

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TEMATİK PORTFOLYO UYGULAMASININ
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
DERSİNDEKİ BAŞARI, KALICILIK VE DERSE
YÖNELİK TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HALİL ÇOKÇALIŞKAN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. İZZET GÖRGEN

TEMMUZ, 2014
MUĞLA

T.C
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI ADI

TEMATİK PORTFOLYO UYGULAMASININ EĞİTİMDE ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME DERSİNDEKİ BAŞARI, KALICILIK VE DERSE
YÖNELİK TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ

Halil ÇOKÇALIŞKAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 24.07.2014
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 17.07.2014

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İzzet GÖRGEN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hasan ŞEKER

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Süleyman CAN

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ahmet DUMAN

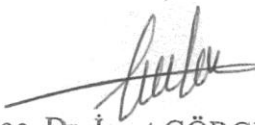
TEMMUZ, 2014


MUĞLA


TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 11/07/2014 tarih ve 84 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/4 maddesine göre, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Halil ÇOKÇALIŞKAN'ın "Tematik Portfolyo Uygulamasının Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Dersindeki Başarı, Kalıcılık Ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkisi" adlı tezini incelemiş ve aday 17/07/2014 tarihinde saat 13.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra60..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine .Oy.karar.ile..... ile karar verildi.


Doç. Dr. İzzet GÖRGEN
Tez Danışmanı


Doç. Dr. Hasan ŞEKER
Üye


Doç. Dr. Süleyman CAN
Üye

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN **MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.**

Soyadı : ÇOKÇALIŞKAN

Adı : HALİL

Kayıt No: 10046143

TEZİN ADI

Türkçe : Tematik Portfolyo Uygulamasının Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Dersindeki Başarı, Kalıcılık Ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkisi

Y. Dil : The Effect of Thematic Portfolio Method on Achievement, Retention and Attitude Towards Course in Educational Assessment and Evaluation Course

TEZİN TÜRÜ:	Yüksek Lisans	Doktora	Sanatta Yeterlilik
	O	O	O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : ---

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar: ---

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : GÖRGEN İzzet

Ünvanı : Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 135

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Tematik portfolyo uygulamasının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde başarı üzerine etkisini,
2. Tematik portfolyo uygulamasının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde kalıcılık üzerine etkisini,
3. Tematik portfolyo uygulamasının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde derse yönelik tutum üzerine etkisini konu edinmektedir.

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Tematik portfolyo
2. Eğitimde ölçme ve değerlendirme
3. Süreç temelli değerlendirme teknikleri

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız.

1. Thematic portfolio
2. Asesment and evaluation in education
3. Process-based assesment techniques

- 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum.
- 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir.

Yazarın İmzası :



Tarih : 24/07/2014

YEMİN

Yükseklisans tezi olarak sunduğum “Tematik Portfolyo Uygulamasının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Başarı, Kalıcılık ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24/07/2014



Halil ÇOKÇALIŞKAN

TEMMUZ, 2014

MUĞLA

ÖNSÖZ

Tezimin her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösterici olan, bir an olsun yardımını benden esirgemeyen değerli Hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. İzzet GÖRGEN'e

Tezimin hazırlanma sürecinde ikinci danışmanım gibi benden yardımını esirgemeyen, sorularıma bıkmadan cevaplar veren değerli hocam Sayın Doç. Dr. Hasan ŞEKER'e

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince beni yönlendiren ve deneyimlerini benimle paylaşan çok saygıdeğer hocam Sayın Doç. Dr. Süleyman CAN'a

Tez çalışmamı inceleyerek bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Sabahattin DENİZ, Doç Dr Şendil CAN, Yrd. Doç Dr. Şadan ÖKMEN ve Yrd. Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULARI'na

Tez çalışmamda özellikle İngilizce kaynakları elde etmem ve okumamda bana yardımcı olan kız arkadaşım İngilizce Öğretmeni Ayten DEMİREL'e

Ayrıca ilköğretim dönemimde özverili öğretmenlik anlayışıyla bu günlere gelmemde temel yapı taşı oluşturarak ilkokul öğretmenim Sayın Vahit DOĞRUCU'ya

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi yüksek lisans aşamasında da benden maddi ve manevi her türlü desteklerini esirgemeyen annem Ayşe ÇOKÇALIŞKAN, babam Rüstem ÇOKÇALIŞKAN ve kardeşim Hale ÇOKÇALIŞKAN'a sonsuz teşekkür eder, saygı ve sevgilerimi sunarım.

Halil ÇOKÇALIŞKAN

TEMMUZ, 2014

MUĞLA

ÖZET

TEMATİK PORTFOLYO UYGULAMASININ EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİNDEKİ BAŞARI, KALICILIK VE DERSE YÖNELİK TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ

Halil ÇOKÇALIŞKAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İzzet GÖRGEN

Temmuz- 2014, 135 Sayfa

Bu araştırmanın amacı tematik portfolyo uygulamasının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, dersin kalıcılığına ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini tespit etmektir. Ayrıca tematik portfolyo uygulaması sürecine yönelik öğrenci görüşleri de araştırılmıştır.

Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD III. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu A ve B şubelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerine “bilişsel davranışların ölçülmesi” ve “test/madde analizi” ünitelerinin konuları tematik portfolyo uygulaması yapılarak işlenirken kontrol grubunda ders süreci geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce deney ve kontrol grubuna başarı ve tutum testi ön test olarak verilmiş, uygulama bitiminde ise aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Uygulama bitiminden yaklaşık dört ay sonra başarı testi hem deney hem de kontrol grubuna kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden uygulama başında ve sonunda tematik portfolyo uygulamasına yönelik görüşleri yansıtıcı mektup olarak alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmada başarı testlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde tematik portfolyo uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin başarılarının geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığının deney grubundaki öğrencilerde kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Tutum testi sonuçları da başarı testi sonuçlarıyla benzerdir. Tematik portfolyo uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarına göre olumlu yönde bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı mektupları incelendiğinde başta tematik portfolyo uygulaması sürecine yönelik olan kaygıların azaldığı, öğrenmeyi zevkli ve etkili hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Tematik portfolyo, Eğitimde ölçme değerlendirme, Süreç temelli değerlendirme teknikleri

ABSTRACT

THE EFFECT OF THEMATIC PORTFOLIO METHOD ON ACHIEVEMENT, RETENTION AND ATTITUDE TOWARDS COURSE IN EDUCATIONAL ASSESSMENT AND EVALUATION COURSE

Halil ÇOKÇALIŞKAN

Master's Thesis

Institute of Education Sciences

Department of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Associate Professor İzzet GÖRGEN

July- 2014, 135 Pages

The purpose of this study is to determine the effects of thematic portfolio method on students' academic success, the retention of the lesson and the attitudes towards course in Educational Assessment and Evaluation Course.

This study was implemented in A and B classes of junior students at the Department of Primary School Teachers, Faculty of Education of Muğla Sıtkı Koçman University in 2012 – 2013 Academic Year. In the study, while the units of “test specimen / substance analysis” and “the measurement of cognitive behaviors” subjects' were taught in experimental group by using thematic portfolio method, in the control group the process of lesson was instructed by traditional teaching method. Before the application, achievement test and attitude test were given to control and experimental groups as pre – test and after the application the same tests were applied as post – test. About four months after following the study, achievement test was applied to both control and experimental group as a retention test. Furthermore, in the beginning and at the end of the study the experimental group students' views on thematic portfolio were taken as a reflective letter.

Independent groups t – test was used in the statistical analyses of obtained data in the study. In the study, when the obtained results of achievement tests were observed, it

was determined that the achievement of the experimental group students who were taught by using thematic portfolio method was significantly higher than the control group students who were taught by using the traditional teaching methods. When the results of retention test were observed, it was seen that the retention of learnt knowledge in the experimental group students was more than the students in the control group. The results of attitude test were also similar to achievement test's results. It was determined that the attitude towards lesson of students in the experimental group who were taught by using thematic portfolio method progressed positively in comparison with the attitude of students in the control group who were taught by using traditional teaching methods. Furthermore, when the reflective letters of the students in the experimental group, students indicated that the worry about thematic portfolio method decreased and thematic portfolio method made learning enjoyable and effective.

Keywords: Thematic portfolio, assesment and evaluation in education, process-based assesment techniques

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.2.1. Araştırmanın Amacı:	4
1.2.2. Araştırmanın Önemi:	5
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.3.1. Araştırmanın Problem Cümlesi:	5
1.3.2. Araştırmanın Alt Problemler:	6
1.4. Sayılılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Açıklamalar	8
2.1.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	8
2.1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi	11
2.1.3. Ölçme	11
2.1.4. Değerlendirme	14
2.1.5. Değerlendirme Türleri	14
2.1.6. Öğretimi Değerlendirme Teknikleri	16
2.1.6.1. Geleneksel değerlendirmede kullanılan Ölçme Teknikleri	16

2.1.6.2. Süreç Temelli Değerlendirme Teknikleri.....	19
2.1.7. Portfolyo	24
2.1.8. Portfolyo Çeşitleri.....	28
2.1.9. Portfolyonun Bölümleri	32
2.1.10. Portfolyo Uygulamasının Aşamaları.....	33
2.1.11. Portfolyo Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	38
2.1.12. Portfolyo Uygulamalarında Okul-Öğretmen-Öğrenci ve Veli.....	38
2.1.13. Portfolyonun Avantajları.....	40
2.1.14. Portfolyonun Sınırlılıkları	41
2.1.15. Yükseköğretimde Portfolyo Uygulaması.....	42
2.2. İlgili Araştırmalar.....	45
2.2.1. Ulusal Kaynaklı Araştırmalar	45
2.3. Uluslar arası Kaynaklı Araştırmalar	58
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	70
3.3. Veri Toplama Araçları	73
3.3.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testi	74
3.3.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeği	75
3.3.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Kalıcılık Testi.....	76
3.4. Veri Toplama Süreci	77
3.5. Verilerin Çözümlemesi	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	79
BULGULAR VE YORUMLAR.....	80
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	82
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
4.3.1. Temetik portfolyo uygulaması öncesi öğrenci yansıtıcı mektuplarındaki ifade örnekleri.	87
4.3.2. Temetik portfolyo uygulaması sonrası öğrenci yansıtıcı mektuplarındaki ifade örnekleri.	88
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	89

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	89
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	89
5.2. Öneriler	95
KAYNAKLAR.....	97
EKLER.....	111
Ek A Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testi.....	111
Ek B Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeği.....	116
ÖZGEÇMİŞ.....	117

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Portfolyo Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Velinin Rolü.....	39
Çizelge 1.2. Profolyo Uygulamalarının Öğrenci Öğretmen ve Veli Açısında Avantajları.....	40
Çizelge 3.1. Ön Test Son Test Kalıcılık Testi Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Gösterimi.....	70
Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun EÖDDBT Ön Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	71
Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun EÖDDTÖ Ön Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 3.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testi Taslağının Test İstatistikleri.....	74
Çizelge 3.5. Tutum Ölçeğinin Puanlama Cetveli.....	76
Çizelge 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Etkinlik Zaman Çizelgesi.....	77
Çizelge 4.1. Deney Grubu EÖDDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 4.2. Kontrol Grubu EÖDDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.3. Deney ve Kontrol Grubu EÖDDBT Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	82
Çizelge 4.4. Deney Grubu EÖDDBT Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	82
Çizelge 4.5. Kontrol Grubu Başarı Son Testi ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.7. Deney Grubu EÖDDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	85

Çizelge 4.8. Kontrol Grubu EÖDDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	85
Çizelge 4.9. Deney ve Kontrol Grubu EÖDDTÖ Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	86
Çizelge 4.10. Deney Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Mektup Çalışmalarından Elde Edilen Frekanslar.....	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri.....	73
---	----

KISALTMALAR DİZİNİ

EÖDDBT: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testi

EÖDDTÖ: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeği

NCTM: National Council of Teachers of Mathematics

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ABD: Anabilim Dalı

Bkz: Bakınız

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrenme – öğretme sürecinde davranışçı yaklaşımlardan uzaklaşılması; yapılandırmacılık, çoklu zekâ gibi kuramların ön plana çıkmasıyla öğretim sürecindeki anlayışlar değişime uğramıştır. Öğretmene yönelik metaforlar; “en bilgin kişi” den “rehber” haline, öğrenciye yönelik metaforlar ise; “bilgi alan kişi” den “öğrenmeyi öğrenen birey” haline gelmiştir. Ayrıca öğrenmenin bireysel olduğu bu nedenle de öğrenme süreçlerinin her bireye uygun olabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği düşüncesi günümüzde önem kazanmıştır.

2005 yılı ile eğitim programlarının eğitim felsefelerinde yapılan değişimler hedef ve eğitim durumları öğelerinde değişime neden olduğu gibi eğitim programlarının her boyutunda göz önünde bulundurulmuş değerlendirme ögesini de etkilemiştir. Çünkü değerlendirme ögesi bir sistemin gelişmesini sağlayan amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya çıkaran bir boyuttur. Nasıl ki her öğretim süreci her öğrenci için uygun değilse dönemlik ya da yılda birkaç sefer yapılan tek çeşit kısa süreli kalem kâğıda dayalı ölçmeler de her öğrenciye uygun değildir (Wiggins 1989, Stiggins 1999). Klasik değerlendirme teknikleriyle bireysel farklılıklara sahip olan öğrencilerin doğru ya da yeterli bir şekilde değerlendirilemeyeceği savunulmuş süreç temelli değerlendirme teknikleri oluşturulmaya başlanmıştır.

1990’lardan bu yana kullanılan süreç temelli değerlendirme teknikleri ülkemizde 2005’de eğitim programlarında yapılan değişikliklerle büyük önem kazanmıştır. Bu değerlendirme tekniklerinden biri de ürün seçki dosyası ya da öğrenci gelişim dosyası adıyla da karşılaşılabileceğimiz portfolyolardır. Öğrencinin ders ya da ünite içerisindeki gelişimini takip edip değerlendirme olanağı veren portfolyolar ayrıca öğrenciyi süreç içerisinde aktif kılmakta, öğrencinin ürünler ortaya koymasını sağlamakta ve bu yönüyle de öğretimi destekleyici bir yöntem olarak görülmektedir.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıtları, sınırlılıklarına ilişkin konularda bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insanlığın var olduğu günden bu yana devam eden bir süreçtir. Sadece eğitim bilimlerini değil sosyoloji, ekonomi gibi birçok farklı, fakat birbiriyle ilişkili alanı içine alan geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu geniş kapsamı nedeniyle de eğitimin farklı açılardan tanımlarına rastlamak mümkündür. Sosyologlar ve sosyal yöne önem veren eğitimciler açısından eğitim, sosyalleşme süreci; ekonomik yaklaşım açısından yatırım ve üretim merkezi olarak tanımlanabilir. Eğitim bilimleri açısından en çok kullanılan ve kabul edilen tanım ise Ertürk'ün (1994) "Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında istedik ve kasıtlı olarak değişme meydana getirme sürecidir." tanımıdır.

Bu genel ve kapsamlı tanımla birlikte eğitimin, diğer eğitimciler tarafından farklı biçimlerde tanımları yapılmıştır. Kaya'ya (2006) göre eğitim genel anlamda, bireyde davranış değiştirme sürecidir. Geniş anlamda ise; bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Yeşilyaprak'a (2000) göre eğitim, bireyin duygusal, bedensel, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Fidan'a (1996) göre eğitim, insanları belli hedeflere göre yetiştirme sürecidir.

Fakat bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitimin tanımı için yapılan bu tanımlar davranışçı kuramın izlerini taşımaktadır. Eğitim sistemimizin bugün benimsediği yapılandırmacı anlayış açısından ise eğitim bireylerin var olan gizil güçlerini açığa çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin temel özellikleri olan bireyin yaşantısının ürünü olması, süreç olması ve toplumsal, kültürel normları kazandırması kullanılarak buluş yoluyla, keşfederek öğrenmelerini esas noktadır.

Bu bağlamda eğitimin amacı konusunda da farklılaşmalar yaşanmıştır. Eğitim felsefesindeki değişiklik ve eğitimin hangi alan çerçevesinde (ekonomi, politika,

sosyal-kültürel durumlar) tanımlandığına bağlı olarak amaçlar değişiklik göstermiştir. Eğitim tanımlarından yola çıkarak eğitimin amacına baktığımızda, öğrenci davranışlarını istenilen yönde değiştirmektir denilebilir (Okan, 2005: 1). Özyenginer'e (2006: 1) göre ise; öğrenme becerilerinin ve problem çözme yeteneğinin geliştirilmesidir. Yeşilyaprak (2000) eğitimin hedeflerinden birinin topluma uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek olduğunu, bundan yola çıkarak eğitimin bir amacının da toplum düzenini eleştirmeden bu düzene aynen uyabilecek, toplumu ileri taşıyabilecek ve böylelikle toplumu geliştirerek değişimler de sağlayabilecek bireyler yetiştirmek olduğunu belirtir. Fakat bu amaç ifadeleri davranışçı yaklaşımın temel alındığı amaçlar olarak ön plana çıkmaktadır. Günümüz eğitim sisteminde temel amaç, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur. Yani ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntemden yararlanabilme becerilerini gerektirir. Amerika'da geliştirilen 1967 Plowden Raporu'nda eğitimin amacı, "Çocukları gelecekte yer alacakları çok hızlı değişen topluma ayak uydurmak için ihtiyaç duyacakları bilgileri, beceri ve tutum vermek suretiyle hazırlamaktır." şeklinde geçmiştir (Baysen, 2003).

Geçmişten günümüze eğitimin amacı özetlenecek olursa; çeşitli yetenek ve ihtiyaçlarla dünyaya gelmiş olan bireyin ihtiyaçlarını gidermesini, var olan yeteneklerini geliştirmesini ve/veya yenilerini ekleyebilmesini, diğer bireylerle daha kolay iletişim kurmasını, çağı yakalayabilmesini ve gelişmiş toplumlarla yarışabilmesini sağlamak olarak belirtilebilir. Ayrıca eğitimin amaçlarını; uzak amaçlar, genel amaçlar, okulun amaçları, derslerin amaçları, konunun amaçları şeklinde sınıflamakta mümkündür.

Eğitim sisteminin çeşitli öğelerinde yaşanan bu değişimler eğitim programlarında değerlendirme öğesinin de değişimine temel oluşturmuştur. Klasik değerlendirme yaklaşımlarının, değerlendirme de ortaya çıkardığı yetersizlik ve sorunlardan dolayı, 2005 yılıyla İlköğretim programında yapılan değişikliklerle eğitim öğretimden elde edilen sonucun değerlendirilmesi kadar sürecin de değerlendirilmesi ön plandadır.

Günümüz eğitim programlarında süreç ve ürün değerlendirmenin birlikteliğini temel almaktadır. Bu gelişmelerle birlikte eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlayan ve öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansını değerlendirmede kullanılan, sosyal gelişim ve bilişsel öğrenme kuramlarının felsefesi ile tutarlı olan alternatif değerlendirme tekniklerinden biri de portfolyo uygulamalarıdır.

