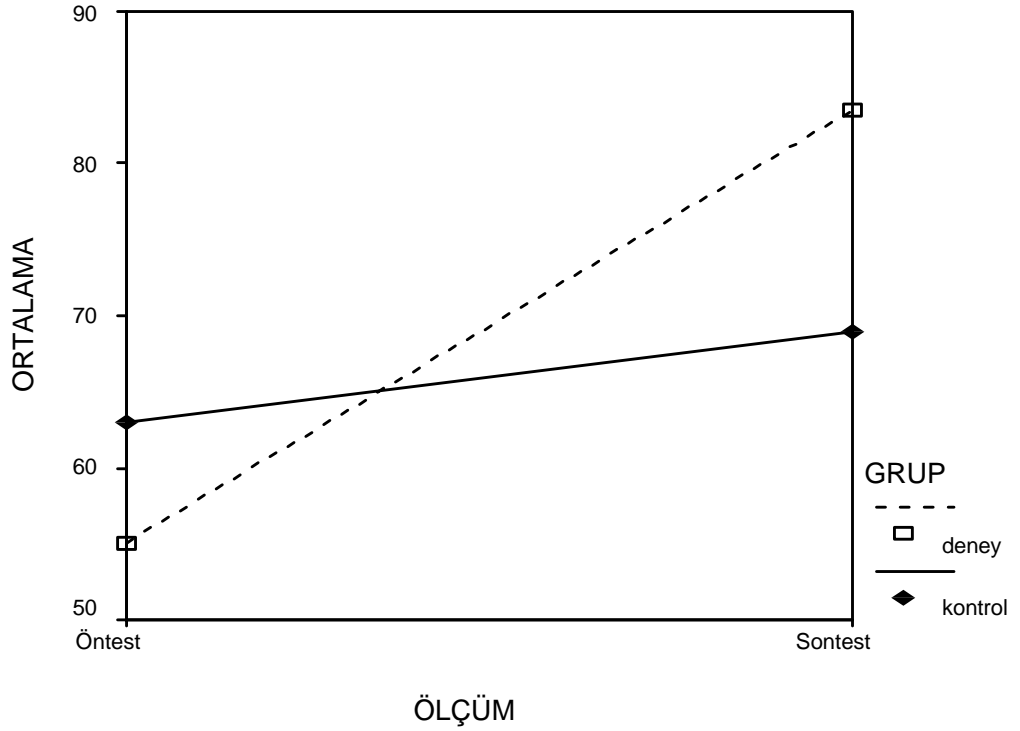
Tablo 3.1. Akademik Başarı Öntest-Sontest Betimsel İstatistikleri

	GRUP	n	Ortalama	St. Sapma
ÖNTEST	deney	25	55,09	12,70
	kontrol	27	62,96	12,64
	Toplam	52	59,18	13,16
SONTEST	deney	25	83,54	7,33
	kontrol	27	68,97	7,25
	Toplam	52	75,97	10,30

Tablo 3.1 incelendiğinde, akademik başarı öntest puan ortalamalarının deney grubunda 55.09, kontrol grubunda 62.96 olduğu ve sontest puan ortalamalarının deney grubunda 83.54, kontrol grubunda ise 68.97 olduğu görülmektedir.

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, her iki grupta da akademik başarı puanlarında artış olduğu, ancak deney grubunun öntest ve sontest arasındaki başarı puanlarında değişimin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yani uygulanan yöntemlerin öğrenci başarısını artırıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun aynı sınıf öğrencilerinden oluşması kontrol grubunun, deney grubunun çalışmalarına özendirerek motivasyonlarını ve akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu düşünülmektedir.



Şekil 3.1. Öntest-Sontest Puanlarındaki Değişim

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkların anlamlılığı için uygulanan karışık desenler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Grupların Başarı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkların Anlamlılığı İçin İki Faktörlü ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta Kare
Gruplararası	7703.912	51				
Grup	291.858	1	291.858	1.96	.167	.038
Hata	7412.054	50	148.241			
Gruplarıçi	14259.744	52				
Ölçüm	7708.446	1	7708.46	117.43	.000	.70
GrupxÖlçüm	3269.144	1	3269.144	49.80	.000	.49
Hata	3282.154	50	65.643			
Toplam	21963.656	103				

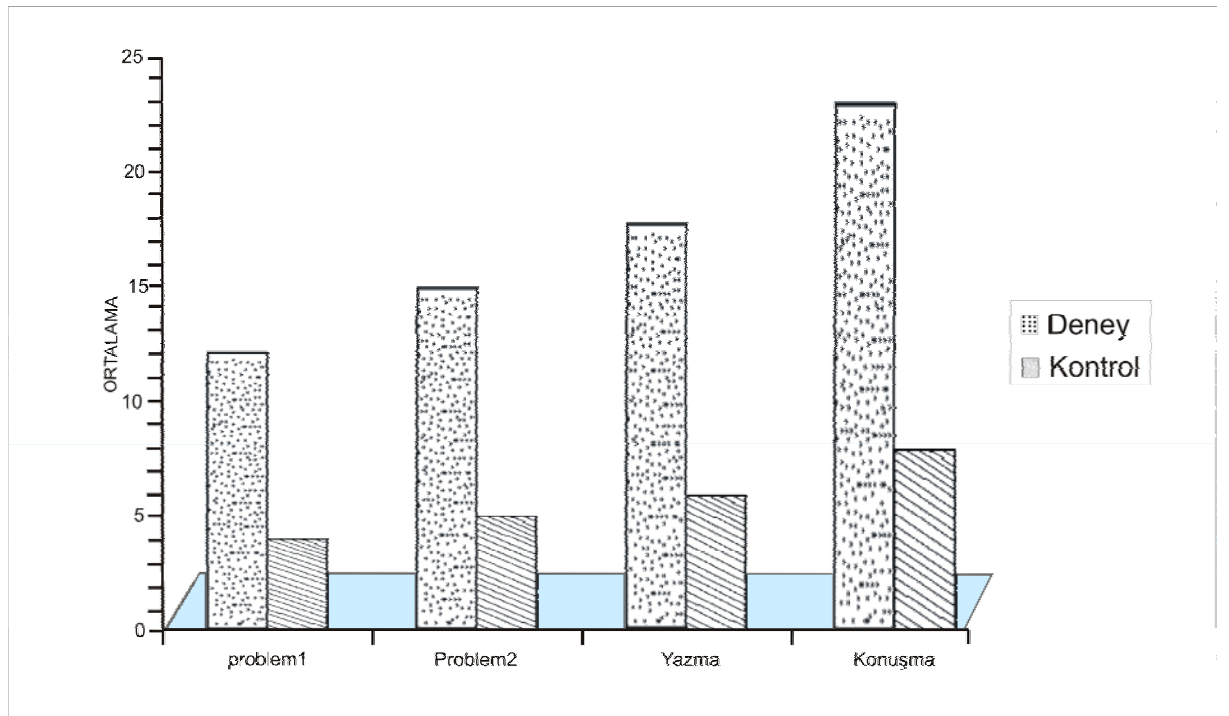
Tablo 3.2 incelendiğinde, zamana bağlı değişimin gözardı edildiği durumda grupların öntest ve sontest puanlarından elde edilen toplam puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $F(1, 50)=1.96$, $p>.05$. Öte yandan grup etkisi dışta bırakılarak deneklerin hangi grupta olduğuna bakılmaksızın uygulama öncesinden sonrasına akademik başarılarında gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1, 50)=117.43$, $p<.001$. Ancak gözlenen bu fark deneysel işlemin etkisini ortaya koymamakta, sadece zamana bağlı olarak deneklerin öğrenmelerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın temel odağı, akademik başarı testi puanları üzerinde grupxölçüm ortak etki testidir. ANOVA sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında uygulama öncesinden sonrasına gözlenen değişimlerin birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $F(1, 50)= 49.80$, $p<.001$. Bu sonuç, grupların ortalama puanlarındaki değişimi de dikkate alındığında portfolyoya dayalı değerlendirme sürecinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Portfolyoya dayalı değerlendirmenin, program hedeflerine ulaşmada önemli bir araç olarak görüldüğü aynı zamanda sürecin geniş bir kaydını, öğrenme başarılarının bir dokümantasyonunu, deneyimlerin gözden geçirilmesini ve öğrencilerin akademik başarılarının bir yansımasını içerdiğini vurgulamaktadır (Milstein,1996, s.9). Bu bağlamda, öğrenciler her yapmaya başladıkları çalışmanın başlangıç aşamasından

son aşamasına kadar çalışmalarını hakkında dönüt alma olanağı elde ederek belirlenen kriterler çerçevesinde eksik yönlerini tamamlama olanağı da elde etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak kendi aralarında da etkileşime girerek çalışmalarının her aşamasını akranları ile değerlendirme yaparak paylaşım yoluna gitmişlerdir.

3.2. Bilişsel Yaşam Becerilerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grupların bilişsel yaşam becerileri ile ilgili olarak problem çözme, yazma ve konuşma becerileri puanları arasındaki değişim incelenmiştir. Bu değişimi gösteren çizgi grafiği Şekil 3.2' de verilmiştir.



Şekil 3.2. Bilişsel Yaşam Becerileri Arasındaki Değişim

Şekil 3.2'de görüldüğü gibi, bilişsel yaşam becerileri ile ilgili olarak iki durumda ölçülen problem çözme becerileri, yazma ve konuşma becerileri puanlarındaki gruplararası değişim incelendiğinde deney grubunun ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Bilişsel yaşam becerileri ile ilgili testlerden alınabilecek en düşük ve en yüksek değerler Problem1 testi için 4-12, Problem 2 testi için 5-15, Yazma testi için 6-18, Konuşma testi için 8-24 puan olarak bulunmuştur.

Bu durumda portfolyo ile yapılan değerlendirme yönteminin klasik değerlendirme yöntemine oranla öğrencilerin bilişsel yaşam becerilerini daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Yukarıdaki değerler kontrol grubu öğrencilerinin de bilişsel yaşam becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar klasik süreçler işletilmiş olsa da gündem takip edilerek problem durumuna göre öykü oluşturma ve sunma etkinlikleri konuşma becerilerini destekler niteliktedir. Ancak şekil 3.2 incelendiğinde, deney grubunun konuşma becerilerinin diğer becerilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen farkların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ise Tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 3.3. Grupların Bilişsel Yaşam Becerileri Arasındaki Farkların T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Eta-Kare
Problem 1	Deney	25	10.32	1.22	50	6.05	.000	.42
	Kontrol	27	7.48	2.02				
Problem 2	Deney	25	12.78	1.54	50	11.10	.000	.71
	Kontrol	27	7.17	2.05				
Yazma	Deney	25	16.46	1.54	50	11.74	.000	.73
	Kontrol	27	10.26	2.12				
Sunu	Deney	25	21.12	2.39	50	8.47	.000	.61
	Kontrol	27	13.65	3.54				

$p < .05$

Tablo 3.3 incelendiğinde, problem çözme becerileri birinci [$t(50)=6.05$, $p<.001$] ve ikinci [$t(50)=11.10$, $p<.001$], yazma becerileri [$t(50)=11.74$, $p<.001$] ve konuşma becerileri [$t(50)=8.47$, $p<.001$] testleri ortalama puanlarının deney grubunda anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, portfolyoya dayalı

değerlendirmenin öğrencilerin anılan bilişsel yaşam becerilerini artırmada klasik yönteme göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Breault (2004) ve Zou (2002)'nin öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeyi klasik değerlendirmeden daha etkili, özgün ve kalıcı buldukları bulgusu ile örtüşmektedir. Benzer bulgular Bahçeci (2006) tarafından rapor edilmiş, buna göre öğrenciler portfolyoya dayalı değerlendirmenin bilişsel yaşam becerilerinden en fazla (%96,3) problem çözme becerisinin gelişimi üzerine etkili olduğu bulunmuştur. Bu durumda, portfolyoya dayalı değerlendirme yönteminin klasik değerlendirme yöntemine oranla öğrencilerin bilişsel yaşam becerilerini daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

Portfolyoya dayalı değerlendirme yöntemi, öğrencilerin öğrenmeleri yanında onların değişik yönlerden gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, akademik başarı testlerinden farklı olarak problemleri çözüme kavuşturmak için, öğrenciler ile öğretmenin birlikte çalışarak dayanışma göstermesi esasına dayanmaktadır.

3.3. Öz Değerlendirmeye Dayalı Bulgular

Araştırmanın sonunda deneysel işleme tabi öğrencilerden uygulama sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencinin bu bağlamda, 10 yapılandırılmış kapalı uçlu soruyu, bir bütünsel (Holistic) puanlama anahtarını ve 10 açık uçlu soruyu cevaplaması istenmiştir.

3.3.1. Kapalı Uçlu Sorular

Çalışmanın sonunda deney grubu öğrencilerinden kendi portfolyo dosyalarını değerlendirmeleri ile ilgili Tablo 3.4 deki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen 10 ölçüte göre “evet”, “hayır” şeklinde iki düzey belirlenmiştir.

Kapalı uçlu sorulardan elde edilen frekansa dayalı betimsel istatistikler Tablo 3.4 de verilmiştir.

Tablo.3.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Kendi Portfolyolarını Değerlendirmesi

Ölçütler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Bireysel gelişim dosyamda öğrenci tanıtım sayfası vardır	18	72.0	7	28.0
Bireysel gelişim dosyamda düzgün bir şekilde doldurulmuş içindekiler bölümü vardır.	24	96.0	1	4.0
Bireysel gelişim dosyamda her sayfa görülüp okunacak şekilde dosyalanmıştır.	23	92.0	2	8.0
Bireysel gelişim dosyamda bulunan her performans ödevi için öz-değerlendirme formu vardır.	18	72.0	7	28.0
Bireysel gelişim dosyamda her çalışmanın başında dosyaya koyuluş tarihi vardır.	24	96.0	1	4.0
Bireysel gelişim dosyamda her sayfada sayfa numarası vardır.	13	52.0	12	48.0
Bireysel gelişim dosyamı hazırlarken alan yazın ve kitle iletişim araçlarından faydalandım.	25	100.0	-	
Bireysel gelişim dosyam “süreç içinde kendini yenileyen bir kişi” olduğumu gösterir	25	100.0	-	
Bireysel gelişim dosyamda günlük plan ve etkinlik plan örnekleri vardır.	25	100.0	-	
Bireysel gelişim dosyam genel olarak düzenlidir.	25	100.0	-	

Tablo 3.4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin %72’si bireysel gelişim dosyasında öğrenci tanıtım sayfasının bulunduğunu, %96’sı bireysel gelişim dosyasında düzgün bir şekilde doldurulmuş içindekiler bölümünün bulunduğunu, %92’si bireysel gelişim dosyasında her sayfanın görülüp okunacak şekilde dosyalandığını, %72’si bireysel gelişim dosyasında bulunan her performans ödevi için öz-değerlendirme formunun bulunduğunu, %96’sı bireysel gelişim dosyasında her çalışmanın başında dosyaya koyuluş tarihinin bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %52’si bireysel gelişim dosyasında her sayfada sayfa numarasının bulunduğunu ifade etmiştir. Deney grubu öğrencilerinin tümünün, bireysel gelişim dosyası hazırlarken alan yazın ve kitle iletişim araçlarından faydalandıkları, bireysel gelişim dosyalarının kendilerini “süreç içinde kendini yenileyen bir kişi” olarak gösterdiklerini, bireysel gelişim dosyasında günlük plan ve etkinlik plan örneklerinin yer aldığını ve bireysel gelişim dosyalarının genel olarak düzenli olduğunu belirttikleri ölçütleri %100 oranında gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Bu bulguların ışığında kendi kendini değerlendiren öğrenciler, değerlendirme sürecine katılarak portfolyo değerlendirmenin en önemli aşamalarından birini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencileri öz değerlendirmeye ilişkin yeni kazanımlar elde etmiş ve yansız olarak öz-değerlendirme becerilerini de süreç içinde geliştirme olanağı yakalamışlardır. Eleştirilmeye açık olmayan öğrencilerin süreç sonuna doğru bu eleştirileri daha yapıcı olarak gördükleri, portfolyolarını akran ve öğretim elemanına eleştirilmek üzere belirli aralıklarla gösterdikleri gözlenmiştir.