Portfolyo dosyası hazırlama öğrencinin kendi gelişim sürecini yansıtan ve bu süreçteki gelişimini gösteren en etkili yollardan biridir. Portfolyo; öğrencinin süreç içinde hangi basamaklardan geçtiğini, nasıl bir çalışma yöntemi uyguladığını, hangi zorluklarla karşılaştığını, bu zorluklarla nasıl baş ettiğini ve geliştirdiği becerileri gösteren en güvenilir kanıtları içermektedir. Portfolyo, ilk etapta alternatif bir değerlendirme tekniği olarak ortaya çıkmasına ve sadece değerlendirme aracı olarak kullanılmasına rağmen daha sonra bir öğretici materyal haline gelmiş ve bir öğretim yöntemi gibi kullanılmaya başlanmıştır. Aynı şekilde Wolf'a (1999) göre de portfolyo, sadece değerlendirme değil, aynı zamanda öğrenme yöntemidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

1.2.1. Araştırmanın Amacı:

Yapılandırmacı (constructive) öğrenme kuramı çerçevesinde sınıflarda öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan süreç temelli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri de portfolyo (portfolio assessment) dur. Ayrıca ilgili literatür çalışmalarında (Birgin, 2008; Demirören ve ark., 2009) portfolyo değerlendirme yönteminin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin aksine öğretmene, öğrenciye ve veliye öğrenci hakkında güvenilir veriler sağlaması, öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirmesi ve öğrencinin öğrenmesini teşvik etmesi ve geliştirmesi açısından eğitim alanında kullanılması önerilmektedir.

Birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda bireysel gelişim dosyasının (portfolyo) öğrencinin performansını arttırdığı ve geleneksel yöntemlere göre daha

faydalı olduğu vurgulanmaktadır (Norman, 1998; Micklo, 1997). Buradan hareketle bu araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD III. sınıf öğrencilerinin tematik portfolyo uygulamasının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinde derse olan tutumlarına, akademik başarılarına ve dersin kalıcılığına olan etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca yapılacak bu tespit sonucunda öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğine portfolyonun katkısının ne kadar olduğunu belirlemek araştırmanın bir diğer amacıdır.

1.2.2. Araştırmanın Önemi:

Araştırma öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde mevcut ilköğretim programının da ön gördüğu süreç temelli değerlendirmeyi ön plana çıkaran bir eğitim öğretim ortamı oluşturması; aynı zamanda bir öğrenme yöntemi olarak görülen portfolyonun öğretmen adaylarının alanları hakkında yetiştirilmesinde ne denli etkili olduğunu belirlemeye çalışması ve öğretmen yetiştirme içerisinde bu yöntemin etkin bir şekilde tüm derslerde kullanılmasını desteklemesi açısından önem arz etmektedir.

Portfolyonun başarı, kalıcılık ve tutuma olan etkisi hakkında alanda yapılan araştırmalar bulunmasına rağmen (Turan, 2013: 1-170; Gürel, 2013: 1-194; Menevşe, 2012: 1-96; Köroğlu Mutlu, 2011: 1-147; Anahtarcı, 2009: 1-108; Bağcı, 2009: 1-150; Parlakyıldız, 2008: 1-158; Sezgin, 2008: 1-112; Mıhladı, 2007: 1-172; Güven, 2007: 1-154; Erdoğan, 2006: 1-158; Güngör, 2005: 1-107; Barootchi ve Keshavarz, 2002: 63-83; Tiwari, 2003: 269-277) bu araştırmada başarı kalıcılık ve derse karşı tutuma bir arada bakılması ve araştırma örneklemini öğretmen adaylarının oluşturması bakımından alana katkı sağlayıcı olması önem arz eden yanıdır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

1.3.1. Araştırmanın Problem Cümlesi:

Tematik Portfolyo Uygulaması Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Başarı, Kalıcılık ve Derse Yönelik Tutum Üzerinde Ne Derece Etkilidir?

1.3.2. Araştırmanın Alt Problemler:

Araştırmanın problem cümlesi temel alınarak alt problemler “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde ürün odaklı (geleneksel) değerlendirmenin yanında

1. Tematik portfolyo uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Tematik portfolyo uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Tematik portfolyo uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları testlerde gerçek durum ve düşüncelerini yansıtmaktadırlar.

1.5. Sınırlılıklar

1. 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD üçüncü sınıf birinci öğretim A ve B şubesi öğrencileriyle,

2. Hem deney hem de kontrol grubu için bir dönemlik ders saatini içeren deney süresiyle,

3. Öğrencilerin başarı ve tutumlarını ölçmekte kullanılan başarı ve tutum testlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tematik Portfolyo: Bir ders ya da disiplin içerisinde 2 – 6 hafta arası süreci kapsayan daha çok belli bir temanın (konunun) öğretilmesine katkı sağlamak ve değerlendirilmesini sağlamak amacıyla uygulanan portfolyolardır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini paylaşmalarına, göstermelerine ve yansıtmalarına fırsat tanıyan bir uygulamadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm içerisindeki başlıklarda araştırmanın kuramsal yapısını oluşturan kavramlara ve araştırma ile bağlantılı ulusal ve uluslar arası düzeyde yapılmış bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu başlık içerisinde eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramı ile araştırmanın odağı olarak kullanılan süreç temelli değerlendirme tekniklerinden portfolyo hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları çoğunlukla öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ancak, ölçme ve değerlendirmeyi açık bir sistem olan eğitim içerisinde sadece bu noktada düşünmek eksik bir bakış açısı geliştirilmesine neden olur. Eğitim sistemi de diğer tüm sistemler gibi girdi süreç çıktı kontrol gibi öğelere sahiptir. Eğitim sistemleri eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasıyla istenilen amaca ulaşabilirler. Eğitim programlarının etkililiği ve verimliliği ise ölçme ve değerlendirme sayesinde saptanır. Değerlendirme kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sisteminde öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar ve böylece sistemin onarılmasını sağlar (Baykul, 2000, s. 98). Bu döngü program geliştirme sürecinin devamlılığını sağlar.

Çağın benimsediği eğitim anlayışına uygun eğitim programları geliştirilebilmesi için eğitim sisteminin sürekli olarak kontrolü, değerlendirilmesi önemlidir. Amaç, içerik,

öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört ögeden oluşan eğitim programlarında değerlendirme ögesi hazırbulunmuşlukları belirlemesi, öğrenme eksikliklerinin ortaya çıkarılması ve giderilmesi ile eğitim programlarında belirtilen hedeflere ulaşılma düzeyini açıklaması bakımından eğitimi bir sistem olarak açık hale getiren önemli bir ögedir.

Ölçme, bireylerin ya da nesnelere belirli özelliklere sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir kriterle kıyaslayarak ölçülen nitelik hakkında bir karara varma sürecidir. Ölçme, bir betimleme (tanımlama), değerlendirme ise, bir yargılama işlemidir (Tekin, 1996; Turgut, 1997). Ölçme ve değerlendirmenin amacı ise sistemdeki “eksiklikleri gidermek”, bunun nedenlerini göstererek eğitim sisteminin “düzelmelerini” sağlamaktır (Baykul, 2000). Bu da ölçme ve değerlendirmeyi hem eğitim sisteminin hem de öğrenme-öğretme sürecinin temel unsurları arasında yer almasını sağlamakta hem de eğitim açısından gerekliliğini ortaya koymaktadır. “Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan, eğitim ile ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir” (Tekin, 2008: 45). Eğitimin verimliliğini göstermesi açısından ölçme ve değerlendirmenin yapılması kaçınılmazdır.

İlerlemeci eğitim felsefesi temelinde yapılandırmacı anlayış eğitimi bireydeki gizil güçlerin açığa çıkarılması olarak tanımlamaktadır. Hem bu tanım hem de diğer eğitim felsefeleri ve yaklaşımlarının tanımları açısından öğrencinin hedef/kazanıma ulaşması ve davranışlarında gerçekleşen istenen yöndeki değişiklik öğretimin başarısına; hedef/kazanıma ulaşamaması ve davranışında gerçekleşmeyen değişiklikler ise öğretimin başarısızlığına kanıttır. Bu bağlamda öğretimin belirlenen amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediği, başka bir deyişle başarılı olup olmadığı ise, öğrencide meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini gerektirmektedir. (Ertürk, 1975; Gronlund, 1976; Koç, 1981; Turgut, 1988; Erden, 1993, Baykul, 1999; Baykul 2000)

Bunların dışında eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin önemini çeşitli amaçlar üzerinden görmemiz de mümkündür. Ölçme ve değerlendirme sayesinde

öğretmen öğrencisini daha iyi tanıma imkânına sahip olurlar. Öğrencinin güçlü ve zayıf oldukları konularda geri bildirimlerde bulunarak onların kendilerini belirtilen alanlarda geliştirmelerine destek olurlar. Öğrencinin kendi ilgi alanları içerisinde nasıl geliştirebilecekleri hakkında rehberlik etmelerine yardımcı olur. Öğrencilere yönelik bu tür fonksiyonların dışında başta öğretmenin kendisi olmak üzere diğer eğitim yöneticileri ve aile açısından da önem arz etmektedir. Öğretmenin süreç içerisinde kendisini tanımasını ve öğretim yöntemlerinin ne derece etkili olduğunu da görmesine yarar sağlar. Bu şekilde daha nitelikli eğitim öğretim yapılması sağlanır. Öğretmen ve yöneticilerin geleceğe yönelik planlarına kaynak oluşturur ve velilerin öğretim sürecine katılmasına aracı olarak, öğrencilerin durumu ve gelişimi açısından velilerin bilgilendirilmesini sağlar (Baykul, 2000: 38; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006: 61; Sırkıntı, 2007: 12).

Değerlendirme; “öğretim programlarının, öğretim etkinliklerinin, öğrenme eksikliklerinin, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde” önemli bir role sahip olmaktadır. Bu nedenle bütün öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilenmek ve onların gelişimlerini izleyebilmek için uygun değerlendirme yöntemlerini bulmak zorundadırlar. Ölçme yönteminin ölçülmesi hedeflenen özelliklere uygun olması iki yönden önemlidir. “Birincisi öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını öğrenme hedefleri doğrultusunda yönlendirmek, ikincisi ise geçerliliği yüksek ölçme değerlendirme ile öğrenci başarısı hakkında doğru bilgi elde etmektir” (Çakır ve Çimer, 2007).

Ayrıca etkili bir öğretim için ölçme ve değerlendirmeye sıklıkla başvurulduğu; okulöncesi dönemden itibaren yapılan değerlendirmelerden, mesleki özelliklerin yeterliğinin belirlenmesi, belgelenmesi ve hazır olma değerlendirmelerine kadar uzanan bir genişlik içinde, öğrencilerin sürekli ölçülüp değerlendirildiği görülmektedir (Hovardaoğlu ve Sezgin, 1997; Akt: Karaca, 2008: 3). Bu da eğitimde ölçme ve değerlendirmenin taşıdığı önem ve gerekliliğin göstergesidir.

Türkiye’de eğitim sisteminde uygulanan değerlendirmelerdeki temel amaç ise; “öğrencilere not verme, öğrencileri seçme ve yerleştirme, öğretimi düzenleme, öğrenci özelliklerini ve yeterliklerini tanıma, rehberlik, danışma gibi karar vermek için kullanılacak olan yardımcı bilgiler edinme” olmaktadır (Vaiz, 2003: 30).

İlköğretim seviyesinde değerlendirme etkinliğinin, özellikle “öğrencilerin eksiklerinin saptanması ve giderilmesine yönelik” yapılması önerilmektedir (MEB, 2000).

2.1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi gelecekte öğretmen olacak eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmenin önemini kavrayarak, ölçme ve değerlendirmeden etkili bir biçimde yararlanması açısından konulmuş temel eğitim bilimleri derslerinden biridir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi eğitim fakültelerinde 14 haftalık ders programı çerçevesinde, haftada 3 saat teorik olarak uygulanmaktadır. Ders öğretmen adaylarına ölçme değerlendirme ile ilgili temel kavramları, ölçek ve ölçek türlerini, eğitim ve ölçme-değerlendirme arasındaki ilişkiyi, ölçme aracında bulunması gereken yapısal nitelikleri, güvenirlik, geçerlik, eğitsel özelliklerin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları ve ölçme araçlarının geliştirilmesi gibi konularda bilgi ve deneyim kazandırmayı amaçlamaktadır.

2.1.3. Ölçme

Ölçme en geniş anlamda belli bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesidir (Vural, 2004: 64). Seferoğlu'na (2006) göre ölçmede asıl önemli olan, özelliği ortaya koymaktır. Ölçme, “fark” kavramından ortaya çıkmaktadır (Tan, 2004). Ölçme niteliklere bakarak bir kişinin kaç kilo olduğunu, kaç yaşında olduğunu, öğrenmeye veya derse karşı tutumunun ne düzeyde olduğunu, sınavdan kaç puan aldığını ve ne gibi kişisel özelliklere sahip olduğunu belirleme işlemini ölçmeye örnek olarak verebiliriz (Bahar ve diğerleri, 2006: 1). Ölçme, var olan nesnelerin ya da özelliklerin varlığını ortaya koyar. Binbaşıoğlu'na (1983) göre ölçme sonunda, ölçülen şey, bir sayı ile ortaya konunca onun ne kadar olduğu zihnimizde belirgin hale gelir” (Akt. Sırkıntı 2007: 9).

Ölçme; ölçülecek niteliği belirleme, amaca uygun sayı ve sembolleri belirleme ve gözlem sonucunu uygun sayı veya sembollerle ifade etme olmak üzere üç aşamadan

oluşmaktadır. Ölçmenin ilk aşamasında ölçme işleminin konu kapsamı ve bu kapsamdaki ölçülecek davranışla belirlenerek diğer davranışlardan ayırt edilmektedir. Sonrasında ölçülmek istenen nitelik üzerinde işlem yapılabilmesi için amaca uygun sayı ve sembollerin belirlenmesi ve ölçülecek özelliğin gözlemlenmesi gerekir. Bu da ikinci aşamayı oluşturur. Üçüncü aşamada ise gözlenen niteliğe hangi ölçme sonucunun verileceği karşılaştırılır. Gözlem sonucunun uygun sayı ve sembollerle ifade edildiği bu son aşamada puanlama anahtarı, başka bir deyişle ölçme kuralı belirlenir (Gelbal, 2004; Akt: Karaca, 2008: 3-4). Ölçme kuralı için sınav kağıdı cevap anahtarları iyi bir örnektir çünkü ölçme yapılırken niteliğin hangi miktarına ne kadar değer verileceğini belirtilmesi ölçme kuralı olarak adlandırılır.

Ölçme ölçülecek olan özelliğin gözlemlenmesinin doğrudan ya da dolaylı olarak yapılmasına bağlı olarak doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme olarak ikiye ayrılır. Ölçmeye konu olan özellik kendisiyle aynı türden bir araçla ölçülüyorsa doğrudan ölçme; doğrudan ölçülmeyerek kendisiyle ilişkili olduğu düşünülen başka özellikler aracılığıyla ölçülüyorsa dolaylı ölçme olarak tanımlanabilir. Eğitimde ölçmeye konu olan başarı, yetenek, kişilik, ilgi, tutum vb. özelliklerin tamamı ancak ve ancak dolaylı yollarla ölçülebilir (Bahar ve diğerleri, 2006, s. 2).

Her ölçme işleminde, ölçülen özellik ile bu özelliğin ölçülmesine yarayan bir ölçek, ölçme aracı olmalıdır. Ölçek, nesnelere sayılar vermede ve nesnelere verilen sayıların kullanılmasında uyulması gerekli kurallar ve kısıtlamaları belirtmek için kullanıldığı gibi, belli bir başlangıç noktasından itibaren değişmez bir birimle bölümlenmiş bir ölçme aracını (cetvel, metre gibi) belirtmek için de kullanılır (Tekin, 1977; Gelbal, 2004; Akt: Karaca, 2008: 3-4). Bunun yanında her ölçme aracında güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik özelliklerinin bulunması gereklidir. Kısaca tanımlamak gerekirse; güvenilirlik herhangi bir ölçme aracının veya yönteminin ne derece tutarlı ölçüm yapabildiğinin göstergesidir. Başka bir deyişle güvenilirlik, ölçme sonuçlarının hatalardan arınıklık derecesini gösterir (MEB, 2006). Güvenirliği etkileyen iki önemli özellik vardır. Bunlar tutarlılık ve duyarlılıktır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Geçerlilik ölçme aracının amacına hizmet etme düzeyini belirtir. Bir ölçme aracı amacına ne kadar iyi hizmet ediyorsa o kadar geçerlik kazanır.

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarında en fazla aranan geçerlik türleri kapsam geçerliği, yordama geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliğidir. Kullanışlılık ise bir ölçme aracının geliştirilme, çoğaltılma, uygulanma ve puanlama yönünden kolaylık, nesnellik ve ekonomiklik özelliklerine sahip olmasıdır (Tekin, 1996).

Birey ya da nesnelerin çeşitli özelliklerinin ölçülmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş olan çok sayıda ölçek vardır. Geliştirilmiş tüm ölçekler iki ana grupta toplanabilir. İlk gruptaki ölçekler, ölçme sonuçlarına yalnız nitel ayrımları yansıtabilirler. Bu ölçekler bir özelliğin söz konusu birey ya da nesnelerin sadece belli bir şekilde (belli bir yetkinlik ya da dereceyle) var ya da yok olduğunu gösteren ölçümlerin elde edilmesinde kullanılabilir. İkinci grup ölçeklerle elde edilmiş olan ölçümler nicelik gösterebilir. Bu ölçümlerde derece veya miktar anlamı vardır. Bu ölçeklerin bazı istisnalarla belli başlangıç noktaları ve belirli birimleri vardır (Özçelik, 1998).

Ölçekler, ölçme veya ölçekleme işlemleri sonunda elde edilen sayı kümesinin matematiksel özellikleri bakımından “Sınıflama veya Adlandırma Ölçekleri” (Gruplama veya Kategorileme Ölçekleri), “Sıralama Ölçekler” (Dereceleme Ölçekleri), “Eşit Aralıklı Ölçekler” ve “Eşit Oranlı Ölçekler” (Eşit Aralıklı Oran Ölçeği) olmak üzere 4 e ayrılırlar (Turgut ve Baykul, 1922: 1). Sınıflama ölçekleri insanları cinsiyetlerine göre gruplara ayırmak gibi nesne veya olayları belirgin özelliklerine göre gruplayan veya alt kategorilere ayıran ölçeklerdir. Bu ölçek sonucunda elde edilen verilerde sadece sınıfların frekanslarına dayanan işlemler yapılabilir. Sıralama ölçekleri öğrencilerin aldıkları notlara göre başarı sırasına konulmasında olduğu gibi Belli bir özelliğe sahip oluş düzeyi bakımından nesnelere veya olayları sıraya koyan ölçeklerdir. Sıralama ölçeklerinden elde edilen verilerle istatistiksel işlemlerden sadece korelasyon katsayısının hesaplanması gibi işlemler yapılabilir. Eşit aralıklı ölçekler birimleri arasındaki farklılıkları eşit olan, negatif değerler alabilen ve başlangıç noktası izafi sıfır olan ölçeklerdir. Standart puanlar eşit aralıklı ölçeklere örnek olarak verilebilir. Eşit oranlı ölçekler ise birimleri arasındaki farklılıkları birbirine eşit, başlangıç noktası mutlak sıfır olan, oranlı karşılaştırmalar yapabilen ve sonuçları her zaman pozitif değerler alan ölçeklerdir (Aydoğdu ve

Kesercioğlu, 2005). Bu ölçekler en yüksek düzeydeki ölçeklerdir ve ölçme sonuçları üzerinde her türlü matematiksel işlem yapılabilir.

2.1.4. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bireyin ölçülen nitelikleri hakkında bir değer yargısına ulaşma sürecidir (Kaptan ve Korkmaz, 2001, s. 92). Öğretimde değerlendirme; öğrenci başarısı hakkında bir yargıda bulunmaktır. Diğer bir deyişle; değerlendirme, ölçümlerin ölçüte göre kıyaslanarak bir karara varılması işidir. Geçme notunun 50 olduğu bir sınavda bu not ölçüttür. Bu sınavdan 40 olan bir öğrencinin “başarısız”, 60 olan bir öğrencinin “başarılı” olarak değerlendirilmesinde “başarılı” veya “başarısız” yargısı bir değerlendirme değildir.

Değerlendirme, öğrencilere yalnız not vermeyi değil, bunun yanında öğrencinin geçirdiği süreçleri ve öğrencilerin eksikliklerini görmeyi de amaçlar (MEB, 2004). Belli bir zaman dilimindeki bireysel öğrenci başarısını gösteren bütünsel amaca hizmet eder. Bu zaman dilimindeki öğrenmeleri özetler ve başlıca ailesi, diğer öğretmenler ve çocuk olmak üzere bu bilgiyi başkalarına vermek için kullanılır (Harlen, 2000). Değerlendirme etkinliğinin öğrencinin neyi yapıp yapamadığının yanında neyi bildiğini ortaya koyması, öğrenmesini desteklemesi, yazılı, sözlü ve eylemsel olarak performansını açığa çıkarması, uluslararası çeşitli kuruluşlar tarafından benimsenen standartlara uygun olması gereklidir (NCTM, 1989; 1995).

2.1.5. Değerlendirme Türleri

Öğrencilerle bağlantılı olarak eğitim sistemi içinde kullanım amaçlarına bakıldığında tanıma yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirmeye (izlemeye) yönelik değerlendirme ve düzey belirlemeye (değer biçmeye) yönelik değerlendirme olmak üzere üç farklı değerlendirme türü karşımıza çıkmaktadır.

Tanıma yerleştirmeye yönelik değerlendirme (Diagnostik - Tanıyıcı değerlendirme):

Tanıma yerleştirmeye yönelik değerlendirme: Öğrencilerin belirli bir programa yerleştirilmelerinde kullanılan değerlendirme türü olup, yerleştirmenin yapılacağı

program açısından özellikle öğrencilerin ön koşul öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, yani hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme türüdür (Ertürk, 1993: 113). Bunun yanında süreçte yaşanan öğrenme güçlüklerinin tespitinde de kullanılabilir. Bu değerlendirmeye yönelik araçlara ise; seviye tespit testleri, hazırbulunuşluk testleri, seçme testleri tanıma testleri yetenek testleri yerleştirme ve muafiyet testleri örnek olarak verilebilir (Komisyon, 2008: 14).

Biçimlendirme ve yetiştirmeye (izlemeye) yönelik değerlendirme (Formatif-Geliştirici değerlendirme); Eğitim programlarının kazanılmasında ön görülen davranışların kazandırılması aşamasında bir yandan öğrencilerin öğrenme hızlarını veya her hangi bir içeriğe yönelik öğrenme güçlülüklerinin belirlenmesi ve meydana gelen güçlülüklerin giderilmesi amacıyla yapılan değerlendirme türüdür (Yaşar, 2008, s. 34).

Oktaylar (2005) biçimlendirme ve yetiştirmeye (izlemeye) yönelik değerlendirme araçlarını; formatif testler, izleme testleri ya da ünite testleri, kısa sınavlar ya da ara sınavlar şeklinde ifade etmiştir.

Düzyer belirlemeye (Değer Biçmeye) yönelik değerlendirme (Summatif Özetleyici değerlendirme); Değer biçmeye yönelik değerlendirme ise genellikle sonuç değerlendirmesi olarak bilinir. Çoğunlukla öğretim yılının sonunda, bazen de ortada programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğretmen ve öğrenci ilişkisinde yargılarda bulunmak amacıyla yapılır (Komisyon, 2008, s. 15).

Oktaylar (2005) düzey belirlemeye yönelik değerlendirme araçlarını; erişim testi, başarı testi, bitirme testi(final), yeterlilik testi ve uzmanlık testleri gibi test türleri olarak belirtmiştir.

Amaçlarına göre değerlendirme türlerinin üçe ayrılmasının yanında ayrıca kullanılan ölçüte göre değerlendirme türleri mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Mutlak Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını karşılaştırıldığı ölçütün, bir yer ve zamandan diğereine değişmeyen bir ölçüte dayanan değerlendirmelerdir (Özçelik

1992: 2). Final sınavında başarılı sayılmak için ölçüt 60 almanın ölçüt olduğu bir değerlendirme mutlak değerlendirme için örnek olabilir.

Bağıl Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını karşılaştırıldığı ölçütün, bir yer ve zamandan diğerine değişiklik göstermesine dayanan değerlendirmelerdir (Özçelik 1992: 2). Bir öğrencinin final sınavında başarılı sayılmasının, sınava giren diğer öğrencilerin seviyelerine bağlı olduğu bir değerlendirme bağıl değerlendirme için örnek olabilir.

2.1.6. Öğretimi Değerlendirme Teknikleri

Öğretim değerlendirme teknikleri öğrencilerin belirli bir konu-ünite ya da dönem içerisinde ne düzeyde başarı sağladıklarını ve hangi kazanımı ne düzeyde elde ettiklerini belirlemek amacıyla kullanılırlar. Öğretimi değerlendirme tekniklerini geleneksel değerlendirme teknikleri ve alternatif değerlendirme teknikler olmak üzere iki başlık altında toplayabiliriz.

2.1.6.1. Geleneksel Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Teknikleri

Geleneksel değerlendirme teknikleri, öğrencilere yıl ya da dönem boyunca birkaç sefer uygulanan, öğrencilerin başarılarını ve kazanımları ne düzeyde elde ettiklerini ölçmeye çalışan genellikle çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma gibi test türlerinde hazırlanan standart değerlendirme, formal değerlendirme gibi kavramlarla ifade edilen ürün odaklı değerlendirme teknikleridir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında az sorulu açık uçlu sorulardan oluşan klasik sınavlar ile çoktan seçmeli testler, boşluk doldurmalı, eşlemeli ve doğru-yanlış türünden oluşan “kâğıt kalem testi” de denilen sınav türleri uygulanmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2000).

Eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları genel olarak “içerdiği soru tiplerine” göre adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımları şu şekilde açıklayabiliriz (Çetin, 2008: 71-137).

Yazılı Yoklamalar: Eğitim sistemi içinde uzun yanıtli, açık uçlu veya kompozisyon tipi olarak bilinen test türüdür. Yazılı yoklamalar, öğrencilerin cevaplarını belirli bir süre içinde bağımsız olarak düşünmeleri ve yazmalarını gerektirir. Eğitim sistemimizde çoktan seçmeli testlerle birlikte en fazla kullanılan ölçme değerlendirme tekniğidir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Sözlü Yoklamalar: Öğrencinin bir ders kapsamında öğretmeni önünde kendisine sözel olarak yöneltilen soruları sözlü olarak cevaplandırmasıyla gerçekleştirilen sınav türüdür.

Çoktan Seçmeli Testler: Bir soru kökü ve birden çok farklı cevaptan(seçenek) oluşan testlerdir. Ülkemizde ve dünyada fen eğitiminde en yaygın kullanıma sahip testler çoktan seçmeli testlerdir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Doğru-Yanlış Testleri: Doğru-yanlış türü sorularda verilen cümlelerin, var olan bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesi istenir (Haladyna, 1997).

Eşleştirme Testleri: Birbirleriyle ilgili olan ve iki grup hâlinde verilen bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. Bu testler “Kim? Ne? Nerede?” gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır (MEB, 2006).

Kısa Cevaplı (boşluk doldurma) Testleri: Kısa bir tanım yapmak, bir cümleyi tamamlamak veya soruda yer alan bir boşluğu doldurmak için uygun bir sembol, rakam veya kelimenin yazılmasının gerektiği testlerdir. Bu test türünde, düz bir cümlelerin en önemli noktası çıkarılır ve öğrencinin bu boşluğu en uygun fen kavramı ile doldurması istenir. Kısa cevaplı testler öğrencilerin bilgileri hatırlayıp hatırlayamadıklarını ölçmede etkilidir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Klasik değerlendirme; “öğrencilerin dönem başında hazırbulunuşluk düzeylerini, dönem içinde öğrenme eksiklerini ve bunlara yol açan olası nedenleri, dönem sonunda ise öğrenme düzeylerine ilişkin geri bildirim sağlamak” amacıyla kullanılmaktadır (Doğan, 2007). Geleneksel testler sayesinde öğrencilerin ihtiyaçları

belirlenir, yeterlilik düzeyleri açığa çıkar uygulanan eğitim programlarının etkililiği ortaya konur.

Kullanılma amacının önemine rağmen, bu tür testlerden alınan sonuçların çoğu kez öğrenci başarılarını “puan” olarak ifade etmekten öteye geçemeyen (Erdoğan ve Gök, 2008) “öğrencilerin zayıflıklarını geliştirmek ve olumlu özelliklerini görmek yerine başarılı ve başarısız öğrencileri sıralayan bir değerlendirme yaklaşımıdır” (Engel, 1994; Enoki, 1992; Akt: Erdoğan, 2006: 8). Bu nedenle de geleneksel değerlendirmelere çeşitli eleştiriler söz konusudur. Bilgi, öğretim, öğrenme ve değerlendirmenin yeniden kavramlaştırıldığı zamanımızda, çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve kısa cevap gibi geleneksel test etme yöntemlerinde kullanılan sorular eleştirilmektedir. Bu tip sorulardan oluşan testlerin değişik türde bilgiyi elde edemediği, karmaşık ve değişken öğrenci öğrenmesini yeterli derecede değerlendiremediği görülmektedir (Aschaber, 1991).

Geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından sadece not verme aracı olarak görülmesi, ölçme-değerlendirmenin gerçek amacının dışına çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu tür testlerin öğrencilerin ileri düzey bilişsel basamaklardaki kazanımları elde edip etmediklerini sınamalarındaki güçlükler öğrencilerin devamlı bilgiye dayalı sorularla karşılaşmasına ve ileri düzeyde düşünme yeteneği gerektiren çalışmaları gerçekleştirmekte zorlanmasına neden olmaktadır. Klasik değerlendirme yaklaşımının öğrencileri güçlük içerisine 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 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).

Geleneksel ölçme değerlendirme, “öğretmenin yaratıcı çabasıyla çok yönlü bir program düzenlemesine engel olmaktadır” (Bigelow, 1999; Akt: Erdoğan, 2006: 9) ve öğrencilerin “gerçekte ne bildiğini ya da öğrencilerin ne yapabileceğini gizlemektedir” (Chen, Martin, 2000: 34). Ayrıca, “geleneksel testlerin sınırlı amaçları nedeniyle, yazma, konuşma, çizme, oynama, oluşturma, eşleştirme ve aslında okulda öğretilmesi gereken diğer aktif beceriler ikinci plana itilmektedir” (Bowers, 1989; Akt. Erdoğan, 2006: 9). Bundan dolayı öğrenciler derslere karşı “olumsuz tutum” geliştirebilmekte ve öğrencilerin “ilgi ve yeteneklerinin” ortaya çıkması engellenebilmektedir (Güven ve Eskitürk, 2007; Berberoğlu, 2006).

Bu sınırlıklarına karşın klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının çok yaygın olarak kullanılmasının arkasında yatan bir takım nedenler bulunmaktadır. “Psikometrik açıdan oldukça güvenilir ve geçerli testlerin hazırlanabilmesi bu yaygın kullanımın temel nedenidir” (Bedir, 2009: 20). Ayrıca, hazırlanmasının ve uygulanmasının “çok zaman almaması”, “kolay puanlanabilmesi” ve bireyler arasında “net bir karşılaştırma” yapabilmesi de diğer nedenler arasındadır (Kurt, 2008; Bedir, 2009).

Geleneksel değerlendirme tekniklerindeki olumsuzlukları en aza indirmek için; öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesini” sağlamak, öğrenci başarısına ilişkin kapsamlı bir “süreci yansıtmak”, velilere öğrenciler hakkında “ayrıntılı geribildirim” vermek amacıyla eğitim sürecinde klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması öngörülmektedir (Kurt, 2008; Bedir, 2009).

2.1.6.2. Süreç Temelli Değerlendirme Teknikleri

Geleneksel değerlendirme tekniklerinde bahsettiğimiz olumsuzluklar nedeniyle birçok eğitimci geleneksel değerlendirmeyi şiddetle eleştirmeye başlamıştır. Sadece ürüne odaklı olması ve önemli düzeydeki birçok öğrenmeyi ölçmede yetersiz

kaldığını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişimlerle konu bilgisinin artık yeterli olmayışı ve eğitimin amacının öğrenmeyi öğretme şeklinde değişim göstermesi ölçülecek değerlerin değiştiğinin bir göstergesi olmuş ve geleneksel değerlendirme tekniklerinin yanında süreç temelli değerlendirme teknikleri ön plana çıkmaya başlamıştır.

Son zamanlarda birçok öğretmen ve öğrenci yazılı ve sözlü sınavların artık kullanılmaması gerektiği konusunda hem fikirdirler. Çünkü bu testler, öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ve bu bilgiyi soru, problem ve ödevlerde nasıl kullandıklarına dair çok az ya da hiç bir bilgi vermemektedir. Sonuç olarak uzmanlar, performans testlerinin, buna bağlı olarak da alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedirler. Performans ölçümü ile gerçek değerlendirmeyi kapsayan ve bunları geleneksel yazılı sınavlardan ayıran değerlendirme yöntemi ‘Alternatif değerlendirme’ olarak adlandırılır.

Performans değerlendirmesi, özgün (authentic) değerlendirme, informal değerlendirme, doğrudan (direkt) değerlendirme gibi değişik isimler adı altında karsımıza çıkan alternatif değerlendirmenin (Dochy ve McDowell, 1997) ne olduğuna, ne içerdiğine ilksin ortak bir fikir yok gibidir.

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.

Pierce ve O'Malley (1992), alternatif değerlendirmeyi “bir öğrencinin gelişimini göstermek ve öğretimi şekillendirmek amacıyla ne bildiğini ve yapabildiğini bulmak amacıyla kullanılan ve standart ya da geleneksel olmayan her türlü yöntem” olarak tanımlamaktadır.

Tedick ve Klee (1998) alternatif değerlendirmelerin geleneksel değerlendirmeden yapı ve puanlama bakımından farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Öğrenenlerin anlamlı

görevleri yerine getirerek ne yapabildiklerini göstermeleri beklenir ve öğrenme, edimin belirli ölçütlere göre değerlendirilmesiyle bir süreç olarak düşünülür. Ayrıca Herman, J. L., Klein, D. C. D. ve Wakai, S. T. (1997), geleneksel testlerden farklı olarak alternatif değerlendirmelerin öğrencileri eleştirel düşünmeye ve karmaşık sorunlara kendi çözümlerini bulmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. (Akt: Erdoğan 2006: 1) Alternatif değerlendirmeler öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı şekilde okulun dışındaki gerçek yaşamda da kullanabilmesi üzerine odaklanmıştır (Erbil vd. , 2004).

Alternatif değerlendirmelerin belirtilen yararları sağlanması sadece uygulamaya konmasıyla elde edilemez. Worthen'e göre alternatif değerlendirmenin başarısı için 10 koşul gereklidir (Akt: Ewing, 1998: 12). Bunlar:

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

Eğitimde kullanılan alternatif yaklaşımlar arasında öz değerlendirme, akran değerlendirme, ortak değerlendirme, performans değerlendirme, projeler, kavram haritaları, görüşmeler ve portfolyo değerlendirme yer alır (Okan, 2005, s. 18).

Bazı araştırmacılar ise alternatif değerlendirme yöntemlerini, performans değerlendirme (performance assessment), portfolyo değerlendirme (portfolio assessment) ve 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 (Akt: Parlakyıldız 2008: 10).

Reeves'e (2000) göre öğrenme ortamında oluşturulan kavram haritalarındaki kavramlara belirli değerler vermeyi içeren kavram (Concept) değerlendirme, performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme olmak üzere üç çeşit alternatif değerlendirme stratejisi önermektedir. Genel olarak literatür incelendiğinde ise alternatif değerlendirme tekniklerini performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, gösteri, poster, grup ve akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, portfolyo (Ürün Seçki Dosyası) şeklinde sınıflamamız mümkündür. Bu sınıflamada yer alan teknikler aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin herhangi bir etkinliği yaparken göstermiş olduğu çabalarının değerlendirilmesine performans değerlendirme denir. Öğrenciler performans değerlendirme etkinliklerini kullanarak bir işi yapabilme becerilerini ortaya koyarlar. Öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını izleyerek çalışmalarını ölçer ve değerlendirirler (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Kavram Haritaları: Belirli bir kavram başlığı altında ilişkili kavramların birbirleriyle bağlantılarını gösteren iki boyutlu şemalardır. Kavram haritaları, bilgiyi göstermek ve organize etmek için Nowak tarafından geliştirilen ve Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisini destekleyen grafik araçlardır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Yapılandırılmış Grid: Öğrencilerin yanlış kavramları ile alternatif kavramlarını belirlemek için yapılandırılmış grid tekniği kullanılır. İlk olarak Egan tarafından geliştirilen bu teknik, daha çok mühendislik ve alanlarında tercih edilmesine rağmen fen eğitiminde de son yıllarda yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç: Bu yöntemde öğrencinin zihninde yer etmiş yanlış algılamalar ortaya çıkartılmaya çalışılır. Öğrenciler ağaç dalı şeklinde olan soruları doğru veya yanlış cevaplama durumlarına göre diğer sorulara geçerler. Bu teknik

sayesinde öğrencilerin yanlış kavramları kolaylıkla tespit edilebilir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Kelime İlişkilendirme: Bu teknikte genellikle 30 saniye gibi belirli bir süre içinde cevap olarak bir anahtar kavramın akla getirdiği diğer kavramlar sunulur. Zihinden herhangi bir anahtar kavrama verilen sıralı cevabı bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlık gösterdiği farz edilir. Anlamsal yakınlığa göre anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidedir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (MEB, 2006).