3.3.2. Bütünsel (Holistic) Puanlama Anahtarı

Bütünsel puanlama anahtarı ile öğrencinin portfolyo çalışmasındaki tüm süreci ve ortaya konan ürünü üç performans düzeyine (mükemmel, oldukça başarılı, başarılı) göre değerlendirmesi istenmiştir. Her düzeyde performansın kalitesini belirten tanımlamalar bulunmaktadır. Öğrenci performansının bütününe tek bir puan verilmektedir. Performans düzeylerine göre verilen cevaplar Tablo 3.5 de verilmiştir.

Tablo.3.5. Portfolyo Çalışmasına İlişkin Öğrencilerin Genel Değerlendirmesi (n=25)

	f	%	\bar{X}
Mükemmel (3)	11	44.0	2.40
Oldukça Başarılı (2)	13	52.0	
Başarılı (1)	1	4.0	

Öğrencilerin performans düzeylerine göre ortalama puanları 2.40'dır. Cevapların yüzde dağılımı ve ortalama puan dikkate alındığında öğrencilerin kendilerini mükemmel olmamakla birlikte ona yakın düzeyde başarılı buldukları görülmektedir. Öğrencilerin oldukça başarılı (%52.0) performans düzeyini işaretlemeleri onların klasik eğitim sürecinde bulunmayan öz değerlendirme uygulaması ile ilk kez karşılaşmış olmalarına bağlı tedirginlik ve deneyimsizlikleri ile ilişkilendirilebilir. Yapılan bir araştırmada portfolyo değerlendirmenin öğrenciler üzerinde yarattığı etki alıştıkları klasik değerlendirme sisteminden farklılık

yaratmıştır. Öğrencilerin şüphe içerisinde biraz da direnerek portfolyo tamamlandığında başarıma hissine sahip oldukları tespit edilmiştir. (Benjamin, 2003, s.13).

Önceden değerlendirme ölçütlerinden haberdar edilen öğrenciler, sürecin sonunda kendi portfolyosunun mükemmel, oldukça başarılı, başarılı portfolyo olduğunu son değerlendirme toplantısında rahatlıkla öğretim elamanı ve arkadaşları ile paylaşarak daha iyi geliştirilmesi için neler yapılacağı konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

3.3.3. Açık Uçlu Sorular

Bu kısımda, portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerin yapmak istedikleri ile öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde portfolyo uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Portfolyo uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini saptamak amacıyla 10 açık uçlu soru yer almıştır.

Araştırmada öğrencilerden doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan betimlemeler zenginleştirilmiştir. Böyle bir yaklaşımda, öğrencilerin elde edilen bilgilerle betimsel bir yaklaşımla tanıştırılması ve ortaya çıkan temalar altında bulguların düzenlenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2005:172). Bu betimlemelerden yola çıkarak, daha sonra araştırmacının kendi yorumlarını yapması ve öğrencilerin flaş cümlelerle çıkarımda bulunmaları sağlanmıştır.

Öğrencilerin portfolyo uygulama sürecine ilişkin görüşlerin belirlenmesine yönelik 9 açık uçlu soruya verdikleri cevaplar kendi içinde belirli temalar altında organize edilmiştir. Öğrencilerin portfolyo uygulama sürecinde, yapmak istedikleri, ne yaptıkları, ne öğrendikleri, çalışma ile ilgili başarılı oldukları noktalar/etkinlikler ve güçlük çektikleri noktalar/etkinlikler, bu çalışmayı bir daha yaptıklarında dikkat edecekleri noktalar, bu çalışmadan kazandıklarını düşündükleri kişisel beceriler ve mesleki beceriler, portfolyo uygulamasına ilişkin düşünceleri ve önerileri listelenerek sonuçlar Tablo 3.6 da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Portfolyo Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler / Cevaplar	f
Bu ders sürecinde ne yapmaya çalıştım	
- Bilgiye ulaşmada ve sunmada yapılmak istenen	7
- Kendini değerlendirme yöntemi	6
- Öykülerle plan yapma ve süreci değerlendirme	5
- Mükemmel bireysel gelişim dosyası hazırlama	4
- Kendini yenileme, geliştirme ve hayallerini yansıtma	3
Neler yaptım	
- Araştırma sunumlarını eleştirebilme alışkanlığı	12
- Çalışmaları portfolyo dosyasında biriktirme	7
- Öğrenilen bilgiyi tekrar özetleme/ ev ödevi	6
Ne öğrendim	
- Yorum ve plan yapma kritikleri	10
- Kalıcı-eğlenceli öğrenme ve kendi öğrenme stilini keşfetme	6
- Alan dışı yeni bilgi ve sorumluluk duygusu geliştirme	5
- Kendine güven, grupla çalışma-işbirliği	4
Çalışma ile ilgili başarılı olduğum noktalar/etkinlikler	
- Artık materyallerle etkinlik düzenlemede yaratıcı olma	8
- Grup tartışma ortamında etkili ifade etme-yansıtma ve liderlik	8
- Öykü yazma-not alma-yazma ve konuşma becerisi geliştirme	5
- Araştırarak derse hazır gelme ve aktif katılım	2
- Bilgisayarla araştırma -sunum hazırlama-portfolyo düzenleme	2
Çalışmada güçlük çektiğim noktalar/etkinlikler	
- Günlük plan hazırlama ve zaman	10
- Dersin temposu ve dersin ilk iki haftası	6
- Sınırlı kaynak ve diğer illerdeki kütüphanelere yönelme	5
- Öykü yazma ve kendini ifade etme	2
- Portfolyo dosyası hazırlamada zaman alıcı süreç	2
Bu çalışmayı bir daha yapsam dikkat edeceğim noktalar	
- Portfolyo dosyasına eklemelerle görsellik katma	10
- Portfolyo dosyasına tüm müsvedde yapraklarını ekleme	8
- Planlı olma ve kütüphaneyi kullanma	8

Tablo 3.6 – Devam		f
Kategoriler / Cevaplar		
Bu çalışmadan kazandığımı düşündüğüm kişisel beceriler		
- Yaşam ve problem çözme becerisinde artma-hayal gücünde gelişme		8
- Kendine güven-ifade etme-eleştirme-süreyi uygun kullanma		6
- Araştırma keyfi ve kendi öğrenme yöntemini belirleme		5
- Paylaşma-yorum yapma-not tutma-özet çıkarma-bilgisayar kullanma		4
- Geniş düşünme-grupla iletişim-empati kurma ve heyecanı yenme		2
Bu çalışmadan kazandığımı düşündüğüm mesleki beceriler		
- Yeniliklere açık olma ve gereken yöntem teknikleri kullanma		9
- Materyal geliştirerek plan uygulama ve pratiklik kazanma		6
- Portfolyo uygulaması ile yaratıcı ve aktif olma		5
- Sabırlı olma ve ihtiyaçlara göre hareket etme		3
- Bilim ve teknolojiyi takip etme bilinci		2
Portfolyo uygulamasına ilişkin düşüncelerim ve önerilerim		
- En etkili ve objektif değerlendirme yönteminin yaygınlaştırılması		14
- Tüm gelişim alanlarına bütünü ile katkı sağlayan öğrenme süreci		11

Öz değerlendirme formunda yer alan birinci açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden ne yapmak istediklerini yazmaları istenmiştir. 7 öğrenci öncelikle her hafta araştırmacı bireyler olarak gereken konuları zamanında ve tam olarak araştırmaya ve hazırlamaya özen göstermeye çalıştıklarını, en önemlisi bilgiyi nereden nasıl ve ne şekilde bulabileceklerini, öğrendiklerini değerlendirmeye, arkadaşları ile paylaşarak sunmaya ve planlama-değerlendirme dersini sıkıcı bir şekilde işlemekten uzaklaşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. 6 öğrenci, buluş yolu ile araştırarak bilgiyi keşfetmeye çalıştıklarını ayrıca, bu görev ile neler yapabileceklerini görmeye çalıştıklarını, 4 öğrenci ise, mükemmel bir bireysel gelişim dosyasına sahip olmak istediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerden 5'i planlama ve değerlendirme dersinde en iyi bir şekilde öykü yazabilmeyi, günlük plan yapabilmeyi, 3 öğrenci de az da olsa hayallerini yansıtmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde, portfolyo uygulama ile öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve dersle ilgili bilgilerinin arttığı ve bunun da öğrencinin derse olan katılımını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öz değerlendirme formunda yer alan ikinci açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden neler yaptıklarını yazmaları istenmiştir. 12 öğrenci, planlama ve değerlendirme dersinde tüm araştırdıklarını sunum haline getirerek eleştiri yapma alışkanlığı kazandıklarını, 7 öğrenci çeşitli araştırma, uygun resimlerle dosyalarını etkin ve çarpıcı hale getirerek görsellik katmaya ve düzenli bir şekilde portfolyo dosyalarında biriktirmeye dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. 6 öğrenci ise, ev-ödevi başlığı altında sınıfta öğrendikleri bilgileri istekle tekrar özet çıkararak evde çalıştıklarını ve bilgilerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Doğan (2005)'ın dördüncü sınıf Fen bilgisi dersi portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerin ev ödevlerini daha özenerek yaptıkları ve yapılan çalışmaların niteliklerinin öncekilerine göre daha iyi ve kalıcı olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Aslanoğlu (2007) öğrencilerin ödev yapma sıklığının artması öğrenci özelliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Bu durum öğrencilerin derse aktif katılımlarının, konuları ders ortamında tartışarak işlemelerini, eksiklerini tamamlayarak kendi anladıkları şekli ile ev ödevlerini hazırladıklarını göstermektedir. Bir başka araştırmada ev ödevine ayrılan zamanın öğrenci performansını arttırdığını belirtmektedirler (De Jong vd., 2000, s. 61). Ev ödevi paketlerinin öğrencinin düğümü çözmesi için uğraşmayı gerektirdiğinden, öğrencinin gelişimi ile ilgili en önemli kaynak olduğunu ve bu etkinlikleri değerlendirme yöntemi ile ilgili yararlı bir araç olarak gördüğünü ifade etmektedir (Gilkerson ve Hanson, 2000,s.199). Ayrıca, öğrencilerin ev ödevlerini yaparken daha çok araştırma yapmaya başlamaları da ödevlerinin niteliklerinin artmasında önemli rol oynadığı söylenebilir.

Öz değerlendirme formunda yer alan üçüncü açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden ne öğrendiklerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden 10 kişi planlama ve değerlendirme dersinde etkili öğretme- öğrenme yöntemlerini, araştırma yapmanın inceliklerini, planlı-düzenli çalışmayı, yorum yapmayı ve kendilerini değerlendirmeyi kavradıklarını, okulöncesi programının özelliklerini, planlamanın önemini, plan ve plan yapmanın kritiklerini sadece eğitim yaşantısında kullanılmayacağını, güncel yaşantıda da gerekli olduğunu

öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Freiberg ve Driscoll (1992) tarafından yapılan araştırmada plan yapmanın süreci daha amaçlı hale getirdiği ve öğretimin verimliliğini arttırdığını gözlemlemişlerdir (Akt. Johnson, 2000, s.76). 6 öğrenci, klasik yöntemin sıkıcı olduğunu, artık portfolyo değerlendirme ile daha eğlenceli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini, öğrenme türlerini işlerken de kendi öğrenme stilini keşfettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin, gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeyi nesnel ve performans ölçen bir değerlendirme olarak gördükleri ve eğitimde kullanılması gerektiği şeklindeki Ersoy (2006)'un bulgusu ile de paralellik göstermektedir. 5 öğrenci, planlama ve değerlendirme dersi alanının dışına taşarak birçok yeni bilgiler ve sorumluluk duygusu geliştirerek bireysel gelişimlerine katkıda bulduklarını belirtmişlerdir. Portfolyoya dayalı değerlendirmenin üniversite öğretmen adaylarının öğrenme sürecine etkin katılımı ve işbirliği yapması, öğrenmeye güdülenmesi, kendine olan güveninin artması, kendini değerlendirmesi, karar verme, problem çözme ve araştırma becerilerinin gelişmesi bakımından bireysel gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir (Pekkanlı, 2003; Dutt-Doner ve Personett, 1997, s.27; Dutt-Doner ve Gilman,1998,s.160). Öğrencilerden 4'ü ise, “ *yeterliğimin yanında, eksikliklerimin farkına vararak yavaş yavaş tamamlandığını, kendime güvenmeyi, grupla çalışmayı ve işbirliğini öğrendim*” şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer bulgular Anatomi dersinde portfolyo kullanmanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisini araştıran Bahçeci (2006) tarafından rapor edilmektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin, araştırdıklarını sınıfa getirerek anlatma ve kendini ifade etme durumuna önem verdikleri ve diğer bölümlerdeki arkadaşları ile daha iyi kaynaşarak meslek yaşantısı için problem çözmeye yönelik önemli beceriler geliştirdiklerinin bir göstergesi olabilir. Birçok yazarlar öğretmen eğitimi ve meslek gelişim programlarının portfolyoya dayalı değerlendirme kullanımında, öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecinin karmaşıklıkları ile baş etmede zengin bir tarihi olduğunu belirtmektedirler (Anderson ve DeMulle, 1998, s.26; Barton ve Collins, 1993, s.203; Diez, 2001, s.39; Klenowski, 2001, s.67). Görüldüğü üzere, öğrencilerin portfolyo uygulamasının yararlarını algılayış biçimleri ile alanyazında geçen yararların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öz değerlendirme formunda yer alan dördüncü açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden çalışma ile ilgili başarılı oldukları noktalar/etkinlikleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden 8 kişi, portfolyo dosyası düzenlemede bireysel ve mesleki açıdan iyi bir gelişim gösterdiklerini ve yapılan çalışmaların tümü kalıcı olduğu için kendilerini yaptıkları çalışmaların her noktasında başarılı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuç, Ryan ve Kuhs (1993), Rolheiser ve Schwartz (2001)'ın gelişim dosyaları yolu ile öğrencilerin görsel bir kolleksiyon oluşturma bulgusu ve Ersoy (2006) öğretmen adaylarının gelişim dosyalarını mesleki alanda kullanabilecekleri bir kaynak dosya olarak değerlendirdikleri bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin portfolyo dosyası hazırlama konusunda iyi bir gelişim gösterdiklerini, günlük ve mesleki yaşantılarında iyi bir döküman olarak kullanabileceklerini ve kendilerini yaptıkları çalışmaların her noktasında başarılı bulduklarını göstermektedir.

8 öğrenci ise, grup etkinliklerinde, diğer gruplarla fikirlerine ters düşen bilgileri uygun tartışma ortamında etkili ifade etmede ve yansıtmada oldukça başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Groom ve Maunonen-Eskelinen (2006) öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulamaların gelişiminde portfolyoların kullanımı çalışmasında, öğretmen adaylarının bu yöntemle kendi yaşantısını değerlendirme, kritik etme ve yansıtmaya becerilerinin geliştirmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin büyük ve küçük gruplar içindeki kişilerle sürekli bilgi alışverişinde bulunarak, etkili söz alma becerilerini daha da arttırdığı söylenebilir. 5 öğrenci, günlük plan yapma, öykü yazma ve düzgün not almada süreç içinde yazma ve konuşma becerilerini geliştirerek başarılı olduklarını, 2 öğrenci, araştırarak derse hazır olarak gelmek her konuda aktif katılımı ve bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladığını, diğer 2 öğrenci ise, bilgisayar, internet yoluyla araştırma yapma ve sunum hazırlama konusunda gelişerek başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Öztürk (2004) öğrencilerin çalışma ile birlikte portfolyo projeleri için ders kitabı dışındaki kaynakları kullandıklarını ve çalışma süresindeki artışın anlamlı bir fark oluşturduğu bulgusu ile Ünal (1991)'ın derslere ilişkin çeşitli araştırmalar yaparak konuların öğrenciler tarafından hazırlanıp sunulmasının öğrenci başarısını olumlu yönde artırdığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Öz değerlendirme formunda yer alan beşinci açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden çalışmada güçlük çektikleri noktalar/etkinlikleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden 10'u, günlük plan hazırlama-uygulamada biraz zorlandıklarını ve zamanın fazla olması durumunda daha çok kaynak taraması yapmak istediklerini belirtmişlerdir. 6 öğrenci, dersin temposunun ağır olmasının ve dersi kendilerinin anlatmalarından ilk haftalarda çok zorlandıklarını, 5 öğrenci, sınırlı kaynak nedeni ile başka illerdeki kütüphanelere yöneldiklerini, 2 öğrenci, öykü yazmada giriş bölümünde ve kendini ifade etmede zorlandığını, diğer 2 öğrenci ise, portfolyo dosyasını hazırlarken çok özen göstermelerine rağmen yetiştirmekte güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin portfolyoya dayalı değerlendirmenin zaman alıcı bir süreç olduğu biçimindeki görüşleri, Birgin (2006), Breault (2004) ve Laurence (2003)'nin öğretmen adaylarının portfolyoya dayalı değerlendirmeyi zaman alan bir süreç olarak algıladıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Bu yaşanan güçlüklerin öğrencilerin, ilk plan hazırlamanın zorluğu ve değişen, gelişen okulöncesi programına uyum sağlamakta, kendini ifade etmede biraz zorlandıklarını ama portfolyo uygulama ile sınıfta tartışma ortamında söz aldıkça üstesinden geldiklerini göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin bu görüşleri (Barton'un ve Collins'in, 1993, s.205) portfolyo uygulama, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde dile getirmelerine yardımcı olmaktadır görüşü ile örtüşmektedir. Öğrencilerin her uygulama sonrasında yarattıkları öykülerin akranları ve öğretmeni tarafından değerlendirilmesi, öğrencinin kendisini farklı iki açıdan görebilmesini sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden önceden haberdar olmaları, onların öykü yazma sürecinde performanslarını daha da arttırdığını göstermektedir.

Öz değerlendirme formunda yer alan altıncı açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden bu çalışmayı bir daha yapsalar dikkat edecekleri noktaları yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden 10'u, portfolyo dosyalarına görsellik katarak; farklı araştırmalar, materyaller, resimler, etkinlikler ekleyerek daha renkli yapabileceklerini ve bu çalışmayı ileride herkesin okumasını isteyerek olumlu

görüş bildirmişlerdir. Mokhtari ve arkadaşlarının (1996) portfolyoya dayalı uygulamanın öğretmen adaylarının olumlu tutum sergilemesine katkı sağladığı ve deneyim kazandırdığı bulgusu ile örtüşmektedir. 8 öğrenci, daha planlı olmaya ve daha çok araştırma yapmak için özellikle kütüphaneyi kullanmak istediklerini, diğer 8 öğrenci ise, portfolyo dosya düzenine daha çok dikkat ederek müsvedde yapraklarını koymamak gibi bir eğilimde bulunmazdık şeklinde ifadelerini dile getirmişlerdir. Bu yönü ile düşünüldüğünde, portfolyoya dayalı değerlendirme sürecine katılan öğrencilerin tamamına yakını, aktif bir öğrenme sürecinde daha çok görsel olarak araştırma ve inceleme yapma konusunda heveslendikleri, klasik yöntemlere göre daha iyi performans gösterme olanağı yakaladıkları dolayısıyla portfolyolarını herkesin okumasını isteme gibi farklı becerilerini de yansıtmaya özenmelerine yönelik ifadelerinden öğrencilerin olumlu duygular besledikleri düşünülebilir. Ayrıca, portfolyonun öğrencilerin entellektüel becerilerini de desteklediği söylenebilir.

Öz değerlendirme formunda yer alan yedinci açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden bu çalışmadan kazandıklarını düşündükleri kişisel becerileri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden 8'i, zamanla yarışarak yaşam becerilerinin ve problem çözme becerilerinin arttığını, hayal güçlerinin geliştiğini, 6 öğrenci, kesinlikle kendine güven, sorumluluk hatta bilgi açısından kendilerine daha iyi olabileceklerini hissettirme ve kendini ifade etme becerilerine sahip olduklarını ayrıca, süreyi uygun kullanma, göz teması, kendini eleştirme ve değerlendirmeyi kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşü ile portfolyonun değeri konulu bir araştırmada, bir öğrencinin *“gerçekten de olduğum yere bakınca kendimi şanslı ve gittiğim yere baktığım da ise daha güvenli hissediyorum”* başka bir öğrencinin ise sürekli gelişme konusuna gönderme yaparak *“insanlar ve karmaşık sorunları hakkında ne kadar çok şey bildiğimi düşündükçe, o kadar az şey bildiğimi görüyorum”* şeklindeki görüşleri araştırmacı tarafından *“bu tür bir cevap güvenden kaynaklanmıştır”* yorumu ile (Spicuzza, 2003, s.66) bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. 5 öğrenci, bu çalışma ile araştırmanın keyfini ve bir dersi nasıl daha kalıcı öğrenebileceklerini anladıklarını, yazma becerilerinin geliştikçe kendi öğrenme yöntemlerini fark ettiklerini ve portfolyo

oluşturarak tüm bilgilerini kayıt altına alarak belgelediklerini, 4 öğrenci, paylaşma becerilerinin gelişerek, bilgisayar kullanma, yorum yapabilme, özet çıkarabilme, not tutabilme, anlama-kavrama ve bunları konuşmaya geçirme gibi birçok alanda kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu tür bulgular, çalışma davranışının değişik öğrenme ve değerlendirme yöntemleri ile geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. 2 öğrenci ise, yaratıcı ve geniş düşünerek arkadaşları ile iletişim, grupta çalışma, empati kurma ve en önemlisi kendine güvenle heyecanlarını yenmeyi kazandıklarını düşündüklerini dile getirmektedirler. Ersoy (2006)'un çalışmasında öğretmen adayları, gelişim dosyasına dayalı değerlendirmenin; yaratıcılık, sorumluluk duygusu, düşünme, araştırma, problem çözme ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirme açısından kişisel gelişimlerine katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bulgular bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kısaca portfolyo uygulama kültürü, öğrencilerin öğrenmeleri yanında onların her yönden gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir.

Tüm bu sonuçlar, portfolyo kullanımının öğrencileri öğretim sürecinde daha ön plana çıkardığını, öğrencilerin arkadaşları ile birlikte çalışmalarını teşvik ettiğini ve anlamlı bağlantılar kurarak kuramsal bilgi ve uygulamayı birleştirdiğini, paylaşılan amaçların önemini vurguladığını, süreç içinde değişen ve gelişen ilerlemelerin yansımaları sağlayarak kritik düşünmeyi güçlendirdiğini rapor eden (Barton, 1993, s.208) bulguları ile büyük paralellik göstermektedir. Problem çözme, yazma ve konuşma gibi yaşam becerilerinin öğrenci performansındaki bu artış, öğrencilerin dersteki tartışmaları sırasında da açıkça gözlenmektedir. Aktif çalışma, uygulama ve derslerde tartışma ortamının yaratılması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Ünal,1991, s.10). Bu tartışmalarda öğrenciler bilgiyi hatırd tutma-değerlendirme konusunda kaygı duymadan gerektiğinde portfolyolarına bakabileceklerini belirtmektedirler. Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesinde hem öğrenenler arasında hem de öğrenen-öğretmen arasında yapılacak canlı sınıf tartışmaları önemli bir yer tutarak öğrenci ve öğretmen açısından eğitsel ortam sağlamaktadır (Mullin, 1998, s.84). Portfolyo uygulaması ile gelişen güven duygusu, öğrencilerin beceri eksiklikleri ve bilgi açıklarını da tanımlarını sağlamıştır. Kendilerini inceleyerek ne kadar geliştiklerini görme gücüne ve güvene sahip

olmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin, öğrenmeye ve gelişmeye devam etme gereği duyarak, sınıf-içi tartışmalarla farklı fikirleri açığa çıkardıkları ve kazanım haline getirerek kişisel becerilerine katkı sağladıkları düşünülebilir. Darling (2001) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, portfolyoya dayalı değerlendirmenin düşünme becerilerini geliştirdiğine ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Bu durumda öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri için portfolyolarının araştırma, problem çözme, öykü oluşturma, proje gibi üst düzey düşünme becerilerinin planlanmasına yönelik etkinliklerin uygulanmasına yer verilebilir.

Öz değerlendirme formunda yer alan sekizinci açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden bu çalışmadan kazandıklarını düşündükleri mesleki becerileri yazmaları istenmiştir. 9 öğrenci, yeniliklere açık ve planlı-programlı çalışarak gereken yöntem- teknikleri kullanabildiklerini, doğru ve düzgün konuşarak sunum deneyimini meslek yaşantılarına kattıklarını, 6 öğrenci, günlük yaşamda çeşitli materyaller geliştirerek plan uygulama ve pratiklik kazandıklarını, 5 öğrenci, portfolyo uygulamasının mesleki yaşantıları açısından daha yaratıcı ve aktif olmalarını sağladıklarını, 3 öğrenci, sabırlı olmayı, ürün seçmede çocuğun karar vermesine izin verme gibi öğrenci merkezli eğitim-öğretimin önemini ve mesleki yaşantılarında ihtiyaçlara göre hareket etme becerileri kazandırdıklarını, 2 öğrenci ise, bilim ve teknolojiyi takip ederek öğretmen yeterliklerinin bilincinde olduklarını öğrenip kendilerini geliştirdiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, Ersoy (2006)'un öğretmen adayları gelişim dosyasına dayalı değerlendirme ile öğretmenin görev ve sorumluluklarını, öğretim ilkelerini ve öğretimini yapacağı öğrencilerin düzeyini daha iyi anladığını, mesleki alanda eksikliklerini görmelerine ve mesleki gelişime gereksinim duydukları alanlarda planlamalar yapmalarına olanak sağladığını belirttikleri bulgusu ile örtüşmektedir. Bahçeci (2006) ve Atay (2003)'ün öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmenin mesleki alanda kendi deneyimlerini yansıttıkları, kendilerini tanıma olanağı verdiği ve öğretmenliği farklı bir yönden görmeye başladıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Benzer bir şekilde Spence ve El-Ansari (2004)'nin çalışmasında da öğretmen adayları kendi kendilerini değerlendirmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bu doğrultuda portfolyo uygulama ve değerlendirme çalışması, öğrencilerin mesleki kimliğini ve ilerideki gelişmelerinin sağlam temellerini ortaya çıkarmıştır (Spicuzza, 2003, s.66). Öğrenciler, portfolyo dosyası oluşturarak yetenekleri hakkında kesin kanıtlara sahip olmuşlar bu da onların kendilerine saygı duymalarını ve eğitimsel deneyimlerinin genişlik ve derinliğini takdir etmelerini sağlamıştır. Öğrenciler saptama ve değerlendirme becerilerini daha da geliştirerek güncel yaşamda daha yaratıcı ve aktif olma, araştırma yöntem ve tekniklerini kullanarak daha fazla bilgi öğrenmek zorunda olduklarını kabul etmişlerdir. Ayrıca günlük yaşamda plan yapma-uygulama-değerlendirme ve pratiklik kazanmalarının meslek yaşantılarında önemli bir yer tutması açısından değer kazanmaktadır.

Öz değerlendirme formunda yer alan dokuzuncu açık uçlu soru çerçevesinde portfolyo uygulama sürecinde öğrencilerden portfolyo uygulamasına ilişkin düşünceleri ve önerileri yazmaları istenmiştir. 14 öğrenci, portfolyo uygulamasının her basamakta kullanılabilecek bir çalışma olduğundan yaygınlaştırılması gerektiği ve en etkili objektif değerlendirme yöntemi olduğu; *“Bütün derslerin bu sistem doğrultusunda işlenmesi ve değerlendirilmesini öneriyorum. Portfolyo uygulaması her basamakta ve her yaşta kullanılabilecek bir çalışmadır”*. Araştırmanın bu bulgusu Tezci ve Dikici (2004) *“Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme her yaş grubunda ve her sınıf düzeyinde başarı ile uygulanabilecek bir değerlendirme yöntemidir”* bulgusu ile örtüşmektedir.

Bir başka çalışmada Çelik ve Önal (2003), *“öğrenci başarısının değerlendirilmesi teorik ve uygulama boyutları ile birlikte yapılmalıdır, özellikle uygulama boyutunda portfolyo değerlendirmeye ağırlık verilmelidir”* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler, *“Okulöncesi dönem öğrencilerinde kesinlikle portfolyo kullanılmalıdır. Örneğin, birinci sınıfta portfolyo sistemine başlanmalı, dört-beşinci sınıf sonunda bu dosyalar ayrıca değerlendirilerek gerekli merciiilere ulaştırılmalıdır. Portfolyonun yaygınlaştırılması gerektiği düşüncesindeyim. Klasik değerlendirmeden farklı en etkili ve objektif değerlendirme yöntemidir”* şeklinde ifade etmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, Breault (2004)’un öğretmen

adaylarının portfolyoya dayalı değerlendirmeyi klasik değerlendirmeden daha etkili, nesnel ve kalıcı buldukları bulgusu ile örtüşmektedir.

Ayrıca, söz konusu bulgular Bolat ve Kayhan (2004)'in portfolyoya dayalı değerlendirmenin ilköğretim okulu öğrencilerinin gelişimlerinde süreklilik içerdiği, gözlem ve kişisel becerilere önem verdiği, başarılarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde klasik sınavlara göre daha uygun, etkili bir sistem olduğu bulguları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

11 öğrenci ise, portfolyo uygulamanın bireylerin gelişim alanlarına bütünü ile yardım edecek ve kişiliğine katkıda bulunacak çok etkili bir yöntem olduğunu, bu değerlendirme şekli ile herkesin kendi gelişimini izleyerek performansını geliştirebildiği, bireyin kendi ile yarışarak sürecin üründen daha önemli olduğu kanısındadırlar.

Bu konuda bir öğrencinin sözleri şöyledir: *“Portfolyo uygulaması mutlaka her bireye uygulanması gereken bir çalışmadır. Kişinin kendine güven duyması, neler yapabileceğini görmesi, kendisine ve çevresindekilere yararlı olabilmesi gibi davranışlar kazandırmakla birlikte, kendini her geçen gün yenileyen bir değerlendirme yöntemidir ve bireyler sınırlarını performansları ile belirlerler. Bireylerin gelişim alanlarına bütünü ile yardım edecek ve kişiliğine katkıda bulunacak çok etkili bir yöntemdir. Bu değerlendirme ile herkes kendi gelişimini izleyebilir. Performansımı geliştirdiğini, sürecin üründen daha önemli olduğunu gördüm. Kendimle yarıştım. Daha iyi, daha farklı neler yapabileceğimin peşinde koştum. Öncelikli olarak yapılması gereken öğrencinin, çalışma takvimini iyice inceledikten sonra kendisine göre bir plan oluşturması önemlidir. Özetle; portfolyo uygulaması benim için çok etkili bir öğrenme süreci oldu. Kendimin farkında olma ve kendimi ifade etme ortamı buldum. Portfolyo dosyamı bir kitap şeklinde hazırladığım için bana güven verdi”*. Çeğindir (2006) araştırmasında öğretim etkinlikleri sonucunda cevapladıkları anket formlarında öğrencilerin %93'ü portfolyo değerlendirme sürecine katılmaktan memnun olduklarını ve bunun başarılarını olumlu yönde etkilediği bulgusu ile bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

3.3.4. Flaş Cümleler

Öte yandan üniversite öğrencilerinin portfolyo uygulamasına ilişkin düşünceleri ve önerileri incelendiğinde, eksiklikleri giderme konusunda grup içinde etkileşime girdikleri görülmüştür. Bu kazanımları öğrencilerin flaş cümlelerindeki ifadeler kanıtlamaktadır. Bu konu ile ilgili 10. açık uçlu sorudan elde edilen portfolyo uygulama sürecine ilişkin çarpıcı cümleler Tablo 3.7’ de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Portfolyo Uygulama Sürecini İfade Eden Flaş Cümleleri

Öğrenci No	Flaş cümleler
1	Bir tek portfolyo yeter bana ! Teşekkürler...
2	Portfolyo uygulama süreci değişim sürecidir.
3	Portfolyo öğrencinin kendi gelişimini izlemesini de sağlar.
4	“Yaptıklarım yapacaklarımın garantisidir.”
5	Her şeye değer çok özel bir çalışma!
6	Araştırarak, keşfederek tüm dünyayı öğrenebiliriz.
7	Araştırarak bulduk portfolyoyla sunduk!
8	Sen hala kendini tanıyamadın mı? İşte sana bir fırsat portfolyo!
9	Bilgi paylaşım dosyası.
10	İstedğini istediğin gibi, istediğin bir zamanda yap!
11	Portfolyom, planlama ve değerlendirme dersinin yaşantıma yansımasıdır.
12	Portfolyo büyüme ve gelişme süreci.