Proje: Bireysel ve grup etkinlikleri için uygun olan proje öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemidir. Bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, eleştirel düşünmenin, motivasyonun, yaratıcılığın, iletişimin, ilgi ve geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (MEB, 2006).

Gösteri: Gösteri, öğretmenin bir prensibi açıklamak ya da bir şeyin nasıl yapıldığını göstermek için öğrencilerin önünde yapılan işlemdir. Gösteride görsel ve işitsel iletişim kullanılır (Temuçin, 2006; Akt: Güven 2007: 19).

Poster: Posterler, bir projeyi veya bir sistemin çalışma prensibini daha önceden proje veya sistem hakkında hiçbir bilgisi olmayan okuyuculara ana hatlarıyla tanıtıcı nitelikte hazırlanan iki boyutlu grafiklerdir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Grup ve/veya Akran Değerlendirmesi: Bir grup içinde yer alan bireylerin akran veya akranlarına göre değerlendirmesidir. Sadece bir puanlama işi değil aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir. Akran değerlendirme, bireylerin kendilerine güvenlerinin artmasını da sağlayabilir. Akran değerlendirme, değerlendirmeye temel oluşturan ölçütler ve becerilerin saptanması konusunda öğrenciye farklı bir bakış açısı sağlar (Yurdabakan, 2006).

Öz Değerlendirme: Bireysel değerlendirme olarak da çevrilebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeyleri ve öğrenme sonuçlarını yargılamaları olarak tanımlanabilir.

Portfolyo (Ürün Seçki Dosyası): En genel tanımı ile portfolyo öğrencilerin dönem veya tüm yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur. Öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmalarının amaçlı, sistematik ve anlamlı koleksiyonu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Yukarıda kısaca açıklamalarını verdiğimiz süreç odaklı değerlendirme teknikleri yenilikçi öğrenme-öğretme süreci içerisinde eğitim durumlarının etkin bir şekilde değerlendirmesine katkıları sağlasa da geleneksel değerlendirmelerin de göz ardı edilmemesi gerekir. Belle (1999) alternatif değerlendirmeye doğru bir yönelme olsa da, eğitimcilerin başarılı olmuş olan önceki yöntemlerini de unutmamaları gerektiğini de eklemiştir.

Barootchi, N. ve Keshavarz, M. H. de (2002) geleneksel ve alternatif değerlendirmenin birlikte kullanılmasını öngörmektedir. Geleneksel ve alternatif değerlendirmenin beraber kullanımı, eğitimsel programların daha kesin, daha kullanışlı ve daha tutarlı değerlendirmeler yapmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenci başarısının (geleneksel ve alternatif şekillerle) çoklu ölçümleri öğrencinin edimi konusunda daha içerikli bir tablo elde etmemize fayda sağlar (Tedick ve Klee, 1998).

Geleneksel ölçümler öğrencilerin yıldan yıla gelişimleri hakkında bilgi sağlarken, biçimlendirici değerlendirme ve öğretimsel stratejilerin planlanması için ihtiyaç duyulan öğrenci gelişiminin sürekli ölçümüne yönelik bilgi sağlayamamaktadır. Sonuçları güvenilir, tutarlı ve anlamlı olduğu sürece geleneksel olmayan (alternatif) teknikler bu bilgiyi sağlayabilir. Bununla birlikte, geleneksel olmayan değerlendirmeler kararsız sonuçlar verirse, öğrenciler hakkında önemli karar vermede kullanıldıklarında kritik sonuçlar doğurabilirler (Herman ve Winters, 1994).

2.1.7. Portfolyo

Eğitim sürecinde yapılan yenilikler ve geleneksel değerlendirme yöntemlerine getirilen eleştiriler sonucunda süreç odaklı değerlendirme eğitim süreci içerisinde önem kazanmaya başlamıştır. Süreç odaklı değerlendirme tekniklerinden birisi de

ölçme değerlendirme anlayışında 1990'ların başlarında ortaya çıkan portfolyolardır. Portfolyo uygulamaları 2005 yılında eğitim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerle ülkemizde de önem kazanmıştır. Başlangıçta ilköğretim okullarında kullanılan portfolyolar günümüzde sonraki eğitim düzeylerinde de kullanılmaya başlanmıştır (Doğan, Karakaya ve Kutlu, 2008). Bu gelişimle birlikte yüksek öğretim kurumlarında ve özellikle de eğitim fakültelerinde geleceğin öğretmen adaylarının portfolyolardan hem bir öğretim tekniği hem de bir değerlendirme tekniği olarak yararlanabilmeleri açısından portfolyo kullanımı önemlidir.

Portfolyolar her öğrenim düzeyinde kullanılabildiği gibi eğitimin dışında ekonomiden sanata, ticaretten mimariye geniş bir kullanım alanına sahip çalışmalarlardır. Hangi alanda kullanılıyorsa kullanılsın portfolyolar genel olarak en seçkin, en iyi ürünlerin ya da çalışmaların sunulmasını sağlamayı amaçlamaktadırlar. Türkçe sözlükte evrak dosyası olarak geçen portfolyolar eğitim bilimlerinde ürün seçki dosyası ya da öğrenci gelişim dosyası şeklinde açıklanmaktadır. Bu geniş tanımların yanında literatür incelendiğinde portfolyolarla ilgili çok sayıda tanımla karşılaşılabilir. Portfolyo kavramı, güzel sanatlar alanından alınarak güzel sanatlar öğrencilerinin çalışma örneklerinin gösterildiği dosyaların kullanıldığı bir yöntem olarak geliştirilmiştir (Moya and O'Malley, 1994).

Portfolyolar, öğrencilerin belli bir dönem boyunca hazırladığı çalışmalarını içerirler ve öğrencinin süreç içerisinde gelişimini izleme ve ölçme aracı olarak ön plana çıkarlar (Atay, 2003: 512). Ürünü değil süreci temel alırlar ve öğrencinin bir dönem ya da belirli bir süre içerisinde tüm boyutlarıyla değerlendirilmelerini sağlarlar. Kemp ve Toperoff (1998) portfolyoyu "bir veya birden fazla alanda öğrencinin çabalarını, gelişimini ve başarısını gösteren öğrenci çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanması" olarak tanımlamıştır. Edgerton ise portfolyoyu "öğrencinin zaman içindeki ve birçok bağlamda başarısını gösteren seçilmiş, yansıtıcı ve işbirliği içinde yaptığı en iyi çalışmaların yapılandırılmış bir toplamı" olarak tanımlamıştır (Chapman, Pettway ve White, 2001; Akt: Kan 2007: 133). Bu tanımlamalara karşın portfolyo sadece en iyi ürünlerden oluşmak zorunda değildir. Farklı amaçlar

doğrultusunda portfolyo bir öğrencinin yaptığı müsvedde çalışmalardan değerli ürünlere her türlü faaliyetini içerebilir.

Bireysel gelişim dosyaları (portfolyo) öğrencilerin değerlendirmeye katılımlarını, kendi çalışmalarını, her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur (Meisel ve Steel, 1991). Portfolyolar, öğrencilerin ne bildiklerini ve ne yapabileceklerini kendi çalışmalarından oluşan örneklerle ispatlamalarını sağlar (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991).

Yukarıda yapılan tanımlara da bakılarak portfolyonun eğitimde sadece öğrencilerin çalışmalarının toplandığı ve sunulduğu bir dosya olarak görülmesi yanlış olacağı açıktır. Öğrenci çalışmalarının portfolyo olarak toplanması amaçlı bir uygulamadır ve belirli özellikler taşımaktadırlar. Wade ve Yarbrough genel olarak bir portfolyonun taşıdığı özellikleri gelişimcilik, çift değerlilik, seçicilik, özgünlük, yansıtıcılık, bireysellik olarak altı başlık altında toplamıştır. Bu başlıkları şu şekilde açıklayabiliriz (Akt: Chang, 2001):

1. Gelişimcidir (Developmental): Portfolyo belirli bir zaman sürecinde öğrencinin gelişimini ve öğrenmelerini temsil eder. Portfolyo uzun bir süreçte öğrenme sonuçlarının toplanmasıdır, kısa sürede gözlenebilecek hedef davranışlar olarak ifade edilmez.

2. Çift değerlidir (Dual Valued): Portfolyolar hem öğretmene bilgi verir hem de öğrenci açısından değerlidir. Öğrenene öğrenme sürecinin kayıtlarını yansıtma şansı sunarken, öğretmene öğrencinin gelişimini ve başarısını değerlendirmek için iyi bir metot sunar.

3. Seçicidir (Selective): Portfolyo öğrenciye seçme şansı sunar, böylece öğrenci portfolyoyu nasıl bir içerik ve nasıl bir yapılandırmayla sunacağına kendisi karar verebilir.

4. Özgündür (Authentic): Portfolyo öğrencinin kendisinin yaptığı çalışmaları ve gösterdiği performansı birleştirir. Geleneksel testler, normalde öğrencinin nasıl bir gelişim sergilediği bilgisini ve tüm yönleriyle sahip olduğu potansiyelini yansıtamaz, portfolyo ise somut öğrenme ürünlerini göstermesi ve

zaman içinde öğrenci gelişimini sergilemesi nedeniyle otantik (özgün) bir değerlendirme tekniğidir.

5. Yansıtıcıdır (Reflective): Portfolyo öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmasını sağlayarak, öğrenmelerini gözden geçirme ve ileriki öğrenmeleri için hedefler oluşturmaya katkı sağlayabilir. Geçmişteki gösterdiği çabaları gözden geçirerek daha iyisini yapabileceğini fark edebilmesine ve bu yönde çalışmasına yardımcı olabilir.

6. Bireyseldir (Individual): Portfolyo bireysel seçimlere göre hazırlanmış ve yapılandırılmış bir temelde bireyin öğrenme sürecine ilişkin gelişimini gösterir. Başka bir deyişle, portfolyoda bireysel içerik seçimi ve bireysel tarzın yansımaları vardır.

7. Etkileşimlidir (Interactive): Öğrenen, portfolyo aracılığıyla öğretmen ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşır ve böylece öneri ve rehberlik alır. Bu yolla, portfolyonun oluşturulması ve geliştirilmesinde, öğrencinin gerek öğretmenlerle gerekse akranlarıyla işbirliği çalışmaları yapması etkileşimi artırır.

De Fina (1922:7)'ya göre ise portfolyo ile ilgili başlıca özellikler şunlardır (Akt: Birgin, 2003: 23-24):

➤ Portfolyolara girecek olan çalışmaların belirlenmesinde öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetiminin görüşleri alınabilir.

➤ Portfolyoyu oluşturma sürecinde öğrenciler, gelişim dosyasına girecek çalışmaları seçmenin yanında seçtikleri çalışmalar için de kriter oluşturmayı öğrenirler.

➤ Portfolyonun içeriği günlük hayattan alınan öğrenme aktivitelerini yansıtacak şekilde düzenlenmeli.

➤ Portfolyo belli bir süreçte öğrencinin başarısını, ilerleyişini ve çabasını gösterecek şekilde devam eden bir süreci kapsamalı.

➤ Portfolyoya seçilen çalışmalar çeşitli ve çok boyutlu olmalı.

Portfolyolar, bu özelliklerinin yanı sıra çok çeşitli uzmanlık alanlarında, performansın tipik göstergelerini taşıyan örnek çalışmaların bir araya getirilmesi amacıyla kullanılır. Temel amaç; üretilen çalışmaların ya da materyallerin mihenk

taşlarını ortaya çıkarmak ve bir araya getirmektir (Far, 1990, Akt: Olson, 2008). Ayrıca portfolyolar öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek, zaman içerisindeki gelişimlerini izlemek, çeşitli konulardaki kendi görüşlerini yansıtmasını sağlamak gibi amaçlar da taşıyabilirler.

Bunun dışında portfolyoların amaçlarına şu şekilde örnekler verilebilir:

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak.
- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkmak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek.
- Öğrencinin gelişimini, kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek.
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin somut resmini çizebilmek.
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek.
- Öğrencilerin, arkadaşlarının portfolyolarını da izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarının başlangıcına alt yapı oluşturmak.
- Çocuğun zihinsel, psiko-motor, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerini gözlemlemek.
- Çocuğun okulda yaptığı çalışmalar, hikayeler, ses kayıt bandı, resim, proje çalışmaları, fotoğraflar, el işi etkinlikleri vb. kontrol etmek, güven gelişimlerini desteklemek.
- Fiziksel, ruhsal ve sosyal alandaki gelişimlerini fark edebilmesi, seçici olabilmesi ve zevkle çalışabilmesini sağlamak.
- Olaylara bakış açısını değerlendirebilmesi, çok yönlü düşünebilmesi, yaratıcılık yönlerinin geliştirmesini sağlamak. (Karamanoğlu, 2006: 32-33)

2.1.8. Portfolyo Çeşitleri

Eğitimde kullanım amaçlarının çeşitliliği nedeniyle literatürde portfolyolar birçok araştırmacı tarafında çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır (Batale, 1992; Columba ve Dalgos, 1995; Lankes, 1995; O'Malley ve Valdez, 1997; Haladyana, 1997; Smith ve

Tillema 2011; Kan, 2007) Bu sınıflamalar genellikle, amaç göz önüne alınarak yapılmış fakat portfolyonun içeriği, içeriğinin kim tarafından oluşturulduğu, portfolyonun sınıflanmasında önemli bir belirleyici olmuştur.

Batale (1992) portfolyoları çalışma, yansıtma ve değerlendirme portfolyoları olarak üç türde sınıflamıştır (Akt: Korkmaz, 2004). Lankes (1995) ise amaçları açısından gelişim, uzmanlık, etkinlik, çalışma becerileri, kolej kabul ve öğretmen portfolyoları olmak üzere altı portfolyo türünden bahsetmektedir. Columba ve Dolgos (1995) portfolyoların içeriği ve kim tarafından düzenlendiğine göre etkinlik, öğretmen-öğrenci ve alternatif öğrenci değerlendirme portfolyosu olmak üzere üç tip portfolyo vardır (Akt: Koca ve Lee 1998). Haladyana (1997, akt: Okan 2005: 13-14) portfolyoları öğrenci, sergileme, sınıf, belgeleme ve değerlendirme tipi portfolyolar şeklinde; Wolf (1999) öğrenme, değerlendirme, çalışma portfolyoları şeklinde; Smith ve Tillema (2001) ise belge, yansıtıcı, eğitim ve mesleki gelişim portfolyoları olmak üzere dört farklı portfolyo çeşidi şeklinde sınıflama yapmıştır. Kan (2007) portfolyo türlerini belge, süreç ve etkinlik portfolyoları; Demirli (2007) ise iş-derleme-çalışma, sunu-vitrin, değerlendirme-süreç portfolyoları olmak üzere üç farklı şekilde sınıflamışlardır. Melograno (2000: 101) daha detaylı bir sınıflama yaparak kişisel, çalışma-iş, belgeleme, grup, tematik, bütünleşik, etkinlik, elektronik ve çok yıllık olmak üzere dokuz sınıflama yapmıştır. Yapılan bu sınıflamalarda yer alan bazı portfolyo çeşitleri aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

Belge (documentation) portfolyoları: Bu tür portfolyolar “çalışma” portfolyosu olarak da bilinir. Belli bir zaman dilimi içerisinde, öğrencilerin hedefler doğrultusunda gelişme ve ilerlemelerini gösteren bütün çalışmaları içerir. Belge portfolyolar beyin fırtınası etkinliklerinden, tasarı, plan, taslak ve müsvedde çizimlere müsvedde çizimlerden, bitirilmiş işlere kadar her şeyi içerebilir (Menevşe, 2012: 13).

Süreç (process) portfolyoları: Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin tüm kanıtları ve belgeleri toplamayı gerektirir. Bu tür portfolyolar, öğrencilerin bilgi veya becerilerini belli bir amaç doğrultusunda nasıl birleştirdiklerini ve belli bir alan ya da durumda nasıl ilerleme kaydettiklerini görmeyi amaçlar (Demirli, 2007: 20).

Etkinlik (show case) portfolyosu: Bu portfolyo türü öğrencilerin öğretim süreci sonunda elde ettikleri çıktılara ilişkin performanslarını en iyi temsil edecek çalışmaları içerir. Bu nedenle değer biçmeye dönük değerlendirme için kullanılabilir. Sanatsal çalışmalar, bitirilmiş araştırma ve projeler, bilimsel deney ve düzenekler gibi öğrencilerin yetenek ve becerilerini temsil eden çalışmalardan oluşturulur. Yeteneği yansıtan sanatçı portfolyolarıyla büyük benzerlik gösterirler. Sergilenerek öğretmen, veli veya ilgililer tarafından incelenebilir. Bazı özel okullarda ve kolejlerde düzenlenen ve öğrenci çalışmalarından oluşturulan bilim şenlikleri bu tür çalışmalara örnek teşkil edebilir (Kan, 2007: 136).

Gelişim (developmental) portfolyoları: Bu tür portfolyolar eğitim ve öğretim yılı boyunca portfolyonun yapıldığı konuda öğrencide gerçekleşen ilerlemeyi ve gelişimi göstermeyi amaçlarlar (Güven, 2007: 36).

Öğretmen portfolyoları; öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde işlenen konulara ilişkin öğrencilerin ne derece anladıkları ve kavradıkları hakkında bilgi almak için kullandıkları portfolyolardır.

Uzmanlık (proficiency) portfolyoları: Bilim, teknoloji vb. gibi çeşitli alanlarda, öğrencilerin performansını ve yetkinlik düzeyini yansıtan, rekabete dayalı bir portfolyo türüdür.

Çalışma becerileri portfolyosu: Bu tür portfolyolar öğrencilerin eğitim sürecinde yaptığı çalışmalara bakarak çalışma ve üretme becerileri hakkında bilgi edinmeyi sağlar. Özellikle son yıllarda, iş dünyası ve bazı yükseköğretim kurumları bireylerin eğitim sürecindeki yaptığı çalışmaları değerlendirerek bu tür portfolyolar aracılığıyla, öğrencilerin veya bireylerin iş dünyasında ne kadar başarılı olacaklarını kestirmeye çalışmaktadırlar.

Kolej kabul (College admission) portfolyosu: Kolej ya da üniversite gibi eğitim kurumlarının kendilerine uygun nitelik ve becerilere sahip öğrencileri seçerken kullandıkları portfolyo türüdür. Öğrencilerin önceki eğitim hayatında gösterdikleri yetenek, beceri ve performanslarını gösteren parçalardan oluşur (Lankes, 1995).

Öğretmen-Öğrenci Portfolyosu: Bu tip portfolyolar çalışma dosyası ya da çalışma portföyü olarak adlandırılır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin gelişmesine yardımcı olan interaktif bir portfolyo tipidir. Bu tür portfolyolar yapılandırılırken öğrenci ve öğretmen portfolyonun kapsamının neler olacağına, nelerin çıkarılıp, nelerin konacağına birlikte görüşerek karar verirler.