13	Öğrenmeyi öğreten bir yaklaşım.
14	Portfolyo demek; araştırma demek, öğrenme demek, kalıcılık demek ve portfolyo kendi aynan demektir.
15	En kalıcı öğrenme araştırma ve kendini ifade etme yolu ile olan portfolyodur.
16	“Plan yapın zamanı etkili kullanın”.
17	Portfolyo değerlendirmesini kullan ! Kendini değerlendirme fırsatı yakala!
18	Portfolyo “ürün değil sürece performansa bakarak değerlendirme” dir.
19	Araştırdım ve öğrendim.
20	“ Kazandıklarım”.
21	Öğrencilerini portfolyo ile değerlendir, gelişimlerini yakından izle!
22	Kişinin kendisini tanımasını, keşfetmesini, çalışmalarını sunmasını sağlayan bir süreç.
23	Neler yapabileceğini görmek istersen “Bir portfolyo dosyası hazırla”
24	Portfolyo ile yaşamınız planlı ve etkili olsun !
25	Gerçekten öğrenmek istiyorsan sen de bir portfolyo oluştur !

Tablo 3.7 de görüldüğü gibi, araştırmada portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrencinin “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersine yönelik flaş cümlelerle ifade ettikleri kazanımları incelendiğinde, portfolyo değerlendirme grubunun olumlu duygu ve düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Tüm bu öz-değerlendirme yorumlarına dayanarak portfolyo uygulamasının öğrencilerin “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersine ilişkin aktif katılımlarını arttırdığı söylenebilir. Üç ayrı öz-değerlendirme formundan elde edilen veriler birbirini desteklemektedir.

Portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenciler üzerinde ne tür etkileri vardır? Bunlar öğrencilerin eğitimsel deneyim algılamalarını değiştirir mi? sorularına yanıt arandığında; Buschman (1993); Knight ve Gallaro (1994); Paulson ve Paulson (1990); “Grant Wiggins İle Bir Görüşme” (1990); Wolfe (1991) tarafından yapılan araştırmalar portfolyoya dayalı değerlendirmenin değerini ve üstünlüklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda eğitimcilerin ortak görüşü, öğrencilerin portfolyoya dayalı değerlendirme sürecinde gelişen öğrenme düzeylerinde yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin portfolyoya dayalı değerlendirme süreci ve ürünü sayesinde geliştiğini ifade etmektedirler (Akt. Spicuzza, 2003, s.64).

Portfolyolar öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmekle birlikte ileride mesleki yaşantıları için güvenecekleri bir kaynak oluşturmaktadır. Bu çalışmada portfolyo grubunda yer alan bütün öğrenciler, öğrenenler sıfatıyla öykülerini yaratarak güven duygusu ile birlikte farkındalık kazanmışlardır. Bu da onların kendilerine saygı duymalarını ve eğitimsel kazanımlarına farklı boyutlarda deneyimlerle genişlik ve derinlik kazandırmıştır.

Her bir öğrenci mesleki yaşantısına büyük bir yeterlik duygusu içinde başlayacağına, kendini daha güvenli hissettiğine ve yaşama çok iyi hazırlandığına gönderme yapmıştır. Öğrencilerden bazıları, problem çözme, yazma, konuşma, dinleme ve değerlendirme becerileri gibi sonradan geliştirdikleri yaşam becerilerini öne sürerken bazıları da daha genel bir yaklaşımla empati kurma, kendini yenileme ve az da olsa hayallerini yansıtmaya gibi gelişimleri üzerinde görüş bildirmişlerdir. Literatür araştırmalarında portfolyonun, kişisel ve mesleki gelişimi, beceri gelişimini, ve eğitimsel hedefleri değerlendirmede mükemmel bir araç olduğu şeklinde gönderme yapılmaktadır. Portfolyo, öz-değerlendirmeyi, öz-motivasyonu, öz-saygıyı ve ilerideki gelişimi beslemesinde bir yetkilendirme deneyimi olarak tartışılmaktadır (Spicuzza, 2003, s.68).

Araştırmanın sonunda deneysel işleme katılan yirmi beş portfolyo grubu öğrencilerinden uygulama sürecini değerlendirmeleri istendiğinde; öğrenciler

portfolyoya dayalı değerlendirmenin dūşündüklerinden daha da motivasyonu yükselten, zevkli bir uygulama, eksikleri tamamlayıcı bir deneyim ve güven artırıcı olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin başarılı portfolyo dosyası hazırlama konusunda çabaları ile birlikte risk aldıkları ve kendilerini yansıttıkları Tablo 3.7.de portfolyo uygulama sürecini ifade eden flaş cümleleri ile de görülmektedir. Dolayısı ile bu uygulamalar ve davranışlar uygun bir öğrenme ortamı kurulmadıkça ortaya çıkmayacaktır. Bu açılımın sonucu olarak öğrenciler portfolyo dosyası oluşturma görevini de isteklilikle, sıkılmadan yerine getirmişlerdir.

Bu sonuçların, gerek öğretim elemanları gerekse öğrenciler tarafından ilk kez gerçekleştirilen bir süreç sonunda elde edilmiş olması ve farklı ortamlar sunulduğunda yeni olanaklar yaratma konusunda çabalar ile nelerin başarılabilceğini görmek araştırmanın önemini artırmaktadır.

Özetle, öğrencinin motivasyonu başarının değerlendirilmesinde en önemli etkidir. Bu çalışma, üst düzey zihinsel becerileri ölçmede kullanılan dereceli puanlama anahtarı ile portfolyoya dayalı değerlendirmede; öğrencilere, öğretmenlere ve araştırmacılara bilgi sunmak ve bu puanlama yolu ile problem çözme, yazma ve sunum (konuşma) davranışlarını içine alan bilişsel yaşam becerilerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin yöntemleri işe koşan bir örnek olarak düşünölmektedir.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları, portfolyaya dayalı değerlendirmenin, öğrencinin “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersindeki akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında problem çözme, yazma ve konuşma gibi bilişsel yaşam becerilerinin gelişimine ilişkin kazanımlar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Portfolyoya dayalı değerlendirme yöntemi öğrencilerin öğrenmeleri yanında onların çeşitli yönlerden gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, başarı testlerinden farklı olarak olası problemleri çözüme kavuşturmak için öğrenciler ile öğretmenin birlikte çalışması esasına dayanmaktadır. Bu da bir probleme birlikte çözüm aramak, daha fazla çözüm önerisi üretmek anlamına gelmektedir.

4.1. Akademik Başarılarla İlişkin Sonuçlar

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin klasik yöntemle yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları 62.96, Portfolyoya dayalı değerlendirme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları 55.09 ve sontest puan ortalamalarının ise kontrol grubunda 68.97 deney grubunda 83.54 olduğu görülmektedir. Bu durum, her iki grupta da akademik başarı puanlarında artış olduğunu, ancak deney grubunun öntest ve sontest arasındaki başarı puanlarında değişimin kontrol grubuna göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkların anlamlılığı için uygulanan karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi sonucunda, zamana bağlı değişimin göz ardı edildiği durumda grupların öntest ve sontest puanlarından elde edilen toplam puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $F(1, 50)=1.96, p>.05$. Öte yandan grup etkisi dışta bırakılarak deneklerin hangi grupta olduğuna bakılmaksızın uygulama öncesinden sonrasına akademik başarılarında gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1, 50)=117.43, p<.001$. Ancak gözlenen bu fark deneysel işlemin etkisini ortaya

koymamakta, sadece zamana bağılı olarak deneklerin öğrenmelerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın temel odağı, akademik başarı testi puanları üzerinde grup ölçüm ortak etki testinin ANOVA sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında uygulama öncesinden sonrasına gözlenen değişmelerin birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir $F(1, 50) = 49.80$, $p < .001$). Bu sonuç, grupların ortalama puanlarındaki değişimi de dikkate alındığında portfolyoya dayalı değerlendirme sürecinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Bilişsel Yaşam Becerileri İle İlgili Sonuçlar

Bilişsel yaşam becerileri ile ilgili problem çözme becerileri birinci [$t(50) = 6.05$, $p < .001$] ve ikinci [$t(50) = 11.10$, $p < .001$], yazma becerileri [$t(50) = 11.74$, $p < .001$] ve konuşma becerileri [$t(50) = 8.47$, $p < .001$] testleri ortalama puanlarının deney grubunda anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrencilerin anılan bilişsel yaşam becerilerini artırmada klasik yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.3. Öz Değerlendirme Sonuçları

Deney grubu öğrencilerinden kendi portfolyo dosyalarını değerlendirmeleri ile ilgili kapalı uçlu sorulardan elde edilen frekansa dayalı betimsel istatistik analiz sonucunda cevapların yüzde dağılımı incelendiğinde, %72'si bireysel gelişim dosyasında öğrenci tanıtım sayfasının bulunduğu, %96'sı bireysel gelişim dosyasında düzgün bir şekilde doldurulmuş içindekiler bölümünün olduğu, %92'si bireysel gelişim dosyasında her sayfanın okunacak şekilde dosyalandığı, %72'si bireysel gelişim dosyasında bulunan her performans ödevi için öz-değerlendirme formunun bulunduğu, %96'sı bireysel gelişim dosyasında her çalışmanın başında dosyaya koyuluş tarihinin olduğu belirlenmiş ve öğrencilerin %52'si tarafından bireysel

gelişim dosyasında her sayfada sayfa numarasının olduğu ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin tümünün, bireysel gelişim dosyası hazırlarken alan yazın ve kitle iletişim araçlarından faydalandıkları, bireysel gelişim dosyalarının kendilerini “süreç içinde kendini yenileyen bir kişi” olarak gösterdiklerini, bireysel gelişim dosyasında günlük plan ve etkinlik plan örneklerinin yer aldığını ve bireysel gelişim dosyalarının genel olarak düzenli olduğunu belirttikleri ölçütleri %100 oranında gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Öğrencilerin performans düzeyleri bütünsel (holistic) puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiş ve ortalama puanları 2. 40 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin kendilerini mükemmel yakın düzeyde başarılı bulduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin portfolyo uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik on açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre, portfolyoya dayalı değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin bireysel ve mesleki gelişimlerini desteklediği ve kendine güven duygusunu geliştirdiği görülmüştür. Bu duygular, sürekli olarak artan öz güvenlerine ve başarılarının daha fazla farkında olduklarını flaş cümlelere yansıyan ifadelerde dikkati çekmektedir.

Gerçekleştirilen çalışmaların toplanarak incelenmesi, belgelenmesi ve sunulması öğrencilerin başlangıç seviyesindeki güçlü ve zayıf yönlerini, portfolyoya dayalı uygulamadaki değişen ilgi ve algılama şekillerini ve sürekli gelişmeye duydukları ihtiyacı yansıtılmalarını sağlamıştır.

Öğrenciler arasında bireysel ve grup çalışmaları ile kendini ifade etme, tartışma ve mesleki gelişimlerinin eleştirel incelemesi şeklinde ortaya çıkan fikir birliği oldukça güç ve zaman gerektiren bir çalışma olarak görülmüştür. Portfolyo süreci, öğrencileri çalışmak ve araştırmak için daha fazla zaman ayırmaları konusunda cesaretlendirmektedir.

Öğrenciler, oluşturdukları portfolyolar ile bireysel farklılığı, mesleki değerleri, güncel yaşamda problem çözme becerilerini ve yaşam biçimini yansıttıklarını dile getirmişlerdir. Bu sürecin, gerçek dünyanın beklentilerine dayalı öğrenme ve değerlendirme süreci olduğu bu çalışma ile bir kez daha vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarının, gerek öğretim elemanları gerekse öğrenciler tarafından ilk kez gerçekleştirilen bir süreç sonunda elde edilmiş olması ve farklı ortamlar sunulduğunda yeni olanaklar yaratma konusunda çabalar ile nelerin başarılabileceğini görmek araştırmanın önemini artırmaktadır.

Görüldüğü üzere portfolyoya dayalı öğrenme ve değerlendirme, öğrencinin kendi bilgilerinden yola çıkarak beynini bedeninden, duygularından ve sosyal çevresinden ayırmadan yeni bilgileri anlamlandırmalarını sağlayarak öğrenciyi bir bütün olarak algılamakta ve çok yönlü bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Bu çalışma portfolyoya dayalı değerlendirmenin “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinde ve lisans düzeyinde başarı ile uygulanabilecek bir süreç olduğunu göstermiştir.

ÖNERİLER

4.4. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmanın başlangıcından sonuna kadar işletilen süreçte öğrenenlerin gelişimleri ve performansları göz önüne alındığında önerilerin araştırmacı ve uygulayıcılara göre iki ayrı başlık altında sunulması uygun görülmüştür:

- Alanyazın taraması sonunda, portfolyonun nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili birçok teorik çalışma bulunmasına rağmen bunun öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından değerlendirme aracı olarak kullanılmasına ilişkin çalışmaların sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturularak uygulamalı çalışmalarla ülkemiz eğitim alanyazının zenginleştirilmesinin sağlanması önerilebilir.
- Portfolyoya dayalı değerlendirmenin tam anlamı ile anlaşılabilmesi için klasik testlerle olan farklarının verilmesi oldukça önem taşımaktadır. Portfolyoya dayalı değerlendirme, klasik testlerin kullanımından ortaya çıkan problemlere bir çözüm olarak sunulabilir.
- Ölçme ve değerlendirmenin etkili kullanıldığında öğrenmeyi desteklediği bilindiğine göre, ölçme ve değerlendirmeye ayrılan zaman, zaman kaybı olarak görülmemeli, tam tersi öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici, öğrenme eksikliklerini giderici bir etkinlik gibi düşünülmesi sağlanmalıdır.
- Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde uygulanan bu çalışmanın diğer üniversitelerde de uygulanarak portfolyoya dayalı değerlendirmenin daha geniş kitleye ulaştırılması sağlanabilir.

- Araştırmacılar kendi alanları ile ilgili portfolyo örneklerine ulaşarak kurumlarının gelişimlerine katkıda bulunabilirler.
- Dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılacak yeni araştırmalarda, değerlendirmenin aynı anda farklı puanlayıcıların verdikleri puanlara ve aynı puanlayıcıların değişik zamanlarda verdikleri puanlar arasındaki tutarlığa bakılarak, dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen ve öğrencilerin farklı değerlendirme yol ve yöntemleri konusunda bilgilendirilmesinin yanı sıra, sistemin de kendisinin bu konuda geliştirmesi gerekmektedir.

4.5. Uygulayıcılara Öneriler

- Portfolyoya dayalı değerlendirmenin tam anlamı ile anlaşılabilmesi için klasik testlerle olan farklarının verilmesi oldukça önem taşımaktadır. Kısaca, portfolyoya dayalı değerlendirme, klasik testlerin kullanımından ortaya çıkan problemlere bir çözüm olarak sunulabilir.
- Portfolyo çalışmalarına diğer derslerde de yer verilmesi öğrencilerin bireysel ve mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlayabilir.
- Ülkemizde portfolyo değerlendirmenin özel okul ve ilköğretimde yaygın olarak kullanıldığı ve süreci uygulayan öğretmenlerin değerlendirme sürecini yeterince bilmemesi göz önüne alındığında, özellikle öğretmen yetiştiren üniversitelerde portfolyo değerlendirmenin uygulanması ve öğretmen adaylarının bu konuda bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- Portfolyoya dayalı değerlendirmenin genelde öğretmen yetiştiren üniversitelerde farklı derslerin öğretiminde, özelde okulöncesi

öğretmenliğinde tüm derslerin öğretiminde koşulların elverdiği durumlarda uygulanması önerilir.

- Portfolyo uygulaması ile öğrenciler, diğer derslerdeki çalışmalarını gözden geçirip düzenlemede bireysel ve mesleki gelişimlerini önemli ölçüde etkilemiş bulunan belirli dersleri tanımlayabilirler.
- Bu çalışmada karşılaşılan zorluklar dikkate alınarak, portfolyo değerlendirmenin öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda uygulanması önerilebilir.
- Öğretim elemanlarının özellikle problem çözme becerileri, yazma becerileri, konuşma becerileri, eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey zihinsel süreç içeren etkinlikleri değerlendirmede dereceli puanlama anahtarı kullanmalarının, öğrenci performansı ile kendi performansları arasındaki karşılaştırmayı daha kolay yapmalarını sağlayarak gelişimlerine farklı açıdan bakmaları önerilir.
- Mükemmelliğe götüren çalışma, disiplin, yüksek performans, doğruluk ve rekabet gibi değerlere saygı gösterilen ders ortamları olarak portfolyoya dayalı uygulama ve değerlendirmenin yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Portfolyoya dayalı değerlendirme öğrenciyi belli bir takım cevapları seçip işaretlemenin ötesine götürerek kendisi ile yarışma, ailesi ve akranları ile işbirliği içinde üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir.
- Eğitim sistemimizin yeniden yapılandırma sürecinde önemli bir adım olan portfolyoya dayalı değerlendirme tüm eğitim uygulayıcılarının çabaları ile gelişecek ve zenginleşecektir. Eğitim alanında çalışan her bireyin, grubun ve

kurumun bu araştırmaı değerlendirmesi ve geliştirerek destek sunması büyük önem taşımaktadır.

- Çoğunlukla sonradan gelişmez görünen yetenekleri geliştirmek amacı ile ve gerekli ğretim ihtiyaçlarını gidermek üzere portfolyoya dayalı değerlendirme uygulamalarına üniversitelerin çabaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ADAMS, Dennis.M.,and Hamm, Mary.E. (1992). Portfolio Assessment and Social Studies: Collecting, Selecting, and Reflecting on What is Significant. **Social Education**, 56 (2), 103-105.
- ANDERSON, R. S.,and DeMEULLE, L. (1998). Portfolio Use in Twenty-Four Teacher Education Programs. **Teacher Education Quarterly**, 25 (1), 23-32.
- ARTER, J. A. (1991). **Portfolio Resources**. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- ARTER, J.A. and SPANDEL, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. **Educational Measurement: Issues and Practices**, 11 (1), 26-30, 36-44.
- ASLANOĞLU, Aslıhan. Erman ve Ömer, KUTLU. (2004). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma, **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara: Cilt:37, Sayı:1-2.
- ASLANOĞLU, Aslıhan. Erman. (2007). PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme / Psikometri Programı.
- ATAY, YALAZA. D. (2003). Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 9 (36), 508-527.

- BAĞCI, KILIÇ, Gülşen. (2006). **Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- BAHÇECİ, Dilber. (2006). Anotomi Dersinde Portfolyo Kullanmanın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- BAKİ, Adnan ve Osman BİRGİN. (2002). Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması. **5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Kültür ve Kongre Merkezi, Cilt 2, 913.**
- BAKİ, Adnan ve Osman BİRGİN. (2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması. **The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET** July 2004, ISSN: 1303-6521, Volume 3, Issue 3, Article 11.
- BAKİ, Adnan., Osman BİRGİN., Bülent GÜVEN., İlhan KARATAŞ. (2004). Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası (Portfolio) Uygulaması. **Sabancı Üniversitesi 2006 Eğitimde İyi Örnekler Sempozyumu, İstanbul.**
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Adnan%20Baki.doc>
 dosyasının html sürümüdür.18 Aralık 2006 tarihinde indirilmiştir.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. **Assessment in Education**, 5 (1), 7, 74.

- BANTA, Trudy. W. (2003). Introduction: Why Portfolios?. **Portfolio Assessment Uses, Cases, Scoring, and Impact**. Banta, Trudy. W. (Ed.). Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 1-5.
- BARNETT, B. C. (1995). Portfolio Use in Educational Leadership Preparation Programs: From Theory To Practice. *Innovative Higher Education*, 19 (3), 197-206.
- BARTON, J.,and COLLINS, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 44 (3), 200-210.
- BEKİROĞLU, Ogan.Feral.(2006). Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı.
<http://electronicportfolios.com/portfolios.html> adresinden 20 Aralık 2006 tarihinde indirilmiştir.
- BENJAMİN, Lorie. C. (2003).Portfolio Assessment: Benefits, Issues of Implementation, and Reflection on Its Use. **Portfolio Assessment Uses, Cases, Scoring, and Impact**. Banta, Trudy. W. (Ed.). Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 11-15.
- BİLEN, Mürüvvet. (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretim**.(Altıncı Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- BİRGİN, Osman .(2002).Matematik Eğitiminde Değerlendirme Aracı Olarak Bireysel Gelişim Dosyasının Kullanımı. Matematik Etkinlikleri 2002 Matematik Sempozyumu, 5-8 Haziran, Ankara.
- BLOOM, Benjamin. S. (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Üçüncü baskı). İngilizceden Çeviren: Durmuş Ali ÖZÇELİK. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- BREAULT, R. A. (2004). Dissonant Themes in Pre-Service Portfolio Development. **Teaching and Teacher Education**, 20 (8), 847-860.

- BROWN, GENEVIEVE and IRBY, BEVERLY. J. (1997). **The Principal Portfolio**. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres, 1-59.
- BOLAT, Hasan., KAYHAN, Günay. (2004). Tümel Dosya Değerlendirme Sisteminin Almanca Öğretimi İçin İlköğretim Okullarında Uygulanması. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (18), 52-58.
- BULL, Kay. S., MONTGOMERY, Diane and COMBS, Laura. (1994). Portfolio Assessment in Teacher Evaluation: A Comparison of The Perspectives of General and Specific Education Administrators and Teachers. **Proceeding of the Annual National Conference of The American Council on Rural Special Education (ACRES)**, 14th, Austin, Texas, March 23,26, 160-161.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** (Geliştirilmiş 7.baskı) . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2008). Performansa Dayalı Durum Belirleme Nedir?. **İlköğretmen Dergisi** (Baskıda).
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener., KUTLU, Ömer., DOĞAN, Deha. C. (2007). İlköğretim Öğretmenlerin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. **16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**, Tokat, 112-117.
- CALFEE, R. C, and PERFUMO, P. (1993). "Student Portfolios: Opportunities for a Revolution in Assessment." **Journal of Reading**, 36, 532-537.
- COHEN, P. A. (1995). Abolish Grades. **Education Update**, May, 37, 3.

- COLE, D.J., RYAN, C.W., and KICK, F. (1995). **Portfolios Across The Curriculum and Beyond**. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres, 7-18.
- ÇEĞİNDİR, Y. Neşe. (2006). Giyim Eğitiminde Yeterliğe Dayalı Portfolyo Değerlendirme. **Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1/1, Temmuz, 251-264.
- ÇELİK, Fethi ve ÖNAL, Ali. S. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. **Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18 (2).
<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/.html> adresinden
Aralık 2006 tarihinde indirilmiştir.
- DARLING; L. F. (2001). Portfolio As Practice: The Narratives of Emerging Teachers. **Teaching and Teacher Education**, 17 (1), 107-121.
- DE JONG, R., WESTERHOF, K. J. and CREEMERS, B. P. M. (2000). Homework and Student Math Achievement in Junior High Schools. **Educational Research and Evaluation**, 6, 56-64.
- DEMİREL, Özcan. (2003). **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DENİZ, M. Engin., HAMARTA, Erdal., ARSLAN, Coşkun., BAŞÇİFTÇİ, Fatih. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Umutsuzluk ve Akademik Başarılarının Problem Çözme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye**, Cilt: 2, 669-673.
- DEVECİ, Handan., ERSOY, A. Figen ve ERSOY, Ali. (2006). Öğretmen Eğitiminde Portfolyo Değerlendirmenin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 6(1), 161-199.

- DİEZ, M. E. (2001). Assessing Student Competence in Teacher Education Programs. In C.A. Palomba and T.W. Banta (Eds.), **Assessing Student Competence in Accredited Disciplines: Pioneering Approaches to Assessment in Higher Education**. Sterling, Va, Stylus, 29-48.
- DOĞAN, Fatma. E. (2001). A Suggested Portfolio Development Model For ELT Students At Gazi University. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DOĞAN, C. Deha.(2005). İlköğretimde Öğretmen Öğrenci ve Velilerin Dosya Oluşturma (Portfolyo) Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Çalışma. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme ve Değerlendirme/Psikometri Bilim Dalı.
- DOĞAN, C. Deha.(2007). Öğrenci Başarısındaki Gelişimin İzlenmesi: Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**, 9(5), 40-44.
- DOĞANAY, Ahmet. (2007). Üst Düzey Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Doğanay, A. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DUTT-DONER, K., PERSONETT, C. (1997). Using Portfolio To Assess in an Undergraduate Teacher Education Course: What Did The Students and Instructor Learn? **Paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association** (Chicago, IL, March 24-28) ED: 410 247.
- DUTT-DONER, K., GİLMAN, D.(1998). Students React To Portfolio Assessment. **Contemporary Education**, 69 (3), 159-166.

- EARGED. (1999). Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli (MLO). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 7780.
http://www.adastan.com/Web/omedeolcme_degerlendirme.doc
 dosyasının html sürümüdür.
- EARGED. (2003). TIMSS 1999 Türkiye Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 18
http://www.adastan.com/Web/omedeolcme_degerlendirme.doc
 dosyasının html sürümüdür.
- ELBOW, Peter. (2003). How Can Portfolios Be Scored? How Portfolios Show Us Problems with Holistic Scoring, but Suggest an Alternative. **Portfolio Assessment Uses, Cases, Scoring, and Impact**. Banta, Trudy. W. (Ed.). Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 41-44.
- ERBİL, Oğuz., Songül DEMİREZEN, Ahmet ERDOĞAN, Ümit TERZİ, Hayrinisa EROĞLU, ve Murat İBİŞ. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**. İzmir: İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği.
- ERDOĞAN, İrfan. (2008). **Öğrenmenin Gücü**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- ERDOĞAN, Mehmet ve OK, Ahmet. (2007). Öğretmen Adaylarının Ürün Seçki Dosyaları İle İlgili Kullandıkları Meczazlar. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**, Tokat-Türkiye, Cilt: 1, 282-287.
- ERSOY, A. Figen. (2006). Öğretmen Adaylarının Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Elementary Education Online*, 5 (1), 85-95. <http://ilkogretim-online.org.tr> 18Aralık 2006 tarihinde indirilmiştir.
- GELFER, Jeffery. I. (1994). Implementing Student Portfolios in An Early Childhood Program. **Early Child Development and Care**. (97), 145-155.

- GILKERSON, Deanne and Michelle, F. HANSON. (2000). Family Portfolios: Involving Families Portfolio Documentation. **Early Childhood Education Journal**, 27 (3), 197-201.
- GOODRICH, Heidi. Andrade. (2001). The Effects of Instructional Rubrics on Learning To Write. **Current Issues Education**, 4(4).
- GOODRICH, Heidi. Andrade. (1997). Understanding Rubrics. **Educational Leadership**, 54 (4), 14-17. Aralık 2006 tarihinde indirilmiştir.
<<http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>>
- GROOM, Barry and MAUNONEN-ESKELINEN, Irmeli. (2006). The Use of Portfolios To Develop Reflective Practice in Teacher Training: A Comparative and Collaborative Approach Between Two Teacher Training Providers in The UK and Finland. **Teaching in Higher Education**, July, 11(3), 291-300 (10).
- HALADYNA, M.T. (1997). **Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking**. USA: Viacom Company, Allyn & Bacon.
- HANNAFIN, M., HILL, J. R., and LAND, S. M. (1997). “**Student-Centered Learning and Interactive Multimedia: Status, Issues and Implication**”, Contemporary Education, Vol: 68 (2), 94-98.
- HANSON, Michelle, F and Deanne, GILKERSON. (1999). **Portfolio Assessment: More Than ABC's and 123 s**. Early Childhood Education Journal, 27 (2), 81-86.
- HESSLER, Arthur. C, and KUNTZ, Susan. (2003). Student Portfolios: Effective Academic Advising Tools. **Portfolio Assessment Uses, Cases, Scoring, and Impact**. Banta, Trudy. W. (Ed.). Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 30- 34.

- JOHNSON, Andrew. P. (2000). It's Time For Madeline To Go: A New Look At Lesson Plan Design. **Action In Teacher Education**, 22(1), 72-78.
- JONES, CAROLEE. G. (1996). The Portfolio As a Course Assessment Tool. In T. W. Banta, J. P. Lund, K.E. Black, and F. W. Oblander, (Eds.), **Assessment in Practice: Putting Principle To Work on College Campuses**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 285-288.
- KARACA, Erol. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**, Malatya, 237-243.
- KARTAL, Sebahattin ve BULDUR, Serkan. (2007). Fen Öğretiminde Alternatif Değerlendirme Tekniklerinin Kullanılması Durumunda Öğrencilerin Başarı Düzeylerinin İncelenmesi. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**, Tokat-Türkiye, Cilt: 2, 174- 178.
- KAPTAN, Fitnat ve KORKMAZ, Hünkar. (2000). *Fen Öğretiminde Tümel (Portfolyo) Değerlendirme*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 212-220.
- KIEFFER, R. D., and MORRISON, L. S. (1994). "Changing Portfolio Process: One Journey Toward Authentic Assessment". **Language Arts**, 71, 411-418.
- KINNDSVATTER, R., W. WILEN., M. ISHLER. (1996). **Dynamics of Effective Teaching**. (Third Edition), New York: Longman Publishers, 112-115.
- KOÇ, Gürcü. (2007). Öğretimin Planlanması ve Uygulanması. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Doğanay, A. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KOÇ, Nizamettin ve COŞKUNER, D. Tuğçe. (2007). Öğrencinin Öğretimi Değerlendirmesi. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye**, Cilt: 1, 226-231.

KORKMAZ, Hünkar ve KAPTAN, Fitnat. (2003). İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1 (13),159-166.

KLENOWSKİ, Valentina. (2001). Portfolio Assessment in Teacher Education. In Scott (Ed.), **Curriculum and Assessment**, Wesport, Conn: Ablex Publishing, 63-83.

KUTLU, Ömer. (2002). Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını İçerme Düzeyi. **Uluslararası Katılımlı 2000’li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu. 29-31 Mayıs**, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi.

KUTLU, Ömer. (2004). Tek Soruyla Öğrenci Performansının Belirlenmesi. **Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 17 Ocak 2004**, İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

KUTLU, Ömer., BÜYÜKÖZTÜRK, Şener., DOĞAN, C. Deha (2007). İlköğretim Öğretmenlerin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye**, Cilt: 1, 112-117.

LAMBDİN, D. V, and WALKER, V. L. (1994). “Planning for Classroom Portfolio Assessment.” **Arithmetic Teacher**, 41, 318-324.

- LAURENCE, L. S. L. (2003). Low Motivation on Schools Teachers' Construction of Teaching Portfolios. **Curriculum and Teaching**, 18 (2), 71-87.
- LARSON, Richard. L. (2003). What Is a Portfolio?: Using Portfolios to Assess the Impact of a Curriculum. **Portfolio Assessment Uses, Cases, Scoring, and Impact**. Banta, Trudy. W. (Ed.). Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 7-10.
- LEMAHIEUÏ, P. G., GÏTOMER, D.H. and ERESH, J.T. (1995). Portfolios in Large Scale Assessment: Difficult But Not Impossible. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 14 (3), 11-28.
- LYONS, NONA. (Ed.). (1998). Portfolio Possibilities: Validating A New Teacher Professionalism. New York, NY: Teachers College Pres, Collected Works-General, 276.
- MATHIES, B and UPHOFF, J.K. (1992).The Use of Portfolio Development in Graduate Programs. **Paper Presented At The Annual Meeting of The American Association of Colleges For Teacher Education**. ERIC Document Reproduction Service. No: ED 343- 855.
- MEB. (2006). **Okulöncesi Eğitim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mc CLELLAND, K. (1991). "Portfolio: Solition to a Problem." In P. Belanoff and M. Dickson (eds.), **Portfolios: Process and Product**. Portsmouth, N.H., Heinemann, 165-176.
- MILLER, M., DALOZ, L. (1989). Assessment of Prior Learning: Good Practices Assure Congruity Between Work and Education. **Equity and Excellence**, 24 (3), 30-34.