Alternatif Öğretmen Değerlendirme Portfolyosu: Bu tip portfolyolarda tüm çalışmalar puanlanır, sıralanır veya değerlendirilir. Öğretmen sadece kendi kullanımını ve değerlendirme aracı olarak öğrencilerin bireysel portfolyolarını tutar. Bu tip portfolyoları değerlendirmede holistik, bütünsel bir yaklaşım benimsenir. (Kan, 2007: 136; Doğan, 2001, Akt: Mıhladız, 2007: 33)

Elektronik Portfolyo: bu tür portfolyolar teknolojinin desteğiyle oluşturulan çeşitli ürünlerin (ses, video, grafik, metin vb.) medya ortamları aracılığıyla biriktirilmeleri ve düzenlenmelerini içerir (Barrett, 2005: 5).

Tematik Portfolyo: Bu araştırmada öğretimi destekleyici bir teknik olarak kullanılan tematik portfolyo bir dersin belirli bir ünitesinde odaklanmayla ilişkilidir. Örnek olarak cebirde rasyonel sayılar konusuyla ilgili portfolyo yapılarak öğrencilerin bu konudaki bilişsel, duyuşsal becerilerini ve bu üniteyle ilgili bakış açılarını yansıtacaktır (Melograno, 2000, Akt: Birgin ve Baki, 2007: 83). Diğer bir ifadeyle, bir ders ya da disiplin içerisinde iki altı hafta arası süreci kapsayan daha çok belli bir temanın (konunun) öğretilmesine katkı sağlamak ve değerlendirilmesini sağlamak amacıyla uygulanan portfolyolardır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini paylaşmalarına, göstermelerine ve yansıtmalarına fırsat tanıyan bir uygulamadır.

Bu sınıflamalarda bulunan portfolyo türleri tek bir tür olarak kullanılabilirdiği gibi birkaç tür arasında ilişkilendirmelerle birleştirilerek de kullanılan portfolyolar bulunmaktadır. Bu araştırmada kullanılan portfolyo türü de dâhil olmak üzere belirtilen sınıflamalar portfolyonun amaçları ön planda tutularak yapılmışlardır. Portfolyo türlerini sınıflamada amaç literatür incelendiğinde ön planda da olsa portfolyonun içeriği, içeriğinin kim tarafından oluşturulduğu da sınıflamalarda kullanılmıştır. Bunların dışında uygulama sürecine göre de farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Uygulama türüne göre portfolyo desenleri genelde “disiplinler arası”

ve “tek disiplin temelli” olmak üzere iki yapıda ele alınmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Disiplinler arası desen birden fazla derse ait ürünleri tek dosyada toplamaktayken tek disiplin temelli portfolyolar ise sadece bir derse ait çalışmaları barındırırlar.

2.1.9. Portfolyonun Bölümleri

Portfolyolar öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ve portfolyonun amacına uygun olarak farklı bölümlerden oluşabilir fakat genel olarak portfolyoda bulunan bölümler özgeçmiş, ürünler dizini ve yansıtma olarak belirlenebilir (Erbil, 2003).

Ayrıca Chatel (2001), Gillespie, C. S., Ford, K. L., Gillespie, R. D. ve Leavell, A. G. (1996) ve Kemp ve Toperoﬀ (1998) bir portfolyo klasöründe ya da dosyasında bulunması gerekli belgeleri giriş ya da kapak mektubu, içindekiler bölümü, ürünler, yansıtma kağıtları ve sonuç sayfası olarak belirtmişlerdir.

Kapak ya da giriş mektubu öğrenci hakkında bilgiler içeren portfolyonun tanıtıldığı sayfadır. Portfolyo uygulamasının tamamlanmasından sonra yazılmalıdır. Portfolyo ile ilgili öğrencinin geçirdiği süreçleri betimlemesinde bu önem taşır. Fakat portfolyo dosyasının başına konulur. Portfolyoda sayfa numaralarının da bulunduğu bir içindekiler tablosu yer almalıdır.

Portfolyonun ana bölümü olarak hem öğretmenler tarafından öğrencilere zorunlu tutulan hem de öğrencilerin yaptıkları çalışmalar içerisinde kendi istedikleri portfolyo uygulaması süresince dosyalanmış ürünler bölümü gösterilebilir. Bu bölüm çalışma sırasına uygun bir şekilde oluşturulmalıdır ki sürecin başından sonuna kadar öğrencideki gelişimi daha iyi bir şekilde yorumlanabilsin. Ayrıca zorunlu ürünler öğrencinin değerlendirilmesinde ana kriter olacaktır.

Seçmeli ürünler ise klasörlerin öğrencilerin farklılıklarını göstermesine yarayacaktır. Öğrenciler “en iyi” ürünlerini dahil etmeyi seçebilirler; ya da kendilerine sorun olan ya da daha az başarılı oldukları ürünlerini ve sebeplerini dahil etmeyi seçebilirler. Zaman içerisinde gelişimlerini göstermesi için, her bir ürünün yapılış/oluşturma

tarihi ve/veya portfolyoya giriş tarihi olmalıdır. Her bir ürünün, sözlü ya da yazılı, taslakları ve düzeltilmiş ya da gözden geçirilmiş tekrarları konulmalıdır.

Portfolyonun en önemli özelliğinden biri de yansıtmalardır. Yansıtma / Yansıtma kağıtları öğrencilerin her bir çalışması kendilerini ve uygulamayı değerlendirme fırsatı tanır. Öğrenciler aşağıdakilerin hepsi ya da bir bölümü hakkında yansıtma yapmayı seçebilirler:

- Bu çalışmadan ne öğrendim?
- Neyi iyi yaptım?
- Neden bu ürünü seçtim?
- Bu çalışmada neyi düzeltmek/geliştirmek istiyorum?
- Performansım hakkında ne düşünüyorum?
- Sorunlu bölümler nelerdi?

Portfolyonun sonunda, yapılan tüm çalışmaları özetleyen ve aynı zamanda gelecekte yapılacak başka bir portfolyo çalışmasına ışık tutacak önerilerin de bulunabileceği bir Sonuç Sayfası bulunması gerekli belgeler arasındadır.

Chatel'e (2001) göre kapak mektubundan sonra portfolyo çalışmasının yapıldığı dersin hedeflerinin yazılı olduğu bir "Ders Hedef Çizelgesi" de eklenebilir. Ayrıca Gillespie ve diğerleri (1996) öğretmenlerin ürünlere yönelik geri bildirim de bulundurulması gerektiğini savunmuşlardır.

2.1.10. Portfolyo Uygulamasının Aşamaları

Portfolyo uygulamasının gerçekleştirilmesi çeşitli aşamalardan gerçekleşmektedir. Bu aşamalar literatürde farklı farklı yer alsalar da bu aşamaları genel olarak tanımlama, uygulama ve değerlendirme olarak üç başlık altında toplamak mümkündür.

Portfolyo Uygulamasının Tanımlanma Aşaması

Bu aşama portfolyonun hangi amaçla gerçekleştirileceğinin, hangi konuda ne tür başlıklar ve çalışmalar içereceğinin ve de nasıl değerlendirileceğinin belirlendiği aşamadır. Bilimsel metotların hepsinde olduğu gibi portfolyo uygulamalarında da

birincil basamak portfolyonun hangi amaçla hazırlanacağına karar verilmesidir. Portfolyo hazırlamadaki amaçlardan bazılarını Mumme (1990) şöyle sıralamaktadır (Akt: Okan, 2005):

- Öğrencinin dersteki ilerleyişinin değerlendirilmesine yardım etmek,
- Öğretmene öğretimle ilgili karar vermesine yardım etmek,
- Velilerle iletişimi sağlamak,
- Okulda uygulanan ders programının değerlendirilmesine yardım etmek,
- Okulun toplumla iletişimini sağlamak.

Araştırmamızdaki tematik portfolyo uygulamasının amacı eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin eğitimde ölçme değerlendirme dersinin bilişsel davranışları ölçme araçları ve istatistiksel hesaplama ünitelerinde gelişimlerini belirlemektedir.

Portfolyo hazırlama amacı belirlendikten sonra bu amaca yönelik hangi tür çalışmaların toplanacağı, toplanacak çalışmalara kimlerin karar vereceği planlanmalıdır. Bu planlama öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmeli ve öğrencilere açık bir şekilde ifade edilmelidir. Portfolyoda, öğrenme hedefini yansıtacak çalışmalar yer almalıdır (Kan, 2007).

Öğrenciler topladıkları çalışmalarını başta belirlenen amaçlara yönelik olarak gelişimini gösterecek biçimde seçerler. Öğrenci bu işlemi “yalnız” da yapabilir, “öğretmen ile” birlikte de seçme işlemini gerçekleştirebilir (Kabaş, 2007; Demirli, 2007). Çalışma parçaları arasından yapılan seçim “portfolyo türüne” göre değişebilmektedir (Demirli, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Portfolyonun hacmi ne çok az ne de çok fazla olmalıdır (Ediger, 2000). Portfolyoda bulunması gereken bu bölüm dışında öğretmen ve öğrencinin vereceği kararlar, portfolyonun amacı ve dersin hedefleri doğrultusunda öğrenme öğretme sürecinde kullanılan veya oluşturulan her şey portfolyoya konulabilir. Portfolyoya koyulabilecek ürünler için herhangi bir liste ya da sınırlama yoktur. Sınav kâğıtlarından ödevlere, öğrencilerin grup çalışmalarından ses veya görüntü kayıtlarına kadar her türlü ürün portfolyo içerisinde yer alabilir.

Grace (1992) portfolyonun hedefine, öğrenci grubunun ve öğretmenin özelliklerine, değerlendirme ölçütlerine, değerlendirilmesi düşünülen alan ya da becerilere, portfolyonun çeşitlerine ve değerlendirme için ayrılan zamana ve bütçeye göre portfolyoya girecek ürünlerin değişiklik göstereceğini belirtmiştir.

Son basamak olarak değerlendirme kriterinin belirlenmesinde Portfolyolar bir “bütün olarak” değerlendirilebileceği gibi içindeki her bir çalışma “ayrı ayrı” da incelenebilmektedir. Portfolyonun incelenmesinde kontrol listesi, oranlama ölçeği veya rubrikler kullanılabilir. Eğer portfolyoda farklı türde materyaller yer alıyorsa, her biri için ayrı puanlama planı yapılmalıdır” (Erdoğan, 2006: 27).

Portfolyoların içerdiği öğrenci performansını kanıtlayan her türlü bilgi ve belgeler bütünleştirildikten sonra portfolyonun değerlendirilmesine ilişkin ölçüt veya ölçüt takımları geliştirilir (Moya ve O’Malley, 1994: Aktaran; Kan, 2007). Portfolyo değerlendirmeyi kolaylaştırmak için puanlama yönergelerinin kullanılması önerilmektedir (Goldsby, 2001, Akt: Kan, 2007: 134). Puanlama yönergesi, belli bir konuda, değişik düzeyde performansa ait karakteristik özellikleri tanımlayan ve performansa ilişkin karar vermede kullanılan puanlama rehberidir (Norman Gronlund, 1998, Akt: Kan, 2007: 134). Puanlama yönergelerini hazırlayabilmek için portfolyonun içerecekleri, özellikler ve boyutlar belirlendikten sonra içeriğin öğrenilme becerisi, beceriyi göstermedeki yeterlilik düzeyi, ortaya konan ürünün kalitesi gibi gösterilen performansa ilişkin farklı düzeydeki öğrencileri ayırt edecek ölçütler geliştirilmelidir. Puanlama yönergelerindeki performans düzeyleri ve standartlaştırılmış ölçütler herkesin anlayabileceği şekilde ifade edilmelidir (Kan, 2007: 134).

Portfolyoda yer alan çalışmalardan hangilerinin değerlendirileceğinin belirlenmesi ve sınırlandırılması önemlidir. Gerek portfolyoda yer alan çalışmaların gerekse bunların içinden değerlendirilecek çalışmaların seçiminde öğretmenler öğrencilere aşağıdaki sorulara benzer sorular sorarak rehberlik edebilirler.

- Bu çalışma neyi ifade ediyor?
- Bu bölümü, çalışmanı neden portfolyona koymak istiyorsun?
- Neyi iyi yaparsın? En iyi yaptığın şey nedir?

- Hangi konuda çok iyi/başarılı olduğunu düşünüyorsun?
- Hangi bölümler, kısımlar geliştirilmeli?
- Tekrar denesen neleri değiştirir, eklerdin?
- Neden bu çalışmayı seçtin? Bu çalışmada en çok neyi beğendin?

Ayrıca öğretmen her çalışmanın üzerine düşüncesini gösteren, çalışmayı tanımlayan, etkinliğin nasıl başladığını açıklayan, parçanın neden seçildiğini anlatan, ders işleme hedefleri açısından çalışmanın ne anlam taşıdığını açıklayan notlar yapıştırılabilir. (Özbaykuş, 2008: 29)

Portfolyo Uygulamasının İşleyiş Aşamaları

Portfolyo uygulamasının işleyişi aşağıdaki gibi sıralanabilir (Barrett, 2000).

Toplama: Bir çalışma portfolyosunun temel bir etkinliğidir. Bu aşamada öğrencinin başarısını ve ölçütlere göre gelişimini gösteren yeterince çalışmayı toplamayı gerektirir. Bu bağlamda her şey portfolyoya dahil edilmemelidir. Bir çalışma portfolyoya alınmıyorsa, neden alındığı ve neyi gösterdiği belirtilebilmelidir.

Seçme: Bu aşamada, birinci aşamada toplanan ürünlerden hangilerinin portfolyoda yer alacağı belirlenir. Toplanan değerlendirilmeyecek ürünler portfolyodan çıkartılmalıdır. Portfolyoda, öğrenme hedefini yansıtacak çalışmalar yer almalıdır.

Yansıtma: Bu aşamada portfolyo geliştiren öğrenci her bir ürün için ne düşündüğünü belirtmelidir. Yansıtma aşamasında öğrenci öğrenen olarak kendinin farkına varır, ne yapabildiği ile ilgili bilgi sahibi olur. İlk portfolyo geliştiren acemi öğrenciler için bu aşamada öğretmen yapılandırılmış açık uçlu sorularla öğrencilerin daha iyi yansıtmalarına yardımcı olabilir.

Yönelme: Bu aşamada öğrenciler yansıtmalarını gözden geçirerek kendi hakkında bilgi sahibi olduktan sonra geleceğe bakma ve gelecek için hedeflerini oluşturmaya başlayacaktır. Öğrenci kendi çalışma örneklerini gördükten ve gözledikten sonra gelecekle ilgili öğrenme hedeflerini tanımlayabilecektir. Bu aşamadan sonra portfolyo uzun dönemli ve güçlü bir gelişim aracı olur.

Bağlantı: Portfolyo uygun kişilere sunulur ve öğretme-öğrenme açısından tartışılır. Öğrenme hedefleriyle bire bir bağlantılar kurulur ve böylece işbirliği ve fikir alış

verişi sağlanmış olur. Bu yolla öğrenci uzun dönemli olarak öğrenme sürecine ilişkin motivasyon kazanmış olur.

Portfolyo Uygulamasının Değerlendirme Aşaması

Alternatif değerlendirme yöntemleri eğitim kurumlarına yeni bir açıklık getirmektedir. ‘Sınamak’ yerine ‘değerlendirmeye’ yönelmesi hedeflenmektedir. Sağlıklı değerlendirme yapabilmek için öğrencilerin hedeflerinin ne olması gerektiği ve standartlar açıkça belirlenmelidir. Öğretmenler bunun için belirli ölçek ve yöntemler geliştirerek öğrencinin performansının gözlenmesine olanak sağlamalıdır. Öğrencinin gelişimini gösterecek olan portfolyoyu değerlendirme kriterlerinin önceden belirlenip hem öğrenci hem de veliye bildirilmesi değerlendirmede çok büyük önem taşır (İlci, 2002).

Portfolyonun en büyük avantajı öğrencilerin de değerlendirme sürecine dahil edilmesidir. Portfolyo değerlendirmede öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirebilirler. Böylece kendi çalışmaları hakkında bir yargıya varır ve ileride yapacakları çalışmaları kararlaştırırlar. Böylece öğrenciler bir öğrenen olarak kendi ilerlemelerini değerlendirmeyi öğrenirler.

Öğretmenler portfolyoyu bir bütün olarak (holistic) değerlendirilebileceği gibi içindeki her bir çalışmayı ayrı da inceleyebilir (analitik). Hangisinin kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır. Verilecek olan karar, grupları yerleştirme, seçme veya derecelendirme gibi genel bir kararsa, bütünsel değerlendirme daha uygundur. Bu tür kararları verebilmek için, öğretmen tek ve ortalama bir puanlama ile bütünsel değerlendirme yolları aramak zorundadır. Öte yandan, değerlendirmenin amacı, öğrencilerin karşılaştığı zorlukları belirlemek ya da her bireysel performans değerlendirme ölçütüne göre, öğrenci gelişimini öğrenmekse, her performans ölçütünün ayrı değerlendirildiği analitik değerlendirme uygundur. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme ürünlerini toplam puan olarak değerlendirmek istediklerinde bütünsel değerlendirme stratejisini kullanırlar. Bütünsel değerlendirme ölçeği, süreçten çok sonuçla ilgilidir, sonuca ulaşmak için aşılın bireysel basamaklarla değil toplam performans ya da sonuçla ilgilidir. Öğretmenler öğrencilerinin çalışmalarının ya da ürünlerinin farklı boyutlarını farklı puanlayarak değerlendirmek istediklerinde

ise analitik değerlendirme stratejisini kullanırlar. Analitik değerlendirme ölçeği, değerlendirme sürecinin farklı aşamalarında aranan cevapları puanlamada işe yarar.

2.1.11. Portfolyo Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Portfolyo uygulamasının hedefler doğrultusunda amacına ulaşması için dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Korkmaz ve Kaptan, 2002):

- Portfolyodaki her örneğin üstünde yansıtıcı bir ifade formu olmalıdır. Bu formda isme bu çalışmanın kimin ürünü olduğunu tanımlamak için ihtiyaç duyulur
- Portfolyo çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Örneğin bir deney ya da proje çalışmasında rapor yeterli olamayabilir. O zaman öğrenci eğer isterse çalışmasını resimle belgeleyebilir.
- Öğrenci tarafından portfolyo sürecinin çok iyi kavranması öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.
- Portfolyo öğrencinin en iyi yaptığı çalışmaları değil, öğrencilerin gelişimini gösteren tüm çalışmaları içermelidir. Bu çalışmalar kronolojik bir sıraya göre yerleştirilir.
- Portfolyonun içeriğine öğrenci karar verecektir. Portfolyo kapsamına alınacak belgeler ünite sonu, yarıyıl sonu ve öğrenim yılı sonunda seçilebilir.
- Seçilen belgeler kâğıt- kalem testlerinin ortaya çıkaramadığı gelişimin farklı boyutlarını ortaya çıkaracak nitelikte olmalıdır.