- MILLS, E and REİSETTER, M. (1995). Portfolio Assessment in Graduate Education Classes. **The Professional Educator**, Spring, XVII (2), 15-24.
- MİLSTEİN, MİKE. M. and Associates. (1993). From a Minimal Program To The Renaissance: University of Central Florida. **In Changing The Way We Prepare Educational Leaders. The Danforth Experience**. Newbury Park, CA: Corwin Pres, 62-89.
- MİLSTEİN, MİKE. M. (1996). **Portfolios: Potentials and Problems For Preparation of Educational Leaders**. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Association Of School Administrators, March, San Diego, CA, ED,409602, 8-11.
- MOKHTARİ, K., YELLİN, D., BULL, K, and MONTGOMERY, D. (1996). Portfolio Assessment in Teacher Education: Impact on Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes. **Journal of Teacher Education**, 47 (4), 245-252.
- MOORE, Kenneth. D. (2006). **Öğretim Becerileri**. Altıntaş, ERSİN. (Ed.). İngilizceden Çeviren: Nizamettin KAYA, İstanbul.
- MORGİL, İnci., Nuray CİNGÖR, Seçil ERÖKTEN, Soner YAVUZ ve Özge ÖZYALÇIN OSKAY. (2004). Bilgisayar Destekli Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları. **The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**. April, 3 (2), Article 15, 105-119.
- MULLİN, JOAN. A. (1998). Portfolios: Purposeful Collections of Student Work. **New Directions for Teaching and Learning**. John Wiley, 74, 79-87.
- NILSEN, Barbara. (1997). **Week By Week Plans For Observing and Recording Young Children**. USA. Broome Community College: Thomson Publishing, 11-12.

- OCAK, Gürbüz. (2006). Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Erzurum İl Örneği). Milli Eğitim Bakanlığı, **Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, Ankara: Bahar, 170, 217-230.
- OLDS, B.M. and MILLER, R.L. (1997). **Portfolio Assessment: Measuring Moving Targets At an Engineering School**. NCA Quarterly, 71 (4), 462-467.
- ÖZTÜRK, Ebru. (2004). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim ve Sınama Durumlarına Yansıması. **Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.**
- PARLAKYILDIZ, Belgin ve YILDIZBAŞ, Füsün.(2007). Okulöncesi Öğretmenlerinin 2006 Programını Değerlendirme Sürecindeki Performanslarının İncelenmesi. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat-Türkiye, Cilt: 2, 376-381).**
- PAULSON, F.L., PAULSEN, P.R. and MEYER, C.A. (1991, February). What Makes a Portfolio?, **Educational Leadership**. 48 (5), 60-63.
- PEKKANLI, EGEL. İlknur. (2003). The Impact of The European language Portfolio on The Learner Autonomy of Turkish Primary School Students. Eskişehir: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- POPHAM, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. **Educational Leadership**. 55, (2), 12.
- POPHAM, J. W. (2000). **Modern Educational Measurement**. Needham: Allyn & Bacon.

- ROEBER, Edward. D. (1997). The Technical and Practical Challenges in Developing Innovative Assessment Approaches For Use in Statewide Assessment Programs. **Contemporary Education**, 69(1), 6-10.
- ROLHEISER, C. and SCHWARTZ, S. (2001). Pre-Service Portfolios: A Base for Professional Growth. **Canadian Journal of Education**, 26 (3), 283-300.
- RYAN, Joseph. M, and KUHS, Therese. M, (1993). Assessment of Preservice Teachers and the Use of Portfolios. **Theory into Practice Assessing Tomorrow's Teachers**, Spring, 32(2), 75-81.
- SENEMOĞLU, Nuray. (2007). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- SEZER, Sezin. (2006). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma, **Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(1), 84. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/> 12 Mart 2007 tarihinde indirilmiştir.
- SHACKELFORD, Ray. L. (1996). Student Portfolios: A Process / Product Learning and Assessment Strategy. **Technology Teacher**, 55 (8), 31-36.
- SHULMAN, L. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. **With Portfolio in Hand: Validating The New Teacher Professionalism**. N, Lyons. (Ed.). New York, NY: Teacher College Pres, 23-38.
- SİMON, M., FORGETTE, Giroux. R. (2000). Impact of a Content selection Framework on Portfolio Assessment at the Classroom Level. **Assessment in Education**. 7(1), 84-101.
- SPENCE, W. and EL-ANSARİ, W. (2004). Portfolio assessment: Practice Teachers' Early Experience. **Nurse Education Today**, 24 (5), 388-401.

- SPICUZZA, Frank. J. (2003). An Evaluation of Portfolio Assessment: A Student Perspective. **Portfolio Assessment Uses, Cases, Scoring, and Impact**. Banta, Trudy. W. (Ed.). Published by Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, 63-72.
- STAHLER, D. L, and MITCHELL, J. P. (1993). "Portfolio Assessment in College Methods Course: Practicing What We Preach." **Journal of Reading**, 36, 538-542.
- TAN, Şeref. (2006). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. (Onuncu Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TEZCİ, Erdoğan ve DİKİCİ, Ayhan. (2004). Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünce Gelişimine Etkisi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 254.
- ÜNAL, Semra. (1991). Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Ankara: (17), 8-12.
- VALERİ, GOLD. M., OLSON, J., and DEMİNG, M. P. (1991). Portfolios: Collaborative Authentic Assessment Opportunities For College Developmental Learners. **Journal of Reading**, 35 (4), 298-304.
- VIECHNICKİ, K. J., BARBOUR, N., SHAKLEE, B., ROHRER, J, and AMBROSE, R. (1993). "The Impact of Portfolio Assessment on Teacher Classroom Activities." **Journal of Teacher Education**, 44, 371-377.
- VYORTKINA, Dina. (2003). Portfolio Assessment in Educational Leadership Programs At Master's Level. (Ph.D Thesis, The Florida State University College Of Education) Dissertation Abstracts International, 1-338.
- WENZLAFF, Terri. L., FAGER, Jennifer. J., COLEMAN, Marta. J. (1999). What is A Rubric? Do Practitioners and The Literature Agree? **Contemporary Education**, Summer, 70, 4(1), 41.

- WINSOR, PJ and ELLEFSON, BA. (1995). Professional Portfolios Teacher Education: An Exploration of Their Value and Potential. **The Teacher Educator**, 31 (1), 68-91.
- WOLANSKY, W. D. (1985). Evaluating Student Performance in Vocational Education, Iowa: Iowa State University Pres/Ames, 3.
- WOLF, Dennie. P. (1989). Portfolio Assessment: Sampling Student Work. **Educational Leadership**, 46 (7), 35-39.
- WOLF, Kenneth. (1996). Developing and Effective Teaching Portfolio. **Educational Leadership**: 53 (6), 34-37.
- WOLFE, E. W. and MILLER, T. R. (1997). Barriers To Implement of Portfolio Assessment İn Secondary Education. **Applied Measurement İn Education**. 10: 235-251.
- WRIGHT, Ann. W. (2001). The ABCs of Assessment: Aligning Assessment with Instrution. **The Science Teacher**. 68 (7), 60-64.
- YILDIRIM, Ali., Ebru, ÖZTÜRK. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Planlarla İlgili Algıları: Öncelikler, Sorunlar ve Öneriler. İlköğretim-Online E-Dergi, 1 (1), s. 17-27. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> 18 Aralık 2006 tarihinde indirilmiştir.
- YILDIRIM, Ali., ŞİMŞEK, Hasan. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi Raporu. www.yok.gov.tr. 30.11.2005 tarihinde indirilmiştir.

ZEVENBERGEN, Robyn., MOUSLEY, Judith and SULLIVAN, Peter. (2003). The Contexts of Mathematics Task and The Context of The Classroom: Are We Including All Students? **Mathematics Education Research Journal**, Vol, 15, No. 2, 107-121.
[http://qamt.cqu.edu.au/QAMTAC2000/open-ended tasks. Rtf.](http://qamt.cqu.edu.au/QAMTAC2000/open-ended%20tasks.Rtf)
18 Aralık 2006 tarihinde indirilmiştir.

EKLER

EK. 1 Çalışma Takvimi

PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ ÇALIŞMA TAKVİMİ

TARİH	SÜRE	İÇERİK (PLANLAMA)	İÇERİK (DEĞERLENDİRME)
14-16 Mart 2007 21 Mart 2007 23 Mart 2007	90 Dakika 90 Dakika	Öntest Uygulama	Ülkemiz Eğitiminin Genel Görünümü Öğretim Etkinliklerinin Planlanması Öğretim Etkinliklerini Ölçme ve Değerlendirme
28 Mart 2007 30 Mart 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Öğretimi planlama yaklaşımı- Sistem yaklaşımı. Plan nedir? Plan yapmanın önemi; a) Eğitsel açıdan b) Yasal açıdan. Öğretimde planlı çalışmanın yararları. İyi bir öğretim planının özellikleri.	Değerlendirmenin Tanımı. Bloom'a göre program değerlendirme-Tyler'a göre program değerlendirme nedir? Ertürk'e göre değerlendirmenin işgörürleri. Eğitim sisteminin değerlendirme ögesi.
4 Nisan 2007 6 Nisan 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Plan türleri (Yıllık-Günlük planlar). Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri-ilkeleri. Ders planı formu ve ders planı hazırlama-işleniş aşamaları (Giriş-gelişme-sonuç).	Program Değerlendirme Yaklaşımları; Program tasarısına-Ortama-Başarıya-Erişmeye-Öğrenmeye-Ürüne bakarak yapılan değerlendirme .
11 Nisan 2007 13 Nisan 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Strateji-Yöntem ve Teknik İlişkisi. Sunuş Yolu ile Öğretim Stratejisi-Buluş Yolu ile Öğretim Stratejisi-Araştırma-İnceleme Yolu ile Öğretim stratejileri. İlkeleri-Planlanması.	Değerlendirme Türleri; Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme-Yetiştirme ve Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme-Sonuç Görmeye Yönelik Değerlendirme.

18 Nisan 2007 20 Nisan 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir? İlkeler-olumlu yönleri-sınırlılıkları.	Değerlendirme çeşitleri; Mutlak değerlendirme-Bağıl değerlendirme-Alternatif (Performans) Değerlendirme. Performans Değerlendirme için Yapılabilecek Etkinlikler. İÇERİK (DEĞERLENDİRME)
25 Nisan 2007 27 Nisan 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Yapılandırmacı Yaklaşım-Öğrenme İlkeleri-Geleneksel- -Yapılandırmacı sınıf ortamlarının karşılaştırılması. Portfolyonun içeriği-Amaçları-Ulaşım-Neler içerir?-Öğrenci-Öğretmen-Veli Rollerini.	Portfolyo Değerlendirmesi-Avantajları-Sınırlılıkları Dereceleme Ölçekleri (Rubrik)-Kullanma nedenleri-Rubrik Geliştirme aşamaları-Rubrik kullanarak not verme.
2 Mayıs 2007 4 Mayıs 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Okulöncesi Eğitim Programının temel özellikleri. Okulöncesi Eğitim Ortamının düzenlenmesi. Okulöncesi etkinlik çeşitleri, aile katılımının önemi.	Okulöncesi Eğitimde Değerlendirme- Çocuğu Tanıma ve değerlendirme- Çocuk hakkındaki bilginin kaydedilmesi- çocuğu tanıma değerlendirmenin önemi- değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar, değerlendirmede kullanılan araçlar, gözlem kayıtları, anekdot kayıtları, gelişim kontrol listeleri, portfolyolar, gelişim raporları.
9 Mayıs 2007 11 Mayıs 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Etkinlik-Günlük Plan uygulamaları-	Programın Değerlendirilmesi - Öğretmenin kendisini değerlendirmesi.
16 Mayıs 2007 18 Mayıs 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Sunumlar	Sunumlar
23 Mayıs 2007 25 Mayıs 2007	2 ders saati planlama 1 ders saati değerlendirme	Son Test ve Portfolyo Değerlendirme	

Ek 2. Akademik Başarı Testi (Ön-Son test)

Ders : (212) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
: Çoktan Seçmeli Test Soruları

Sevgili öğrenciler,

Bu test “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersini alan Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencileri için hazırlanmıştır. Size sunulan testte 53 beş seçenekli çoktan seçmeli maddeler yer almaktadır. Toplam cevaplama süreniz 75 dakikadır. Her soruyu cevaplandırmak için bir dakika ayırmanız yararınıza olacaktır. Yanlışlar doğru cevabı götürmeyeceğinden her maddeyi cevaplamaya çalışınız.

Başarılar Dilerim.

Öğr. Gör.Uzm.Belgin PARLAKYILDIZ

1- Aşağıdakilerden hangisi örnek olay yönteminin özelliklerinden değildir?

- A- Öğrenci merkezlidir.
- B- Öğrenciler bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygulama şansı bulurlar,
- C- Bir problemi çözmeyi, analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenirler.
- D- Araştırma ve problem çözme gücünü geliştirir.
- E- Her öğrenci öğrenme durumunu kendine göre ayarlar.

2- Aşağıdaki ifadelerden hangisi eğitsel oyunlar için geçerli değildir?

- A- Neşeli ve rahat bir ortam sağlanmalıdır.
- B- Etkin olmayan öğrencilere, derse katılma olanağı verilmelidir.
- C- Öğretmen planı oyun içinde geliştirmelidir.
- D- Oyunlar öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
- E- Oyunun kuralları anlaşılır olmalıdır.

3- Aşağıdakilerden hangisi etkili bir planlama için gerekli değildir?

- A- Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi
- B- Sabit bir konu listesine bağlı kalınması
- C- Deneyimli öğretmenin görüşlerinden yararlanılması
- D- Öğrenci özelliklerine göre içerikte gerekli değişikliklerin yapılması
- E- Öğrenme etkinliklerinin öğrencilerle birlikte belirlenmesi.

4- Öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken aşağıdakilerden hangisi diğerlerine göre daha arka planda yer almalıdır?

- A- Öğrencilerin öğrenme stilleri
- B- Yöntemlerin kazanımlara uygunluğu
- C- Kolay uygulanabilir nitelikte olması
- D- İçeriğin yapısına uygunluğu
- E- Öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve önbilgileri.

5 - Son yıllarda program geliştirmede öğrenci merkezli yaklaşımlar yönünde bir değişiklik olduğu görülmektedir. Buna göre aşağıdaki öğretmen davranışlarından hangisi bu değişikliğe uygundur?

- A- Konunun ayrıntılara inmesi
- B- Öğrencilere izleyebilecekleri bir ders kitabı önermesi
- C- Konu merkezli öğretim tasarımını kullanması
- D- Öğretimi planlama sürecine öğrencileri de katması
- E- Yalnızca ürün değerlendirmesi yapması.

6- Bir ders için hazırlanan günlük planın esnek olmasının en önemli faydası aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Sınıf yönetiminin kolaylaşması
- B- Öğrencilerin bireysel ya da grupla çalışmasına olanak tanınması
- C- Öğretmenlerin boş zamanlarını artırması
- D- Öğretim etkinliklerinin düzenli olmasını sağlaması
- E- Öğrencilerin ilgi istek ve beklentilerine uygun olması.

7- Plan yapmayan bir öğretmenin karşılaşılabileceği en önemli sorun aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Öğrencilerin öğretmeni yetersiz bulması
- B- Öğrencilerin kazanımlara ulaşmakta sorun yaşamaması
- C- Sınıf yönetimi sorunlarının artması
- D- Öğrencilerin dersle ilgilenmemesi
- E- Öğretmenin materyalleri etkili kullanamaması.

8- “Eğitim alanında yazılmış bir yazıyı eleştirebilme” hedefi aşağıdaki basamaklardan hangisine uygundur?

- A- Bilgi
- B- Uygulama
- C- Analiz
- D- Sentez
- E- Değerlendirme

9- Bir dersin giriş bölümünde aşağıdakilerden hangisi yapılmaz?

- A- Hedeften haberdar etme
- B- Önkoşul bilgileri hatırlatma
- C- Dikkat çekme
- D- Konuyu örneklerle açıklama
- E- Güdüleme

10- Aşağıdakilerden hangisi problem çözme yönteminin ilk aşamasıdır?

- A- Problemlerin kaynağına inme
- B- Veri toplama araçları hazırlama
- C- Problemin tanımlanması
- D- Problemin farkına varma
- E- Hipotez üretme ve test etme

11- Temel amacı, kısa sürede çok sayıda fikir üretmek olan herkesin serbestçe ve eleştirilmeden katıldığı, sorunlara çözüm getirilmeye çalışıldığı ve yaratıcılığın geliştirildiği öğretim tekniği aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Soru-cevap yöntemi
- B- Münazara
- C- Beyin fırtınası
- D- Panel
- E- Forum

12- Aşağıdaki yöntem ve tekniklerin hangisinde öğrencinin üst düzey düşünme yetenekleri en fazla geliştirilir?

- A- Gösteri
- B- Tartışma
- C- Dramatizasyon
- D- Problem çözme
- E- Soru-cevap

13- Bir öğretmen fen bilgisi dersinde insan vücudundaki kan dolaşımını bir şehrin trafiğine benzeterek açıklamıştır. Öğretmen aşağıdaki tekniklerden hangisini kullanmıştır?

- A- Analoji
- B- Gösteri
- C- Tümdengelim
- D- Tümevarım
- E- Analiz

14- Aşağıdaki yöntem ve tekniklerden hangileri diğerlerine göre daha çok öğretmen merkezlidir?

- A- Drama-örnek olay-işbirlikçi öğrenme
- B- Gösteri-anlatma-soru cevap
- C- Demonstrasyon-mikro öğretim-beyin fırtınası
- D- Drama-soru cevap-tartışma
- E- Rol yapma-tartışma-drama

15- Bu teknikte öğret-yeniden öğret çevrimi uygulanır. Küçük gruplar halinde yapılır. Her birey kendi konusunda sunu yapar, sunular kameraya kaydedilir ve birlikte değerlendirilir. Bu teknik aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Mikro öğretim
- B- Benzetim
- C- Drama
- D- Rol oynama
- E- Gösteri

16- Aşağıdakilerden hangisi “tam öğrenme modeli”nde yer alan giriş davranışlarından birisi değildir?

- A- Okuduğunu anlama
- B- Akademik özgüven
- C- Derse olan tutum
- D- Problem çözme becerisi
- E- Dönüt-düzeltilme.

17- İşbirlikçi öğrenmede “grubun başarısı, her bir üyenin en üst düzeyde başarılı olmasına bağlıdır” koşulu aşağıdaki açıklamaların hangisini gerektirir?

- A- Bireysel gereksinimlerini ön planda tutma
- B- Bireysel öğrenme ve sorumluluk bilincinin en üst düzeye gelmesi
- C- Grupta iyi olan ve lider öğrencilere bağlılık
- D- Bireysel tercihlere ağırlık verme
- E- Bireysel öğrenme ürünlerini grupla paylaşmama

18- Öğretmen tarafından hazırlanan öğretim planları eğitim sürecinin temel dokusunu oluşturur. Bir öğretim planı dört temel boyutu içermelidir. Aşağıdakilerden hangisi bu boyutlardan biri değildir?

- A- Eğitim durumları
- B- Konu alanı öğeleri
- C- Davranışlar
- D- Değerlendirme işlemleri
- E- Öğretmen nitelikleri

19- Öğrenme yaşantısının anlamı aşağıdakilerin hangisinde en iyi biçimde verilmektedir?

- A- İçeriktir
- B- Öğretmenin yaptıklarıdır
- C- Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyidir
- D- Yöntemdir
- E- Öğrencinin yaptıklarıdır

20- Bir günlük ders planında geçmiş bilgileri yoklama, konudan ve hedeften haberdar etme, planın hangi aşamasında ele alınmalıdır?

- A- Geliştirme bölümünde
- B- Ön hazırlık aşamasında
- C- Başlangıç bölümünde
- D- Başlangıçtan sonuna kadar
- E- Sadece sonuç aşamasında

21- Aşağıdakilerden hangisi problem merkezli ve öğrenci merkezli desenlerin ortak özelliklerindedir?

- A- Dersler birbirinden bağımsızdır
- B- Problem çözme yöntemi kullanılır
- C- Takrir ve soru-cevap tekniği kullanılır
- D- Öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınmaz
- E- Toplumsal sorunlar desenlerin merkezindedir.

22- Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A- Grup çalışmaları ile öğrenci yaşam boyunca başvuracağı öğrenme yollarını kazanır
- B- Grup çalışmaları ile pasif öğrenciler bile aktif hale getirilebilir
- C- Grup çalışmalarında öğrenciler, birbirlerinden yararlanmayı daha kolay öğrenirler
- D- Grup çalışmaları bilgilerin ezberlenmesini kolaylaştırır
- E- Grup çalışmaları ile toplumsal davranışlar etkili şekilde kazandırılabilir.

23- Aşağıdakilerden hangisi “öğrenci merkezli” yaklaşımın özelliklerinden biridir?

- A- Sosyal değerlere önem verilir
- B- Toplumsal yaşamın sorunları dikkate alınır
- C- Dersler birbirinden bağımsızdır
- D- Öğretmen aktif rol oynar
- E- Bireysel gereksinimler ve ilgiler programla karşılanmaya çalışılır.

24- “Bir annenin çocuğuna ana dilini öğretmesi” örneği aşağıdakilerden hangisi için uygundur?

- A- Planlı eğitim
- B- Kasıtlı kültürleme
- C- Kültürlenme
- D- Plansız eğitim
- E- Kültürleme

25- Aşağıdakilerden hangisi John Dewey'in eğitimin felsefesine uygundur?

- A- Yeni kuşağa kültürel mirası bırakmak
- B- Bireyi, yaşantılarını yeniden inşa yolu ile yetiştirme
- C- Özgür ve bilinçli insanın Tanrıya ulaşmadaki uyum çabaları
- D- Akademik benliği geliştirmek
- E- Eğitim bir süreçtir.

26- Aşağıdakilerden hangisi normal etkinliklerin yürütülmesi sırasında beklenmedik bir sorun, soru ve olay karşısında öğretmenin başvurduğu en uygun tekniktir?

- A- Forum
- B- Formal konuşma
- C- İnfomal konuşma
- D- Takrir
- E- Soru-cevap.

27- Aşağıdakilerden hangisi "Zıt Panel" tekniğinin tanımıdır?

- A- Saptanmış bir konunun o işte uzman kişilerce tartışıldığı teknik
- B- Bir küçük grubun benimsenmiş bir konuyu, grup karşısında tartıştığı teknik
- C- Bir konuşmacıdan çok sayıda kişinin yararlanmasını sağlayan teknik
- D- Belli bir amaçla yapılan ya da biriktirilen nesne ve sanat eserlerini sunan teknik
- E- Sınıfın soru soran ve cevap veren diye ikiye ayrılıp, açıklanmamış konuların tartışıldığı teknik.

28- Öğrencileri güdülemek için hangi yollara başvurulabilir?

- A- Dikkat çekilir
- B- Hedeften haberdar edilir
- C- Pekiştireç, ipucu vb. verilir
- D- Uygun yöntem ve teknik çekilir
- E- Hepsi birlikte gerçekleştirilir

29- Öğrencilerin psikomotor davranışlarını ölçmek için kullanılan araçlar;

- A- Çoktan seçmeli testlerdir
- B- Performans testleridir
- C- Tutum ölçekleridir
- D- Esse tipi testlerdir
- E- Başarı testleridir.

30- Tutum ölçekleri ile hangi davranışları ölçebiliriz?

- A- Bilişsel
- B- Değerlendirme
- C- Psikomotor
- D- Duyuşsal
- E- Uygulama.

31- Aşağıdakilerden hangisi Ausubell'in ortaya koyduğu öğrenme yaklaşımıdır?

- A- Sunuş yolu ile öğrenme
- B- Araştırma-inceleme yolu ile öğrenme
- C- Tam öğrenme
- D- Keşfetme yolu ile öğrenme
- E- Bilgi işlem süreci

32- Aşağıdakilerden hangisi problem çözme aşamalarından değildir?

- A- Problemin tanımlanması
- B- Problemin tahmin edilmesi
- C- Denencelerin kurulması
- D- Verilerin toplanması
- E- Verilerin analizi.

33- Eğitim bir süreçtir ilkesini en iyi açıklayan ifade hangisidir?

- A- Eğitimin toplumsal gerçek oluşu
- B- Eğitimin yaşam boyu devam etmesi
- C- Eğitimin yaşamın belli dönemlerinde oluşu
- D- Eğitimin dönemlerinin süreklilik taşıması
- E- Öğrenci gelişiminin süreklilik taşıması.

34- İyi bir ders planının değerlendirme aşamasında.....

- A- öğretim sürecinde kazanılan bilgiler yoklanır
- B- kazanılan bilgilerle hedeflere ulaşma derecesi saptanır
- C- öğrenme eksiklikleri giderilir
- D- yeni kavram ve fikirler sunulur
- E- sadece a, b, c şıklarındaki işlemler yapılır.

35- İyi hazırlanmış bir öğretim planı.....

- A- öğrencinin öğrenme işine katılımını sağlar
- B- öğrenci başarısında büyük rol oynar
- C- öğrencilere alternatif eğitim etkinliklerini sunar
- D- b ve c şıkları
- E- a, b ve c şıkları

36- “Öğrencinin öğrenme sürecinde yaptıklarıdır” ifadesini aşağıdakilerden hangisi en iyi biçimde açıklamaktadır?

- A- Öğrenme yaşantısıdır
- B- Dersin konusudur
- C- Öğretme yaşantısıdır
- D- Dersin içeriğidir
- E- Öğretmenin tekniğidir.

37- Aşağıdakilerin hangisi, değerlendirme sonunda ulaşılan kararın isabetsiz olmasının nedenlerinden biri olamaz?

- A- Ölçütün uygun olmaması
- B- Öğrenme düzeyinin düşük olması
- C- İşlemlerde yanlışlık yapılması
- D- Gözlemlerin yanlış olması
- E- Ölçme hatasının büyük olması

38- Aşağıdakilerin hangisi değerlendirmenin yanıt aradığı sorudur?

- A- Niçin?
- B- Nasıl?
- C- Neler elde ettik?
- D- Neler öğreteceğiz?
- E- Hangi?

39- Aşağıdakilerin hangisi değerlendirmenin yapılma amaçlarından biri olamaz?

- A- Eğitim durumlarının nasıl olacağını belirlemek
- B- Öğrenci başarısını değerlendirmek
- C- Öğrencilerin eksikliklerini değerlendirmek
- D- Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak
- E- Hedeflere ne derece ulaşıldığını belirlemek

40- Öğretme ve öğrenmenin etkili olup olmadığı ile etkili olamaması halinde ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiğini belirli kılan bir “kalite kontrol sistemidir” şeklinde ifade edilen tanım aşağıdakilerin hangisidir?

- A- Değerlendirme
- B- Program geliştirme
- C- Eğitim durumları
- D- Hedef
- E- İçerik

41- Aşağıdakilerden hangisi değerlendirme ilkelerinden biri değildir?

- A- Temele alınan ölçüt uygun mu?
- B- Ölçme aracı güvenilir mi?
- C- Ölçme aracı geçerli mi?
- D- Uygulanan ölçme yöntemi yeni mi?
- E- Davranışlar uygun ölçme araçlarıyla mı ölçülüyor?

42- Aşağıdakilerden hangisi kıyaslama esasına göre yapılan değerlendirme çeşididir?

- A- Düzenli değerlendirme
- B- Norma dayalı değerlendirme
- C- Tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme
- D- Düzensiz değerlendirme
- E- Değer biçmeye dönük değerlendirme

43- Aşağıdakilerden hangisi günlük ders planında olması zorunlu bir özellik değildir?

- A- Yıllık planla ilişkili olma
- B- Genel hedefleri belirtme
- C- Materyalleri içermeye
- D- Esnek ve değişebilir olma
- E- Zamanının nasıl kullanılacağını belirtme

44- Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde öğrenci merkezli yaklaşım dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisine ağırlıklı olarak yer verilmelidir?

- A- Küme çalışmalarına
- B- İçeriğin kapsamına
- C- Öğrenci gereksinimine
- D- Güncel yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara
- E- Öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime

45- Buluş yolu ile öğrenme yaklaşımını uygulamaya çalışan öğretmen, aşağıda verilenlerden hangisinden kaçınması gerekir?

- A- Öğrencilerde merak uyandırma
- B- Öğrencilerin ilgisini konu üzerinde toplamak
- C- Öğrencileri düşünme süreçlerinden faydalanmaya özendirme
- D- Hangi sonuca ulaşılması gerektiğini öğrencilere söylemek
- E- Öğrencilerden önerilerini gerekçeleriyle anlatmasını istemek

46- Öz değerlendirme ve grubun kendi kendini değerlendirmesi yoluyla süreç hakkında bilgi toplama eğilimi aşağıdaki yaklaşımların hangisinde diğerlerine göre daha az tercih edilir?

- A- Proje tabanlı öğrenme
- B- Sunuş yoluyla öğrenme
- C- Probleme dayalı öğrenme
- D- İşbirlikçi öğrenme
- E- Yansıtıcı öğrenme

47- Değerlendirme, eğitim işinin sonunda öğrencilere kazandırılmak istenen davranış değişikliklerin ne dereceye kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yönelik süreçtir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi değerlendirme sürecinin amaçları arasında yer almaz?

- A- Değişimin yönünü belirleme
- B- Programın etkisini test etme
- C- Kullanılan yöntemin etkisi hakkında fikir sahibi olma
- D- Öğrencilerin eksik oldukları alanları belirleme
- E- İdeal sınıf ortamını oluşturma

48- Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi değerlendirmenin amaçları arasında yer almaz?

- A- Programın amacına uygun kullanılıp kullanılmadığı
- B- Yapılan öğretimin amacına uygunluğunun belirlenmesi
- C- Öğretim sonucu meydana gelen öğrenmelerin ortaya çıkarılması
- D- Öğrencilerin ev ödevi konusundaki tutumlarını değiştirmesi
- E- Öğrencilerin ders başarılarını belirlemeye yönelik çaba olması

49- Bir yıllık planın oluşumunda en son aşamayı aşağıdakilerden hangisi oluşturur?

- A- Konunun amaçları
- B- Kullanılacak yöntem ve teknikler
- C- Değerlendirme
- D- Araç ve gereçler
- E- Ödevler

50- Ders planı öğretmenin ders süresi boyunca öğrencilere ne tür etkinliklerde bulunacağını, onlara nasıl ve neler öğreteceğini gösterir.

Buna göre iyi bir planda aşağıdakilerden hangisi bulunmaz?

- A- Konunun belirlenmesi
- B- Amaçların yazılması
- C- Ders sırasında izlenecek basamakların düzenlenmesi
- D- Oldukça ayrıntıya girilmesi
- E- Görsel ve işitsel araçların belirlenmesi

51- Aşağıdakilerden hangisinin temel özelliği bireylerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlamaktır?

- A- Problem çözme
- B- İşbirliğine dayalı çalışma
- C- Uygulama çalışmaları
- D- Demonstrasyon
- E- İnceleme-araştırma

52- Eğitim programının değerlendirme boyutu, aynı zamanda geribildirim mekanizmasıdır.

Buna göre, eğitim programının değerlendirme ve geliştirme süreci hakkında öncelikle aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A- Sürekli
- B- Çok amaçlı
- C- Objektiftir
- D- Belli temellere dayalıdır
- E- Fırsat eşitliğini ön plana alır

53-“ Ürün örneklerine ve bireysel gelişime bakarak değerlendirme” yaklaşımının öğretmene sağladığı en önemli yarar aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Sınıflar arasındaki öğrenci başarısını karşılaştırması için veri sağlaması
- B- Öğrencinin neyi, ne kadar öğrendiğinin kolayca görülebilmesini sağlaması
- C- Öğrenci başarısını diğer öğrencilerle karşılaştırma kolaylığı sağlaması
- D- Kullanılan öğretim materyal ve tekniklerinin etkililik derecesine ışık tutması
- E- Öğrencinin gelişimindeki aşamaları bir bütün olarak izlemeye olanak tanınması.

EK . 3 Gözlük Takma

PROBLEM ÇÖZME : 1

Problem Durumu: 6 yaş grubunun öğretmenisiniz. Bir veliniz size “çocuğunun gözlük takması gerektiğini” söylemektedir. Ancak çocuk gözlük taktığında arkadaşlarının kendisi ile alay edeceğini düşündüğü için gözlük takmayı istememektedir.

Bu problem durumunu çözmeye yönelik bir öykü düşününüz. Kurgulayacağınız öyküyü yazınız.