2.1.12. Portfolyo Uygulamalarında Okul-Öğretmen-Öğrenci ve Veli

Portfolyo uygulaması yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka yaklaşımı gibi yenilikçi yaklaşımları destekleyen bir uygulamadır. Portfolyo uygulaması bu yaklaşımların oluşturmak istediği öğretmen öğrenci veli ve okul profilini meydana getirmeyi amaçlar.

Bu nedenle portfolyo uygulamalarında öğretmen oluşturmacı yaklaşıma dayalı sınıf modelinde olduğu gibi öğrencilere her aşamada (tanımlama, uygulama/işletme,

değerlendirme) rehberlik yapmalıdır. Öğrencilerin süreçte etkili bir şekilde yer almaları için süreci iyi bir şekilde planlamalı, değerlendirme kriterlerini açık bir şekilde belirtmelidir. Ayrıca öğretmen velilerin sürece katılımını sağlamalı ve süreç içerisinde bireyler arasında etkileşimi gerçekleştirmelidir

Portfolyo sürecinde öğrenci dosyasının etkili bir sonuç vermesini sağlamak için gereken özeni göstermelidir. Öğrenciler dosyalarına yerleştirecekleri çalışmalara karar vermek ile sorumludurlar. Ayrıca bu süreç içerisinde öğrenci kendi gelişimini de gözden geçirmeli ve sadece yazılı belgeyle yetinmemeli alternatif kaynaklarla portfolyolarını zenginleştirmelidirler. Süreci öğretmen, veli ve arkadaşlarıyla paylaşımlar yaparak geliştirmelidir.

Veli portfolyonun önemini çok iyi kavramalı ve süreci etkin bir şekilde takip etmelidir. Zamanında geri bildirimlerde bulunarak çocuğunun portfolyo sürecinde yerine getirmesi gereken görevleri uygulayabileceği ortamları oluşturmalıdır. Ayrıca çocuğuna verilen görevleri kendi üstlenmemeli yardım etme düşüncesiyle çocuğun gelişimini engelleyici davranışlarda bulunmamalıdır. Korkmaz ve Kaptan (2002)'a göre portfolyo sürecinde öğrenci ile birlikte öğretmen ve aile de aktif rol oynar. Portfolyo sürecinde öğretmen, öğrenci ve velinin rolü aşağıdaki çizelge 1.1.'de gösterilmiştir.

Çizelge 1.1. Portfolyo Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Velinin Rolü

Öğrencinin Rolü (Oluşturucu Olarak)	Öğretmenin Rolü (Sürecin planlayıcısı ve değerlendiricisi olarak)	Velinin Rolü (Dönüt erici ve izleyici olarak)
Öğrenci, portfolyosuna hangi çalışmalarını koyacağını belirlemelidir.	Portfolyo dosyalarının oluşturulmasında öğretmenin asli görevi rehberlik etmektir. Öğretmenin diğer bir sorumluluğu da portfolyonun değerlendirilmesidir.	Veli, portfolyo mektubuna düzenli ve gerçekçi yanıtlar vermeli ve gerektiğinde süreci etkileyecek olumsuzlukları anında bildirmelidir
Portfolyolara hangi çalışmaların konulacağı öğrencinin sorumluluğundadır.	Değerlendirme kriterleri eğitim programlarına uygun olarak alınmalıdır.	Öğrenme öğretme sürecini portfolyoları kullanarak yakından takip etmelidir.
	Değerlendirme kriterleri sürecin başında belirtilerek açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye açıklanmalıdır.	

Bu bireylerin dışında okula da portfolyo sürecinde çeşitli roller düşmektedir. Korkmaz (2004) bunları şu maddeler halinde açıklamıştır:

- Portfolyo değerlendirme sürecini organize etmede öğretmene kolaylık sağlar.
- Portfolyo değerlendirme sürecinin planlanmasında, yürütülmesinde ve sunumu aşamasında gerekli olan madde ve insan kaynaklarını sürecin sağlıklı bir şekilde devamı için organize eder.

2.1.13. Portfolyonun Avantajları

Portfolyo değerlendirme eğitim sürecinde birçok avantaj sağlamaktadır. En önemli avantajı öğrencinin gelişiminin etkili bir şekilde süreç temelinde değerlendirme olanağı tanınmasıdır.

Ayrıca alternatif değerlendirme başarılı edimleri göstermekte, olumlu özellikleri vurgulamakta ve düzey belirleyici (summative) yerine biçimlendirici (formative) değerlendirmeyi sağlamaktadır (Shaaban, 2001). Sürekli ölçümler yapılması nedeniyle öğrencinin gerçek kapasitesini yansıtabilir (Bekiroğlu, 2005). Öztürk'ün (2004: 45) Arter'den (1995) aktardığı avantajlar aşağıdaki şekilde öğrenci, öğretmen ve veli boyutunda çizelge 1.2.'de gösterilmiştir.

Çizelge 1.2. Profolyo Uygulamalarının Öğrenci Öğretmen ve Veli Açısından Avantajları

Öğrenci Açısından Yararları	Öğretmen Açısından Yararları	Veli Açısından Yararları
<ul style="list-style-type: none">➤ Algılama gücünü geliştirir.➤ Düşünme becerisini geliştirir.➤ Bilimsel araştırma becerilerini geliştirir.➤ Sorumluluk bilinci kazandırır.➤ Sürecin kendileri tarafından planlanmasını ve değerlendirilmesini öğrenirler.➤ İhtiyaçlarının farkında olurlar	<ul style="list-style-type: none">➤ Öğretmenin objektif olabildiğini sağlar.➤ Öğrencilere daha yardımcı olmasına (ilgi, yetenek) yardım eder.➤ Öğrencinin ne öğrendiğinin somut olarak görmesini sağlar.➤ Öğrenme-öğretme sürecini gösterir	<ul style="list-style-type: none">➤ Ailelerin çocukların yaptığı çalışmalarını yorumlama ve değerlendirme fırsatı sunar.➤ Ailelerin okul ile olan iletişimini daha da güçlendirir.

2.1.14. Portfolyonun Sınırlılıkları

Her yöntem ve teknikte olduğu gibi portfolyoda da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunların başında portfolyoların birçok öğretmen için ek yük olarak görülmesi gelebilir. Çünkü portfolyoları sürdürmek zaman alır, elde etmede depolamada problem yaşanabileceği gibi içeriğine karar vermek diğer yaklaşımlara göre daha zor olabilir. Ayrıca ebeveynlerin portfolyo değerlendirme yaklaşımını güvenilir bulmamaları durumunda değerlendirme sonuçlarına olumsuz tutum sergileyebilirler. Öğrencilerin portfolyo uygulamaları çerçevesinde sınıf dışında ürettiği ürünlerin, öğrencinin kendisi tarafından oluşturulup oluşturulmadığı konusunda dikkatli olunmalıdır (Bahar ve diğerleri, 2006: 81).

Portfolyo sistemi öğrenciler arası rekabetin ortadan kalkması, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını kopya etmelerine neden olabilir. Bu durum bir değerlendirme aracı olan portfolyonun güvenilirliğini düşürür. (Haladyna, 1997, Akt: Kutlu ve diğerleri, 2008: 136) portfolyonun sınırlılıklarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1) *Öğrenciye Görelilik*: Portfolyonun tipik olarak yalnızca öğrencinin kendisine ait bir çalışma olduğunu söylemek güçtür. Öğrenci bu çalışmayı yaparken başkalarından yardım alabilir. Ancak çalışmanın sorumluluğunu öğrencinin kendisi üstlenmelidir. Şu soru her zaman gündemde olacaktır “Öğrenci bu çalışmayı gerçekten kendisi mi yaptı?” fakat bu sınırlılığın aşılmasının yolları da vardır.

2) *Dürüstlük*: Çalışmaların öğrenci tarafından kopya edilmeden yapılmış olması son derece önemlidir. Eğer portfolyo öğrencilere not verme, test etme amacıyla kullanılırsa kopya çekmeye yöneltebilir. Öğretmenlerin öğrencilerin kendilerine ait çalışmalar yapmalarını sağlayacak önlemler almaları, ortam hazırlamaları ve dürüstlüğü ödüllendirmeleri yerinde olacaktır.

3) *Verimlilik*: Portfolyonun hazırlanması ve puanlanması uzun zaman alacağı gibi portfolyo okumak da çok zaman alabilir. Bu da portfolyo değerlendirmede verimliliği etkileyen bir faktördür.

4) *Öğrenci Çalışmalarının Arşivlenmesi*: Portfolyo dosyalarının nerede saklanacağı okul yöneticisi ve öğretmenlerin çözüm bulması gereken önemli bir sorundur. Dosyaları nerde nasıl saklanacak bunlar belirlenmelidir.

5) *Nesnel Olmama*: Üst düzey düşünme süreçlerinin puanlanmasında nesnelliği sağlamak oldukça zordur. Öznel puanlamayı önlemenin en iyi yolu puanlama anahtarını çok açık yaparak iki puanlayıcının da aşağı yukarı aynı sonuca ulaşmasını sağlamaktır. Bunun için de dereceli puanlama anahtarlarının açık bir biçimde hazırlanması gerekir.

6) *Güvenirlilik*: Güvenirlilik için dereceli puanlama anahtarları kullanmak gerekir. Portfolyoda olan çalışmalar tek doğru yanıtı olmayan cevaplar içereceğinden dolayı puanlama anahtarı kullanılmalıdır. Ölçütleri performans düzeyleri doğru belirlenmiş ve net tanımlamalar içeren dereceli puanlama anahtarları çalışmaların daha tutarlı ve az hatalı puanlanmasına katkı getirmektedir.

Bu sınırlılıkların birçoğu çeşitli önlemlerle azaltılabilir ya da ortadan kaldırılabilir hale gelmiştir. Örneğin öğrenciye görelilik ve dürüstlük başlıklarında yer alan sorunlar günümüz teknolojisinin yardımıyla çözüme ulaşabilmektedir. Artık bir dosyanın kim tarafından hangi kaynaklardan yararlanarak yapıldığını tespit edebilen programlar bulunmaktadır. Ayrıca puanlamada nesnel olmama portfolyoların özünde barındırdığı öznellik de ilişkilendirilebilir. Bu noktada öğretmen portfolyonun değerlendirilmesinde istenilen kazanımları odak alarak hareket ederse bu sınırlılık da azalacaktır. B nedenle portfolyolar en az sınırlılığa sahip süreç temelli değerlendirme tekniği olarak düşünülebilir.

2.1.15. Yükseköğretimde Portfolyo Uygulaması

2005-2006 Eğitim ve Öğretim yılı başta olmak üzere eğitim sisteminin ilköğretim basamağından başlayan değişimler öğretmen eğitiminde değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Öğretmen anlayışındaki değişiklik yeni nesili yetiştirecek öğretmen adaylarının yeni yaklaşımlar temelinde etkin bilgi ve beceriye sahip şekilde yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının, klasik

değerlendirme dışında, yapısalcı yaklaşımı temel alan çoklu değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı performans değerlendirme hakkında da hem kullanma hem de gerçekleştirme yetisi olmalıdır.

Performans değerlendirme tekniklerinden biri de portfolyoya dayalı değerlendirmedir. Portfolyo geniş kullanım alanlarına sahip bir yöntem teknik olması ve amaçlarına göre şekillendirilebilmesi nedeniyle yükseköğretim kademelerinde de kullanılmasının yararlı olacağı varsayılabilir. Prus ve Johnson (1993) portfolyo değerlendirmenin on avantajını listelemektedirler (Akt: Vyortkina, 2003: 31):

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.

Açıkça, portfolyoların öğrenciler ve üniversite üzerinde yararlı etkilerinin kanıtları görülmektedir. Böylece portfolyo, eğitimin önemli bir parçası ve öğrencilerin birbirleri ile iletişimini sağlayan güçlü bir araç ve kendi gelişim süreçlerine tanık oldukları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Jones, 1996, s.287). Geleceğin nesillerini yetiştirecek öğretmen adaylarının da portfolyo uygulamalarıyla desteklenmiş bir süreçte yetiştirilmeleri bu nedenle de büyük önem taşımaktadır.

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: 464). Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında portfolyoların en az dört anlamlı nedeninin amaca hizmet ettiğini savunmaktadırlar (Barton ve Collins, 1993: 205). 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.

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 ve Collins, 1993: 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: 5). Fakat bu denli çok yönlü yapısına rağmen yapılan araştırmalar gösteriyor ki hizmet

öncesinde öğretmen adayları portfolyo süreci hakkında yeterli bilgiye sahip değiller ve portfolyo süreci öğretmen adayları tarafından sadece bir sunum olarak görülüyor. Bu da eğitim sistemimiz içerisinde portfolyo kültürünün yapılandırılmamış olmasından kaynaklıdır. Bu nedenle yeni yapılandırılmış olmasına rağmen eğitim sistemimiz portfolyo süreci ve portfolyo kültürü ile ilişkili olarak yeniden ele alınmalıdır (Şeker ve Deniz 2012: 80).

2.2. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de özellikle 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programı ile süreç temelli değerlendirme yaklaşımları önem kazanmıştır. Buradan yola çıkarak da portfolyo uygulamalarının ülkemiz okullarında uygulamasının yeni olduğu söylenebilir. Ülkemizde portfolyolar hakkında yapılan araştırmalar genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin ya da velilerin portfolyo süreci hakkındaki görüşleri şeklinde odaklanmıştır. Ülkemizde portfolyonun lisans düzeyinde kullanımıyla ilgili araştırmaların sayısı çok azdır. Bu başlık altında uluslararası ve ulusal kaynaklı olmak üzere portfolyonun öğrenci başarısına (öğrenmesine, bilişsel gelişimine), öğrencinin derse yönelik tutumuna veya dersin kalıcılığına etkisini araştıran çalışmalar aşağıda verilmiştir.

2.2.1. Ulusal Kaynaklı Araştırmalar

Ulusal literatürde konuyla ilgili hazırlanmış çalışmalardan bazıları şunlardır:

Yastıbaş’ın (2013); “Konuşma Değerlendirilmesinde Elektronik Portfolyonun Kullanılması ve Bunun Öğrencilerin Konuşmaya Karşı Olan Tutumlarına Katkıları” başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında elektronik portfolyonun konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yazma becerisindeki gibi kullanılıp kullanılmayacağını ve bu uygulamanın öğrencilerin konuşma becerisine karşı olan tutumlarına katkısının olup olmayacağı, olaksa ne gibi katkıları olacağı tespit

etmeyi amaçlamıştır. Toplam sekiz hafta süren araştırmanın çalışma grubunu Zirve Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü, D Kurunda eğitim gören 17 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, mülakat, öz değerlendirme kâğıdı ve değerlendirme mektubu (cover letter) kullanılmış; elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda elektronik portfolyonun konuşma becerilerini de değerlendirme kullanılabileceği, öğrencilerin konuşma dersine karşı olan tutumlarını olumlu etkilediği, konuşurken kendilerini daha güvende hissettikleri ve gergin olmadıkları ve konuşma becerilerini dil bilgisi, telaffuz ve kelime bilgisi olarak geliştirdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda, video kaydetme ve düzenleme gibi teknoloji becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Menevşe'nin (2012); "Portfolyo Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında değerlendirme aracı olarak geliştirilen portfolyoların (öğrenci ürün dosyalarının) Organik Kimya dersinde kullanımının öğrenci başarısına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, 2011-2012 öğretim yılının ikinci yarıyılında üniversite 2.sınıfta öğrenim gören 70'i deney grubu, 70'i kontrol grubu olmak üzere toplam 140 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Organik Kimya dersinde, deney grubunun değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan portfolyo değerlendirme, kontrol grubunun değerlendirilmesinde ise klasik değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Organik Kimya dersi başarı testi ve öğrenciler tarafından hazırlanan ürün dosyaları kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak; öğrenciler tarafından geliştirilen portfolyoların Organik Kimya eğitiminde değerlendirme amaçlı kullanılmasının klasik değerlendirme yöntemlerine göre öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ancak dosyanın hazırlanmasında, öğrencilerin bir takım sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir.

Göksu'nun (2011); "Avrupa Dil Portfolyosunun (ADP) Okuma Becerilerine Karşı Başarı ve Tutuma Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında Türkiye 'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki ADP etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. 2009-2010 akademik yılları güz dönemi başında, Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki (AOBM) anket sonuçlarına göre seçilen yirmi

öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, güz dönemi başında ve sonunda, standart bir test olarak KET ve çalışma grubunun tekrar sağlanmasını yapmak için AOBM'deki kendini değerlendirme testi, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. AOBM'deki seviyeler için hazırlanmış olan materyallerle okumalar da çalışma grubuna yaptırılmış ve her öğrencinin bir portfolyo tutması sağlanmıştır. Ayrıca, ADP ve ADP'nin sınıftaki uygulaması hakkında katılımcıların düşüncelerini bulmayı amaçlayan geriye dönük görüşmeler de yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ADP ile çalışan öğrenciler başarılarını arttırdıkları gibi okuma becerileri hakkında olumlu tutumlar da elde ettikleri; ADP'nin Türkiye'de yabancı dil öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için gerçekten etkili bir yol olduğu tespit edilmiştir.

Burnaz'ın (2011); "İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyoya Karşı Tutumları (Devlet Üniversitesinde Bir Durum Çalışması)" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında portfolyo tutmanın faydalarına ve zorluklarına ilişkin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutumlarını ve öğrenci özerkliğine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2010 - 2011 akademik yılı güz döneminde Galatasaray Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde, 21 orta düzeyde İngilizce öğrenen öğrenci oluşturmaktadır. Veriler uygulama öncesinde yapılmış bir ön portfolyo çalışması anketi ve bir açık uçlu soru anketi; uygulama sonrasında yapılmış bir portfolyo çalışması sonrası anketi ve öğrencilerle bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada sonuç olarak portfolyo uygulamasının öncesinde ve sonrasında öğrencilerin portfolyo tutmaya karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Genel olarak öğrenciler portfolyo ile değerlendirme yöntemini geleneksel değerlendirme yöntemine tercih ettikleri ve geleneksel değerlendirme yönteminden memnun olmayan, öğrenciler portfolyo uygulaması öncesine kıyasla daha özerk olduklarını tespit etmişlerdir.