Değerlendirme Kriterleri

1. Problem durumu ile öyküde verilen mesaj
2. Öykü planı
3. İfadelerin özgünlüğü
4. Öyküyü anlatım biçimi

ÇÖZÜM :

EK . 3.1. (PÇBT1)**PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ_1
DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI**

Ders : Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
Adı-Soyadı :
No :

NO	ÖLÇÜTLER	PERFORMANS DÜZEYİ			Verilen Puan
		Yetersiz (1)	İyi (2)	Çok İyi (3)	
1	Problem durumu ile öyküde verilen mesaj	Kurgulanan öykü-problem durumu ile bağlantılı değil. Problemin çözümünü algılamaya yönelik çocuğa bir mesaj iletilmemiş.	Öykü ile problem durum arasında yüzeysel bir bağlantı var. Mesaj verilmiş ancak güçlü değil	Kurgulanan öykü problem durumu ile bağlantılı, Öyküde çözüme yönelik verilen mesaj güçlü	
2	Öykü planı	Giriş-gelişme-sonuç bölümleri açık değil	Giriş-gelişme-sonuç bölümleri yapılmış. Paragraflar arası geçiş iyi kurulmamış	Giriş-gelişme-sonuç bölümleri yapılmış. Paragraflar arası geçiş iyi kurulmuş	
3	İfadelerin özgünlüğü	Öyküde bulunan ifadeler bilinen kalıplaşmış, başkasına ait ifadeler	Öyküde bulunan ifadelerin bir kısmı öğrenciye ait ancak kalıplaşmış ifadeler de var	Öyküdeki tüm ifadeler öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini içeriyor	
4	Öyküyü anlatım biçimi	Genel olarak öyküyü Betimleyici anlatım kullanılmamış. Karşılıklı konuşmalarına yer verilmemiş	Kısmen betimleyici anlatım kullanılmış. Karşılıklı konuşmalarına yer verilmiş	Öyküyü betimleyici anlatım kullanılmış. Karşılıklı konuşmalarına yer verilmiş	
	Toplam				

Öğretim Elemanı_1: _____

Öğretim Elemanı_2: _____

EK .3.2. Gözlük Takma

PROBLEM ÇÖZME_1 YAZMA BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Ders : Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
Adı-Soyadı :
No :

NO	ÖLÇÜTLER	PERFORMANS DÜZEYİ			Verilen Puan
		Yetersiz (1)	İyi (2)	Çok İyi (3)	
1	Sayfa Düzeni ve Yazı	Sayfa düzenine ve satır çizgisi hizasına dikkat edilmemiş. Yazılar okunaksız.	Kısmen sayfa düzenine uyulmakla beraber 3-4 sözcük satır çizgisi hizasından farklı yerde yazılmış. Bazı sözcükler okunaksız.	Sayfa düzeni ve satır çizgilerinde hizalama yapılmış. Yazılar düzgün ve okunaklı.	
2	Başlık Yazımı	Başlık yazılmamış.	Başlık var. Konu içeriğine uygun değil.	Orijinal, içeriği yansıtan ve doğru düzende başlık yazılmış.	
3	Yazı Planı ve Geçişler	Giriş-gelişme-sonuç bölümleri düzenlenmemiş. Paragraflar arasındaki geçişler yok ya da anlaşılır değil.	Giriş-gelişme-sonuç bölümleri yapılmış ama paragraflar arasındaki geçişler kopuk.	Giriş-gelişme-sonuç bölümleri sağlıklı oluşturulmuş. Paragraflar arası geçişler uygun.	
4	Dil Bilgisi	Cümleler gereğinden uzun veya kısa. Cümleler anlaşılır değil. Dil bilgisi kurallarına hiç uyulmamış.	Cümleler kurallara uygun yazılmış ama öğelerin kurgulanmasında yanlışlıklar yapılmış. Dilbilgisi kurallarına kısmen uyulmuş.	Cümleler açık, anlaşılır nitelikte ve çok düzgün yazılmış. Cümlelerde dil bilgisi yanlış yapılmamış.	
5	Yazım ve Noktalama İşaretleri	Yazımda ve noktalama işaretlerinde çok hata yapılmış.	Yazımda ve noktalama işaretlerinde birkaç yanlış yapılmış.	Yazımda ve noktalama işaretlerinde yanlış yapılmamış.	
6	Konuya Uygun Kelime Seçimi	Kelimeler arasındaki anlam ayrıntısına dikkat edilmemiş. Aynı kelime sık sık tekrarlanmış.	Kelimeler arasındaki anlam ayrıntısına kısmen dikkat edilmiş ama uygun kullanılmayan kelimeler var.	Kelimeler doğru, yerinde kullanılmış ve anlam ayrıntısını ifade etmektedir.	
	Toplam				

Öğretim Elemanı_1: _____

Öğretim Elemanı_2: _____

EK . 4 Hayal Edilen Ana Okulunu Tanımlama

PROBLEM ÇÖZME: 2

Problem durumu: Anaokulu öğretmeni olarak anaokulunuzu hayalinizdeki okul haline getirmek için tüm olanaklara sahip olduğunuzu düşünün. Bu durumda yeni anaokulunun hangi eğitim yaklaşımını temel alarak oluştururdunuz? Anaokulunuzun fiziksel ortamını ve donanımını nasıl düzenlediniz?

Değerlendirme Kriterleri

1. Okulun adı-vizyonu-misyonu
2. Eğitim yaklaşımı
3. Program özellikleri (gelişime uygunluk, bağlantılar, tutarlılık)
4. Fiziksel mekan özellikleri (Bina, donanım, araç-gereç ve materyaller)
5. Yaratıcılık

ÇÖZÜM:

EK . 4.1. (PÇBT2)

PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ_2
DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Ders : Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
Adı-Soyadı :
No :

NO	ÖLÇÜTLER	PERFORMANS DÜZEYİ			Verilen Puan
		Yetersiz (1)	İyi (2)	Çok İyi (3)	
1	Okulun adı- Vizyonu- Misyonu	Okulun adı, vizyonu ve misyonu belirtilmemiş	Okulun adı yazılmış ancak vizyonu ve misyonu birbirleri ile bağlantısız ve sıradan	Okulun adı, vizyon ve misyonu yansıtacak şekilde planlanmış. vizyonu-misyonu bütünlük içinde açıklanmış	
2	Eğitim yaklaşımı	Belli bir eğitim yaklaşımı benimsenmemiş	Belli bir eğitim yaklaşımı var ancak sıradan ve anlaşılır bir açıklama getirilmemiş	Farklı eğitim yaklaşımından sentez edilerek özgün bir eğitim yaklaşımı benimsenmiş ve anlaşılır şekilde açıklanmış.	
3	Program özellikleri	Düzenli bir program benimsenmemiş	Bir program mevcut ancak misyonda belirtilenleri gerçekleştirecek uygulamaları kapsamıyor. Programın bazı öğeleri eksik	Program çocukların gelişimini destekleyecek şekilde misyonda belirtilenlere hizmet edecek şekilde planlanmış ve programın tüm öğeleri birbirleri ile tutarlı	
4	Fiziksel mekan özellikleri	Fiziksel mekan ve materyal özellikleri belirlenmemiş.	Fiziksel mekan ve materyal özellikleri belirlenmiş ancak programın öğelerine ve çocuğun gelişim özelliklerine tam olarak uygun değil	Fiziksel mekan ve materyal özellikleri detaylı olarak belirlenmiş. Programa tam anlamı ile uygun	
5	Yaratıcılık	Oluşturulan eğitim kurumu sıradan özelliklere sahip	Oluşturulan eğitim kurumunun bazı öğeleri özgün	Oluşturulan eğitim kurumunun tüm yapı ve işleyişi orijinal	
	TOPLAM				

Öğretim Elemanı_1: _____

Öğretim Elemanı_2: _____

EK . 4.2. Hayal Edilen Anaokulu

PROBLEM ÇÖZME_2 KONUŞMA BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Ders : Öğretimde Planlama ve Değerlendirme

Adı-Soyadı :

No :

NO	ÖLÇÜTLER	PERFORMANS DÜZEYİ			Verilen Puan
		Yetersiz (1)	İyi (2)	Çok İyi (3)	
1	Göz Kontağı	İzleyici ile göz iletişimini çok az kurdu ya da hiç kurmadı.	İzleyici ile ara sıra göz göze geldi.	İzleyici ile gerektiğinde göz kontağı kurdu ve bunu mimikleri ile gösterdi.	
2	Ses Tonu	Monoton bir ses tonu ile sunum yaptı. Tonlamalara dikkat etmedi.	Ses tonu genel olarak çekiciydi.	Ses tonu ilgi çekiciydi. Sunum süresince sesi ile izleyicinin dikkatini topladı.	
3	Anlatım Biçimi	Hazırlanmış olduğu sunu metnine sıkı sıkıya bağlıydı. Kendine özgü bir tarzı yoktu. Ezber bir sunum yaptı.	Canlılığı sunum süresince gösterdi. Sunumda farklılık yaratmaya çabaladı, ancak başarılı olamadı.	Canlı bir anlatımla örneklere yer verdi. Soru sorarak izleyicinin sürekli ilgisini çekti. Kendine özgü bir tarzı vardı. Sunum metnine hakimdi.	
4	Değerlendirme	İçeriği toparlayarak genel bir değerlendirme yapmadı.	Kısa bir değerlendirme yaptı. Ancak etkili değildi.	Önemli noktaları vurgulayan genel ve etkili bir değerlendirme yaptı.	
5	Soru Yanıtlama	Soruları almada ve yanıtlamada yetersiz kaldı.	Aldığı soruları kısmen yanıtladı.	Herkesin sorusunu almaya istekliydi. Sorulara tam ve doğru yanıtlar verdi.	
6	Süreyi Etkin Kullanma	Sunu belirlenen sürenin çok altında ya da üstünde tamamlandı.	Sunu belirlenen süreden çok az sapma göstererek tamamlandı.	Sunu zamanında tamamlandı	
7	Genel Görünüm	Öğrenci çok heyecanlı ve heyecanı nedeniyle tekdüze hareketler sergiledi	Öğrenci heyecanlıydı, ancak heyecanını kısmen kontrol ederek sunuyu tamamladı.	Öğrenci konuya hakim, oldukça rahat bir görünüm sergiledi.	
8	Görsel Teknoloji Kullanımı	Sunuda görsel materyalleri hiç kullanmadı ya da çok az kullandı.	Sunuda kısmen görsel materyal kullandı.	Sunuyu yeterli düzeyde görsel materyal kullanarak tamamladı.	
	TOPLAM				

Öğretim Elemanı_1: _____

Öğretim Elemanı_2: _____

EK . 5 Öz Değerlendirme Formu

ÖĞRETİMDE PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME DERSİ PORTFOLYO ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adı Soyadı :

Tarih:

I. Kontrol Listesi

Lütfen aşağıda verilen ölçütlerin her biri için uygun seçeneği işaretleyiniz.

Ölçütler	Evet	Hayır
Bireysel gelişim dosyamda öğrenci tanıtım sayfası vardır		
Bireysel gelişim dosyamda düzgün bir şekilde doldurulmuş içindikiler bölümü vardır.		
Bireysel gelişim dosyamda her sayfa görülüp okunacak şekilde dosyalanmıştır.		
Bireysel gelişim dosyamda bulunan her performans ödevi için öz-değerlendirme formu vardır.		
Bireysel gelişim dosyamda her çalışmanın başında dosyaya koyuluş tarihi vardır.		
Bireysel gelişim dosyamda her sayfada sayfa numarası vardır.		
Bireysel gelişim dosyamı hazırlarken alan yazın ve kitle iletişim araçlarından faydalandım.		
Bireysel gelişim dosyam “Süreç İçinde Kendini Yenileyen Bir Kişi” olduğumu gösterir		
Bireysel gelişim dosyamda günlük plan ve etkinlik plan örnekleri vardır.		
Bireysel gelişim dosyam genel olarak düzenlidir.		

II. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı

Lütfen, aşağıda verilen üç performans düzeyinin göstergelerini dikkatle okuduktan sonra, portfolyo çalışmanız için uygun gelen seçeneği yanında bulunan boşluğa “X” işareti koyarak belirtiniz.

_____ Mükemmel

Öğrenci tanıtım ve içindikiler sayfası tam.
Çalışmalar sistematik ve düzenli bir şekilde toplanmış, tarihleri konulmuş.
Her sayfa rahatça görülüp okunacak şekilde dosyalanmış.

_____ Oldukça Başarılı

Öğrenci tanıtım ve içindikiler sayfası tam.
Çalışmalar genel olarak sistematik ve düzenli bir şekilde toplanmış, tarihleri konulmuş.
Her sayfa genel olarak rahatça görülüp okunacak şekilde dosyalanmış.

Başarılı

Çalışmalar düzenli bir şekilde toplanmış.
Öğrenci tanıtım ve içindekiler sayfasında ve/veya çalışmaların dosyaya konulma tarihlerinde dikkate değer eksiklikler var.
Öğrenci çalışmaları, rahatça fark edilip okunacak şekilde konulmamış.

III. Açık Uçlu Sorular

1. Bu görev ile ne yapmaya çalıştım:
2. Neler yaptım:
3. Ne öğrendim:
4: Çalışma ile ilgili başarılı olduğum noktalar/etkinlikler:
5. Çalışmada güçlük çektiğim noktalar/etkinlikler:
6. Bu çalışmayı bir daha yapsam dikkat edeceğim noktalar:
7. Bu çalışmadan kazandığımı düşündüğüm kişisel beceriler:
8. Bu çalışmadan kazandığımı düşündüğüm mesleki beceriler:
9. Portfolyo uygulamasına ilişkin diğer görüşlerim ve önerilerim:
10. Portfolyo uygulama sürecini ifade eden bir son flaş cümle:
Öğretim elemanının yorumu:

EK . 6 Final Sınav Yönergesi

SINAV YÖNERGESİ

Sevgili Öğrenciler,
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini sizlerle 10 hafta süresince iki grup olarak yürüttük. Bu sınav ile ders süresince kazandığınız akademik ve problem çözme, yazma ve konuşma alt boyutlarını içeren yaşam becerileriniz değerlendirilecektir.

Akademik becerileriniz 5 (beş) seçenekli çoktan seçmeli sınav ile değerlendirilecektir. Yaşam becerileriniz ise, size verilen iki problem duruma getireceğiniz çözüm-önerilerinin yazıldığı metinler üzerinden değerlendirilecektir.

Sınav süreniz 90 dakikadır.

Öğr. Gör. Uzm. Belgin PARLAKYILDIZ

Problem durumlar:

1)- 6 yaş grubunun öğretmenisiniz. Bir veliniz size “çocuğunun gözlük takması gerektiğini” söylemektedir. Ancak çocuk gözlük taktığında arkadaşlarının kendisi ile alay edeceğini düşündüğü için gözlük takmayı istememektedir.

Bu problem durumunu çözmeye yardımcı olacak **bir öykü kurgulayınız.**

2)- Anaokulu öğretmeni olarak anaokulunuzu hayalinizdeki okul haline getirmek için tüm olanaklara sahip olduğunuzu düşünün. Bu durumda **anaokulunuzun eğitim yaklaşımını- fiziksel ortamını- donanımını ve materyal açısından nasıl düzenlediniz?**

Problem çözme becerilerinin değerlendirme kriterleri :

1. Problem

1. Problem durumu ile öyküde verilen mesaj
2. Öykü planı
3. İfadelerin özgünlüğü
4. Öyküyü anlatım biçimi

2. Problem

1. Okulun adı-vizyonu-misyonu
2. Eğitim yaklaşımı
3. Program özellikleri
4. Fiziksel mekan özellikleri
5. Yaratıcılık.

Yazma becerileriniz yazdığınız öykü üzerinden değerlendirilecektir.

Değerlendirme Kriterleri :

1. Sayfa Düzeni ve Yazı
2. Başlık Yazımı
3. Yazı Planı ve Geçişler
4. Dil Bilgisi
5. Yazım ve Noktalama İşaretleri
6. Konuya Uygun Kelime Seçimi

Konuşma becerileri ise hayalini kurduğunuz anaokulu ile ilgili yazdığınız metnin sunumu üzerinden değerlendirilecektir. Sunum süreniz 5 dakika ile sınırlıdır.

Değerlendirme Kriterleri :

1. Göz Konağı
2. Ses Tonu
3. Anlatım Biçimi
4. Değerlendirme
5. Soru Yanıtlama
6. Süreyi Etkin Kullanma
7. Genel Görünüm
8. Görsel Teknoloji Kullanımı

Başarılar...