Koç'un (2010); "Bilgisayar Okuryazarlığı Becerisi Ediniminde E-Portfolyo sürecinin Öğrenen Performansına ve Tutumuna Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde e-portfolyo sürecinin

öğrenen performansına ve sürece yönelik tutumlarına etkisini belirleyerek e-portfolio ölçme değerlendirme aracının geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarına oranla öğrenci performansının daha ayrıntılı ve bireysel bazda değerlendirilmesine olanak sağlayan alternatif bir araç olup olmadığı ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D 1. sınıfta okuyan ve Bilgisayar I dersine kayıtlı 35 deney grubu ve 34 kontrol grubu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri yürütülmüş olup, öğrencilerin performanslarını ortaya koymak için bilgisayar okuryazarlığı kapsamında belirlenen konularda teorik ve uygulama becerileri ölçülmüş ve buna ek olarak öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; e-portfolio kullanımının bilgisayar okuryazarlığı öğretiminde kullanımının, öğrencilerin teorik bilgi düzeylerinde herhangi bir etkisi olmamış, fakat uygulama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ve öğrencilerin öz değerlendirmelerine olumlu yansıdığı görülmüştür. Buna ek olarak e-portfolio sürecine dahil olan öğrencilerin sürece yönelik olumlu tutum geliştirmekte oldukları sonucuna varılmıştır.

Servi'nin (2010); "Selçuk Üniversitesi'nde görevli İngilizce Okutmanlarının Öğrenen Özerkliğine ve Avrupa Dil Portfolyosuna Olan Karşı Tutumları" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışmakta olan okutmanların öğrenen özerkliği ve Avrupa Dil Portfolyosu ile ilgili algı ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Hem nitel hem nicel özellik içeren araştırmanın örneklemini 69 okutman oluşturmaktadır. Veriler öğrenen özerkliği ve Avrupa Dil Portfolyosu ile ilgili anketle elde edilmiş ve elde edilen veriler analiz edilip sonuçlar frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiş ve sunulmuştur. Araştırma sonucunda okutmanların genel olarak öğrenen özerkliğine karşı olumlu ve nötr-olumlu görüşlere sahip olduklarını, bunun yanında sınıf yönetimi veya yönetim gibi bazı konularda öğrenen özerkliğine karşı olumsuz yaklaştıkları tespit edilmiştir. Okutmanların Avrupa dil portfolyosu, Avrupa dil pasaportu, Avrupa dil portfolyosunun nasıl hazırlanacağı konularında genel olarak çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtarcı'nın (2009); "Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Matematik Programında Portfolyonun Başarıya ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında yapılandırmacı sisteme uygun olarak hazırlanan matematik programında kullanılan portfolyoların istenen hedeflere ulaşip ulaşmadığına bakmak ve uygulamada yapılan yanlışları ortaya çıkartarak öğrencilerin matematik dersi hakkındaki tutumlarında ve başarılarında değişmelerin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Deneysel nitelikli olan araştırma 2008-2009 Edirne İli Lalapaşa İlçesi'nde Cumhuriyet İlköğretim okulundaki 20' si deney grubu, 18' kontrol grubu öğrencisi olmak üzere 38 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sürecinde deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı matematik programına göre portfolyolar hazırlanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulamaya devam etmiştir. Araştırma sonrasında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı matematik programına göre portfolyo hazırlamanın, geleneksel yöntemle göre olumlu tutum geliştirmede ve başarıyı arttırmada etkili olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin pasif bir şekilde ders dinlemesi sağlanırken, deney grubu öğrencilerine aktif bir şekilde portfolyo hazırlama olanağı sunulması bu öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını ve dersten daha zevk almalarını sağlamıştır.

Bağcı'nın (2009); "Sosyal Bilgiler Dersinde Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinin Alternatif Değerlendirme İle (Portfolyo) İşlenmesinin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında İlk Öğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde, Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin alternatif değerlendirme yöntemleri ile (portfolyo) işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna olan etkisi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Yozgat İli Merkezinde Türkmensarılar İlk Öğretim Okulunda 7/A ve 7/B sınıfı öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada her iki gruba da sosyal bilgiler başarı testi ve tutum ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Aynı zamanda velilerden süreç içerisinde gözlemleri görüşme formu ile istenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim yöntemi ve materyali olarak kullanılan portfolyo destekli sosyal bilgiler dersi işlenen deney grubu öğrencilerinin başarı testi puanları ve sosyal bilgiler tutum anketi sonuçları kontrol grubu öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca portfolyo ve sosyal bilgiler dersine yönelik veli öğrenci görüşleri de

olumludur. Bu araştırma sonucuna göre portfolyo öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde başarısını ve tutum düzeyini artırmada olumlu bir katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Durak Üğüten (2009), “Hazırlık Sınıfında Öğrenci Özerkliğini Teşvik Etmek İçin Yazma Dosyalama Tekniğinin Kullanımı” başlıklı doktora tez araştırmasında İngilizce öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında portfolyo uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini, öğrenci özerkliğini geliştirip geliştirmedini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada 2006–2007 döneminde Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde okuyan 30 hazırlık sınıfı öğrencisi örneklemini oluşturmaktadır. Veriler öğrenci yazma dosyaları, ön yazılar, yansıtma kâğıtları, mülakat ve özerklik belirleme anketi yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adayları özerk bir öğrencide bulunması gereken tüm özellikleri kazanmayı başarmış, kendi zayıf ve güçlü yanlarının ne olduğunu anlamış, her geçen gün yazma becerilerindeki gelişmeyi fark etmişlerdir. Bu gelişimler öğretmen adaylarının motivasyonunu arttırmış ve eğitimleriyle ilgili sorumluluk almalarını sağlamıştır. Yapılan ön test ve son testler sonucunda da öğrencilerin yazma becerileri hakkındaki görüşlerinde değişimler olduğu görülmüştür.

Sezgin’in (2008); “Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenci Başarısına ve Tutum Düzeylerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı, Güz Döneminde, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği 3.Sınıf öğrencilerinden *Yaşantımızdaki Kimya* dersini seçen 17 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri çalışma öncesinde ve sonrasında "Yaşantımızdaki Kimya Dersi Başarı Testi", "Proje Tabanlı Öğrenme Tutum Ölçeği" ve "Açık Uçlu Form" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin uygulamalar sonrasında başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülürken, tutumlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Parlakıyıldız’ın (2008); “Üniversite Öğrencilerinin Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel

Yaşam Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tez araştırmasında portfolyoya dayalı değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yaşam becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 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. 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. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, 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 olduğu tespit edilmiştir.

Demirli (2007), “Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmasında; e-portfolyo öğretim sürecinin öğrenenlerin tutumları ve algıları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, e-portfolyo öğretim sürecini birçok açıdan arzulanan niteliklere sahip bir öğretim süreci olarak algıladıkları ve sürece yönelik yüksek denebilecek olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretimi yapılan konularda, öğrenen merkezli bir tutuma sahip oldukları, kavramları ve aralarındaki ilişkileri derinlemesine ve doğru biçimde anlamlandırdıkları belirlenmiştir.

Güven’in (2007); “Portfolyonun İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı deneysel araştırmasında portfolyonun, öğrencilerin başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve başarısızlık nedenlerinin giderilmesine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara İli Çankaya İlçesi’ndeki 2006-2007 yılında öğrenim

gören 60 kişilik 6. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına veri toplama aracı olarak uygulanan başarı ön testi, başarı son testi, başarısızlık nedenleri anketi ve kalıcılık testinden elde edilen bulgular sonucunda uygulama öncesinde geleneksel yöntemin uygulandığı grupla portfolyonun kullanıldığı grup arasında anlamlı bir fark yokken, uygulama sonrasında portfolyonun geleneksel öğretim yöntemlerine göre başarıyı artırma ve başarısızlık nedenlerini azaltma açısından etkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar göstermiştir ki, fen ve teknoloji dersinde portfolyo kullanımı başarıyı ve kalıcılığı arttırmıştır.

Kabaş'ın (2007); "Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretimin 1.Kademede Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği)" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında öğretmen, öğrenci ve velileri kapsayan bir çalışma yapmış, uygulamayı yaptığı okullarda öğrencilerin sorumluluk bilinci, toplum karşısında konuşma, kendi kendilerini değerlendirme, başarıma isteği ve yaratıcılık gibi becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Velilerin de bu uygulamanın okulda ve sınıfta yapılmasından memnun olduğunu böylece çocuklarının farklı yeteneklerini keşfetmiş olduklarını aktarmıştır. Öğretmenler açısından ise uygulamada zorluk çekenler olsa da sonradan uyumun sağlandığı ve bunun öğrencilerin sınıf içinde aktif olmasını ön plana çıkardığını dile getirmiştir.

Mıhladız'ın (2007); "İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında öğretim yöntemi ve materyali olarak uygulanan portfolyonun öğrencilerin Fen Bilgisi Dersindeki başarısına ve Fen Bilgisi Dersine karşı tutum düzeylerine etkilerini incelemeye çalışmıştır. Araştırma Burdur İli' nde Hüsnü Bayer İlköğretim Okulu, Mehmetçik İlköğretim Okulu, Sakarya İlköğretim Okulu ve Suna Uzal İlköğretim Okulu' ndaki 7 şubedeki 114 kişilik 6. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada 27 soruluk başarı testi ve 20 maddeden oluşan tutum ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki; portfolyonun kullanıldığı öğretim başarı açısından klasik yöntemlere göre daha etkilidir ve portfolyonun öğretim yöntem ve materyali olarak kullanılması başarıyı

yüksek oranda arttırmıştır. Ayrıca da bu uygulama yapılan derslerde öğrencilerin daha fazla ilgili oldukları ve derse karşı olumlu yönde tutum geliştirdiği saptanmıştır.

Bahçeci'nin (2006), "Anatomi Dersinde Portfolyo Kullanmanın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi" başlıklı doktora tezi 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 109'u portfolyo ve 106'sı da geleneksel değerlendirme grubunda yer toplam 215 öğrenci katılmıştır. 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 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'in (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).

Erdoğan (2006); "Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumuna Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında portfolyo değerlendirmenin lise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2004-2005 yılında Maltepe Askeri Lisesi hazırlık sınıfında 44 öğrenci üzerinde deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanan tutum ölçeği ve başarı testinden elde edilen bulgular

sonucunda öğrencilerin portfolyodan zevk aldıkları, kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, sorumluluk bilinçlerinin daha da geliştiği, öğrenme adına olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenirken, öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına bir etki etmediği ama yazma becerilerine olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin portfolyo etkinliklerinden zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu yüzden de portfolyo oluşturulurken ve değerlendirilirken öğrencilerin eğitilmesinin şart olduğu sonucuna varılmıştır.

Ersoy'un (2006) "Öğretmen Adaylarının Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri" başlıklı makalesinde öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla 150 öğretmen adayıyla anket gerçekleştirmiş ve sonuçlara ulaşmak için betimsel analiz tekniğini uygulamıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının en yüksek oranda belirttikleri üç düşünce %85.4'ü gelişim dosyasına dayalı değerlendirmenin önceki bilgilerden yararlanmaya olanak sağladığı, %92.7'si araştırma becerisini geliştirdiği, %87.3' ü mesleki alandaki gelişmeye olanak sağladığı şeklindedir. Araştırmada öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirme hakkında nesnel ve performans ölçen gerekli bir değerlendirme tekniği olduğunu ve mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin meslekte kendine olan güveni arttırdığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bu dosyaları değerlendirme sürecinde zamanlama, isteklendirme, yönlendirme, araştırma süreci, teknoloji kullanılması, örnek çalışmalar gösterilmesi ve sürecin net olmaması konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Karamanoğlu ve Şahin (2006) tarafından yapılan araştırmada, rastgele seçilen Özel Mef Okulları'ndaki 40 kişilik 4. sınıf öğrencisine Fen Bilgisi Dersi "Canlıların Çeşitliliği" ünitesinin işlenmesinde sorgulamaya dayalı eğitimde portfolyo dosyası oluşturmanın öğrencilerin başarısına ve duyuşsal alandaki becerilerinin gelişimine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada 40 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ayrı ayrı ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmada, portfolyo hazırlamanın öğrenme üzerinde olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğu, başarıyı ve derse katılımı arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca iletişim,

sorumluluk alma, sorumluluklarını yerine getirme, araştırma ve kendini yönetme becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir.

Karamanoğlu'nun (2006), "İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, sorgulamaya dayalı eğitimde portfolyo oluşturmanın öğrencilerin başarısına ve duyuşsal alandaki becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda portfolyo değerlendirmenin öğrenci başarısında, öğrenmesinde, iletişim becerilerinin ve özenetim becerilerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Özyenginer (2006) "Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma" adlı yüksek lisans tez araştırmasında Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümünde okuyan öğrencilerin Bilgisayar/Donanım Dersi'nde, elektronik portfolyo hazırlama, portfolyolarına yansıtma ifadeleri yazma ve portfolyo değerlendirme ile ilgili görüşlerini ve başarı durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Örnek olay yönteminin kullanıldığı araştırmada 60 öğrenci e-portfolyolar hazırlayıp, yaptıkları çalışmaları e-portfolyo rubriği ile değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen de tekrar bir değerlendirme yapmış bu iki puanın ortalaması bir puan ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin en yüksek oranda hemfikir oldukları üç düşüncenin %93.6 oranla keyif alıcı bir uygulama olması, %91.9 oranla donanım dersi ile ilgili yeni şeyler öğrenmelerini sağlaması, %87 oranla notların kendileri tarafından verildiğinde özgüvenlerinin geliştiği şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin merak ettikleri, ilgilerini çeken konular üzerinde çalışmaktan zevk aldıkları, bu bağlamda onların fikirlerinin de ders kapsamında değerlendirilmesi gerektiği ve durumun da öğrenciyi ders konusunda isteklendirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu süreçte arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileştikleri, farklı bir çalışma yaptıkları ve öğretim yöntemlerine çeşitlilik getirdiği için derse daha fazla güdülenip, motive oldukları sonucuna varılmıştır.

Güngör'ün (2005) "Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında,

ortaöğretim geometri dersi üçgenler konusunun öğretiminde, oluşturmacı yaklaşıma dayalı elle materyal ve portfolyo hazırlamanın öğrenciler üzerinde etkisini incelemeye amaçlamıştır. 2004-2005 yılı bahar yarıyılında Zonguldak İli Fener Lisesi'ndeki 48 tane 2. sınıf öğrencisinin örneklemini oluşturduğu araştırma verileri genel yetenek testi, başarı testi, geometri tutum ölçeği ve diğer kaynaklardan alınan akademik benlik kavramı ölçeği ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, oluşturmacı yaklaşıma dayalı elle materyal ve portfolyo hazırlamanın, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı öğretim yöntemlerine göre başarıyı artırmada ve olumlu yönde tutum geliştirmede daha etkili olduğu fakat akademik benliklerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Ayrıca çalışmayı yürüten öğretmenlerin yapılan uygulamadan oldukça hoşnut kaldığı, yaptığı gözlemlerde uygulamaya tüm öğrencilerin büyük bir hevesle katıldıkları ve bundan dolayı çok memnun oldukları ortaya çıkmıştır.

Okan (2005) "İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında portfolyo çalışmalarının öğrenci performansına katkısını ve bu çalışmalarla ilgili öğrenci ve veli görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Ankara İli Altındağ İlçesi Satıkadın İlköğretim Okulu 7. sınıftaki 35 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Araştırma sonunda portfolyo uygulamasının klasik ölçme değerlendirme yaklaşımlara göre ölçülmekte zorluk çekilen duyuşsal özellikleri kolayca ölçebildiği ve 0.94 düzeyinde anlamlılık düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu uygulama ile kazandırılmak istenen davranışların daha kolay kazandırıldığı, velilerin de onayı ile başarıyı arttırdığı bulunmuştur.

Öztürk (2004), "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim Ve Sınama Durumlarına Yansıması" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında, 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). (5)

Tezci ve Dikici'nin (2004), bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme yaklaşımının yaratıcı düşünce gelişimine etkisi başlıklı bildirimlerinde, temel amaç olarak portfolyo değerlendirme yaklaşımının lise 1. sınıf öğrencilerinin sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme yetenekleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deneysel desenli araştırma Balakgazi Lisesinde 2002-2003 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılıda 4 ay süresince 17 deney ve 35 kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme yaklaşımı kullanılmış, kontrol grubunda ise, geleneksel değerlendirme planı uygulanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ölçmek üzere veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel A formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin ön test sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme yetenekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmazken, son test sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme testinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. 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).

Bolat ve Kayhan'ın (2004) "Tümel Dosya Değerlendirme Sisteminin Almanca Öğretimi İçin İlköğretim Okullarında Uygulanması" başlıklı makalelerinde, 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).

Oğuz'un (2003), "State University Preparatory Class EFL Instructors' Attitudes Towards Assessment Methods Used at Their Institutions and Portfolios as a Method of Alternative Assessment" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında İngilizce okutmanların kullanmakta oldukları öğrenci performansını değerlendirme araçlarına yönelik tutumlarını ve bir alternatif değerlendirme yöntemi olarak portfolyo kullanımına yönelik bakış açılarını öğrenmeyi amaçlamıştır. On dört devlet üniversitesinden 386 okutmanın yer aldığı bir araştırmada veri toplama işlemi dört bölümden oluşan ve içerisinde kapalı-yanıt ile likert-ölçeği tipinde sorular bulunan bir anketle yapılmıştır. Sonuçlar, hem hazırlık programlarında halen kullanılmakta olan performans değerlendirme araçlarının hem de portfolyoların faydaları olduğu kadar eksikliklerinin de olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okutmanların değerlendirme sonuçlarının yorumlanması ve değerlendirme ile öğretim arasındaki ilişkinin farkındalığı alanlarında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu durum, ilgili alanlarda okutmanların profesyonel bir eğitime ihtiyaç duyabileceğini ortaya koymuştur.

Baki ve Birgin (2002), "Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması" başlıklı bildirimlerinde portfolyo tanımı, kullanılma türleri ve eğitime sunduğu avantajları ve dezavantajları, portfolyonun içeriğinin nasıl seçileceği, düzenleneceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgi vermişlerdir. Matematik dersi için geliştirilen portfolyonun, Trabzon Söğütlü İlköğretim Okulunda iki haftalık uygulamasına ilişkin olarak klinik mülakat yöntemiyle öğretmenin görüşleri alınmış ve elde edilen veriler doğrultusunda portfolyo değerlendirme tekniği öğrenci performansını izleme ve değerlendirmede etkili bir teknik olup olmadığı geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Yapılan karşılaştırmada portfolyo değerlendirmenin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine göre öğrencinin öğrenmesi hakkında geniş ve ayrıntılı bilgi edinme ve tanıma fırsatı sağladığı ortaya koymuştur. Sonuçta

portfolyo değerlendirmenin öğretmen adaylarına ve hizmet içi eğitim kursları ile öğretmenlere tanıtılması önerilmiştir (Baki ve Birgin, 2002, s.913). (9)

2.3. Uluslar arası Kaynaklı Araştırmalar

Uluslararası literatürde konuyla ilgili hazırlanmış çalışmalardan bazıları şunlardır:

Angel (2008), iki yıllık ön lisans meslek eğitimi veren bir yüksekokulda gerçekleştirdiği nitel araştırmasında öğrencilerin portfolyolara bakış açılarını belirlemeyi amaçladıkları bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin görüşlerini 7 kategori altında toplandığı görülmüştür. Bunlar: 1- öğrenmeyi hızlandıran araç 2-öğrenmenin kanıtı ve dökümanı 3-dönütlere bakarak öğrenme eksikliklerini ortaya çıkaran araç 4- motive eden ve kendine güven sağlayan araç 5- organize aracı 6- kariyer sağlayan araç 7- deneyimlerini bütün olarak görmeyi sağlayan araç. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir veri ise bayanların portfolyonun yararına erkeklere oranla daha çok inandıklarıdır.

Hargadon (2008), "İlk ve Ortaöğretimde Web 2.0 Teknolojilerine Doğru" başlıklı makalesinde, Web 2.0 teknolojilerinin eğitimin geleceğinde odak oluşturacağını ifade etmiştir. Gelecekte bu teknolojilerin eğitimin vazgeçilmez bir parçası ve resmi eğitim kurumlarının temel elemanlarından biri olacağını savunmuştur. Bu teknolojinin kullanıcılara kendi e-portfolyolarını oluşturma fırsatı vererek hem eğitim hayatında hem devamında tüm dünyaya kendi profillerini sunma fırsatını doğuracağını belirtmiştir.

Segers, David ve Marieke (2008); "Öğrencilerin Portfolyo Değerlendirme Uygulamaları ve Öğrenme Yaklaşımları ile Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmalarında, Uygulamalı Fen Bilgisinde portfolyo değerlendirme temel alınarak, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları odak alınarak, öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımlarla ilişki olarak portfolyo değerlendirme uygulamalarına yönelik öğrenci algıları incelenmiştir. Araştırmada, portfolyo değerlendirme uygulamaları konusunda deneyimli birinci sınıf öğrencileri ile ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları

ve algıları arasındaki farklılığın da ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda portfolyo değerlendirme kullanıldığında, dönüt vermenin çok önemli olduğu ve portfolyo değerlendirmenin bir araştırma tasarımı olarak görülmemesi gerektiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenmenin niteliğinin artırılmasında portfolyo değerlendirmenin teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bagley (2007) portfolyonun da içerisinde bulunduğu alternatif değerlendirme tekniklerinin lise öğrencilerinin kişiliklerine olan etkisini araştırdığı çalışmada alternatif değerlendirme sonucunda öğrencilerin işbirliğinin, etik davranışların ve herkesin iyiliği için çabalamanın önemini anladıkları, kendi çalışmalarını değerlendirebildikleri, kendi zayıf oldukları noktaları fark edebildikleri ve gelecekleri için kendilerine hedefler koyabildikleri belirlenmiştir.

McIntyre (2007) altı öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adayları portfolyo sürecinin öğretmenlerin standartları fark etmelerini sağladığını, öğretmen adaylarının düşüncelerini organize edip ifade edebilmelerini sağladığını, kendi ürünlerini yansıtırken onlara cesaret verdiğini ve kendi akademik gelişimlerinin bir göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Huff (2006); öğretmenlere yönelik portfolyo sürecinde öğretmenlerin algılarını belirlemeyi hedeflediği araştırmasında, öğretmenlerin portfolyo sürecini değerlendirme algılarını incelemiş ve portfolyonun öğretmenlerin mesleki gelişim kapasitelerine etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, kendi mesleki gelişimlerine ve yansıtıcı uygulamalarını açığa çıkarabilecek düzeyde portfolyolar oluşturamadıkları; öğretmen portfolyolarının uygulanma değerlendirilme ve çalışmaların sürekliliği konusunda zahmetli bir iş olduğu tespit edilmiştir.

Albert (2006), "Pennsylvania West Chester Üniversitesi'nde Öğretmen Eğitiminde Öğrenme, Değerlendirme ve İstihdam İçin Bir E- Portfolyo Modeli" başlıklı doktora tez araştırmasında, Müzik Eğitimi Bölümü'nde öğretmen eğitimde öğrenme, değerlendirme ve istihdam amaçlı bir e-portfolyo oluşturma süreci üzerinde durmuştur. Araştırmasında e-portfolyo kullanımının; eğitim programlarını planlama, bilgi, beceri, yetenek ve öğrenmenin belgelenmesi, bir program dahilinde izleme

gerçekleştirilmesi, e-portfolio sahibini bir iş bulmasına yardımcı olma, bir dersin değerlendirilmesi, performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi işlevlerini içerdiğini tespit etmiştir.

Chen (2005), "Öğretmen Eğitim Programında E-portfolio Geliştirirken Öğretmen Adaylarının Öğrenme Deneyimlerini Anlamak İçin Bir Çalışma" başlıklı doktora tez araştırmasında, öğretmen adaylarının e-portfolioya yönelik çeşitli etkenlere karşı (e-portfolio geliştirme, kullanma, adapte olma) algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 2003-2004 öğretim yılında Ohio State Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde yürütmüştür. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının algılarını ve e-portfolioyolarını geliştirme deneyimini keşfetmek için çerçeve olarak sosyokültürel teorisi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyokültürel bağlamda öğrenme deneyimi ve e-portfolio algılarını tanımlamak için gözlem, anket, görüşmeler ve belge analizi dahil olmak üzere birden çok yöntem kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda, e-portfolio öğrenme deneyiminin iki yönünün olduğu, birincisinin e-portfolio geliştirme süreci, ikincisinin e-portfolio ürünü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu süreçte e-portfolio geliştiricilerin arkadaşları, rehber öğretmenleri ve eğitmenlerle kolayca iletişim kurduklarının, aynı zamanda teknoloji yetkinliklerinin arttığının altı çizilmiştir.

Wang (2004), "Bir Yüksek Lisans Eğitim Teknolojisi Programı'nda E-Portfolio Geliştirerek Öğrenme Deneyimleri: Durum Çalışması" başlıklı doktora tez araştırmasında, e-portfolioyunun sadece bir değerlendirme aracı olmadığı aynı zamanda öğretme ve öğrenme düşüncesini de şekillendiren bir araç olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu çalışmada, yüksek lisans öğrencilerinin kendi e-portfolioyolarını geliştirerek bunun öğrenmelerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır ve e-portfolioyunun bir değerlendirme aracı olarak kullanılması araştırılmıştır. Bunların yanında bu çalışmada çoklu ortam tabanlı bir e-portfolioyunun öğrencinin eğitimde işbirliği yapması, hedef belirlemesi, eleştirel düşünmesi, takım çalışması, yeniden düşünüp revizyon yapması konularındaki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; e-portfolioyunun öğrencilerin aktif, bağımsız ve yaratıcı olmaları konusunda cesaretlendirdiği, yeni programla öğrenmelerini, kendi çalışmalarını

değerlendirmelerini, işbirliğine dayalı öğrenim gerçekleştirmelerini sağladığı görüşü ifade edilmiştir.

Larson (2003), tarafından öğretim ve eğitim programındaki etkilerin değerlendirilmesinde portfolyoların kullanılması ile ilgili Lehman Üniversitesinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırma portfolyo değerlendirmesinde öğretim ve eğitim programında yapılan değişikliklerin etkilerini değerlendirmek için puanlama yolları ile öğrencilerin güçlü-zayıf taraflarını incelemeyi amaçlamaktadır. 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).

Subrick (2003), yazma portfolyosunu kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan programın etkililiğini incelemiştir. Yazma

portfolyolarının etkililiği konusunda sınırlı araştırmanın olduğu fikrinden hareketle yola çıkan araştırmacı güney Delaware’de kırsal kesimde bulunan bir okulun beşinci sınıfında okuyan 32 öğrencinin katılımı ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yazmada yaşadıkları sorunlar geçmiş sınav sonuçlarına, öğretmen gözlemlerine ve öğrencilerin ürünlerine bakılarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilere yazma becerileri üzerinde anlamlı yansıtma fırsatı verilmediği ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine yazma becerisine yönelik portfolyo uygulamasına karar verilmiş ve 9 hafta sürecek olan çalışma yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının her ikisi de süreç yazma etkinliklerinde bulunmuş, fakat deney grubu ilave olarak kendi ürünlerini değerlendirip yansıtma yapmışlar, en iyi ürünlerini seçip bir yazma portfolyosu oluşturmuşlardır. Yazma portfolyosunun yazma puanlarına etkisini görebilmek için Delaware Eyalet Yazma Programı Testi ön ve son test olarak verilmiş ve sonuçları çözümlenmiştir. Sonuçların analizi iki grubun test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle süreç yazma ve yazma portfolyosu çalışması yapan deney grubu ile sadece süreç yazma çalışması yapan kontrol grubunun yazma becerileri arasında fark bulunmamıştır.

Tiwari (2003)’nin “Süreçten sonuca: Portfolyo değerlendirmenin öğrenci öğrenimi üzerinde etkileri” Hong Kong Üniversitesi Hemşirelik Bölümü’nde 70 öğrencinin katılımı ile yaptığı çalışmada portfolyo değerlendirmenin öğrenme üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda elde ettiği bulgular; öğrencilerin portfolyo değerlendirmeyi sevdiğini, portfolyo hazırlamanın olumlu akademik ve duyuşsal sonuçlarının olduğunu ve güdü seviyeleri yüksek olmayan öğrencilerde ortaya çıkan işbirlikli öğrenme ve öğrenmeye yönelik isteğin gözle görülür arttığı şeklinde özetlenebilir.

Yuerong (2003), alt problemlerinden biri Kuzey Amerika’daki bir üniversitede okuyan yedi Asyalı öğrencinin yazma becerisine yönelik bir portfolyo çalışması hakkındaki görüşleri olan araştırmasında, portfolyo kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili önemli bulguları olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunun portfolyo çalışmasının sonunda portfolyonun

yararları konusundaki şüphelerinden tamamıyla arınmadıkları, yine aynı öğrencilerin portfolyo çalışmasının sadece öğretmenlerin kendi öğrencilerinin çabalarını değerlendirmesine hizmet ettiğini göstermektedir. Sadece tek bir öğrenci portfolyonun öğrencilerin öğrenimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bunun sebebinin her öğrencinin portfolyo çalışmasına verdiği emeğin ve harcadığı zamanın azlığı ya da çokluğu ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Yuerong, portfolyoya koyulacak ürünlerin seçiminde ürünlerden alınan puanları ölçüt olarak kabul eden öğrencilerin portfolyoyu sadece öğrencileri meşgul etmeye yönelik ilave bir etkinlik olarak gördüklerini belirtmiştir. Diğer bir deyişle öğrenciler portfolyoyu yazma becerilerini geliştirmede kullanılacak bir öğretim ve öğrenme aracı olarak görmemişlerdir. Araştırmacı, çalışma sonucunda elde edilen bulguların çalışmaya katılan öğrencilerin azlığı ile ilgili olabileceğini, aynı çalışmanın daha fazla öğrencinin katılımı ile tekrarlanması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Erdoğan, 2006:67).

August ve Song (2002), “Öğrencilerin Yazma Yeteneklerini Değerlendirmede Portfolyo Kullanımı” isimli çalışmada portfolyo dosyasının öğrenmeye yapıcı ve pozitif bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın sonuçları portfolyonun, sınav heyecanını ve de kaygıyı ortadan kaldırdığı için öğrencilerin portfolyoyu sınavlara tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sürekli olarak öğrendiklerini portfolyolarına nasıl yansıtacaklarını düşündüklerinden, sınıfta daha aktif oldukları, portfolyo hazırlarken öğrencilerin konuyu bir bütün olarak ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber öğrenciler, portfolyonun çok zaman alıcı olduğu yönünde olumsuz görüş geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Zou (2002) “Portfolyo değerlendirmelerine eğitim uygulamalarını örgütlemek: Kazanımlar ve Kayıplar” isimli çalışmada değerlendirme portfolyosunun öğretimsel çalışmaları nasıl düzenlediğini, bu şekilde düzenlemenin avantaj ve dezavantajlarını, portfolyo hazırlamada öğrencinin özyeterlik ve performansının değişimini ve öğrencilerin portfolyoya karşı olumlu tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin olumlu tutum geliştirdikleri fakat araştırmayı anlamayan öğrencilerde bir etki yapmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte

öğrenciler en iyiye ulaşmak için çok emek harcıyıp, çalışmayı öğretimi yansıtıcı bir uygulama olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Sjunnesson (2001), "Dijital Öğrenme Portfolyoları: İsveç'te Öğretmen Eğitimi İçin Bir Envanter ve Teklif" başlıklı tez çalışmasında, farklı portfolyoları inceledikten sonra, iyi tasarlanmış bir portfolyonun öğrenme ve değerlendirmeye etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, çeşitli platformlardan örnekler alınarak İsveç'te öğretmen eğitiminde iki derste kullanılmıştır.

Stein (2001) yaptığı "Portfolyo Sürecine Dalış: Öğretmenlerin Süreç Hakkındaki Görüşleri" isimli araştırmada, portfolyo değerlendirme sürecini, öğrenci görüşlerini, öğretmen görüşlerini, program amaçlarına yönelik öğrenci algısını ve bu değerlendirme bilgisinin programın yeniden incelenmesindeki etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmenlerden ve mezun öğrencilerden oluşan iki örnekleme çalışılmıştır. Bu örneklere bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin portfolyolara büyük değer verdiklerini ve portfolyolar ile yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin ne öğrendiğine ilişkin daha doğru bir tabloyu görmeyi sağladığı, portfolyo sürecinin program amaçlarına ve standartlarına yönelik olumlu ortak bir algı kazandıkları, öğretmenlerin bu süreci yararlı buldukları ve sürecin program değerlendirmesinde önemli kolaylıklar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Chen ve Martin (2000)'nin yaptıkları "İlköğretim Sınıflarında Performans Değerlendirme ve Birlikte Portfolyo Değerlendirme Kullanımı" isimli araştırmalarında, portfolyoların klasik değerlendirme yaklaşımlarından farklı olduğunu, alternatif ve çoklu değerlendirmeler sunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci katılımının portfolyo değerlendirmelerinin temelini oluşturduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, portfolyonun öğrenciye bağımsız ve kendi kendini yönetebilen bireyler olarak gelişme imkanı sunduğu sürece gerçek bir portfolyo olabileceği belirtilmiştir.

Simon ve Forgette-Giroux'un (2000) yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin hepsi portfolyonun amacını ürünlerin toplandığı bir yer olarak tanımlamış ve altı öğrenciden beşinin portfolyoya ilgili olumlu tecrübeleri olmuştur. Öğrenciler,

portfolyo çalışmalarını düzenlemede kendilerine yardımcı olduğunu görerek kendi öğrenmeleri için hedef ve ölçütleri belirlemekten zevk aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca süreç içerisinde portfolyoları oluştururken öğrenci öz-yeterliği ve yeteneğinin oldukça arttığı, öğrencilerin öğrenme süreci konusunda farkındalığının arttığı ve öğrenme güdüsünün arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hall ve Hewitt-Gervais (1999) “İlk, orta ve kendine yetebilen farklı yaş gruplarından oluşan sınıf ortamlarındaki öğrenci dosyalarının başvuru uygulama şartları: Öğrenim/öğretim kapsamı, öğrenme ve değerlendirme” adlı çalışmalarında öğrenmede ve değerlendirmede rolleri araştırarak, portfolyonun sınıfların durumu ve seviyelerine göre farklılıklarını incelemişlerdir. Çalışmada 314 öğretmenle uygulama yapılmış, üç okulda anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan öğrencilere uygulanmıştır. Bununla birlikte 44 öğretmende portfolyonun öğrencilere ve kendilerine etkilerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda portfolyo kullanımını öğrencilerin yaş seviyeleri, buldukları sınıf ortamı, yapılan uygulamanın öğrencilere kazandıracakları gibi durumların etkilediği bulunmuştur. Araştırmadaki öğretmenler ise yapılan portfolyo çalışmasının öğrenciler açısından olumlu etki yarattığını ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim yöntemlerini şekillendirmede büyük etkisi olduğunu vurgulamışlardır.

Ashelman, Dorsey-Gaines ve Glover-Dorsey (1997) nin Kean Üniversitesi ve Galveston'daki Texas Üniversitesi Hemşirelik Okulu'nda geliştirilen portfolyo örneklerinin öğrencilerin profesyonel gelişimlerini ve gerekli kavram ve becerilerdeki başarılarını değerlendirmede esnek aynı zamanda sistematik bir değerlendirme olduğunu göstermiştir. Ayrıca portfolyolar değerlendirme ve öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile çalışmalarını sağlamaktadır. (Ashelman, P., Dorsey-Gaines, C. ve Glover-Dorsey, G., 1997).

Slater. T. F., Ryan, J. M. ve Samson S. L. (1997); “Üniversite Fizik Dersinde Portfolyo Değerlendirmesinin ve Geleneksel Değerlendirmenin Etkisi ve Dinamikleri” başlıklı deneysel araştırmalarında Güney Caroliana'da bir kolejde 1. ve 2. sınıfta cebir tabanlı fiziğe giriş dersini alan 35 öğrencinin katılımı ile portfolyonun öğrenci çeşitli değişkenler açısından etkisini araştırmayı amaçlamışlardır.

Araştırmada, öğrenci ürün dosyası uygulanan deney grubunun başarı puanları ile öğrenci ürün dosyası uygulanmayan kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, bireysel gelişim dosyası kullanımının sınav heyecanını azalttığı, öğrencinin fiziği ders dışı durumlarda kullanmaya cesaretlendirdiği, öğrenci sorumluluğunu ve iç gözlemi (introspection) arttırdığı, fiziği daha iyi anladıkları şeklinde geri dönüt sağladıkları tespit edilmiştir.

McClelland (1996), 27 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin yazma çalışmalarını ve portfolyoları için parça seçimlerini ve parçaları değerlendirme süreçlerini incelemiştir. Bu araştırmada öğrencilerin her gün 50 dakika bu çalışmalara katılması, yaptıkları çalışmaları hem kendilerinin hem de arkadaşlarının değerlendirmesi ve bu değerlendirmeye göre de öğrencilerin taslaklarını yeniden gözden geçirdikten sonra gerekli düzeltmeleri yapması istenmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun artık kendilerini yazar, okur ve öğrenci olarak tanımladıkları, öğrencilerin makale sayılarında, kendilerini değerlendirme cümle sayılarında ve eleştirilerinde ciddi artışlar görülmüştür. Öğrencilerin çalışma sonunda yaptıkları değerlendirmeler daha çok kendi düşüncelerine ve yazma sürecine odaklanmıştır. Yani öğrenciler kendi yazma ve okuma süreçlerinin ne denli geliştiğinin farkına varmaya başlamışlardır.

Mullen (1995), portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında biri portfolyo değerlendirme kullanılan bir deneysel program grubu diğeri portfolyo değerlendirme kullanılmayan başka bir grup olmak üzere iki öğrenci grubu kullanmıştır. Çalışmaya katılan 190 öğrencinin 92'si deney grubunda, 98'i ise kontrol grubunda yer almıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, portfolyo değerlendirmenin kullanıldığı deneysel öğrenme grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden, ertelemeden kaçınma, çalışma yöntemi, çalışma alışkanlığı, öğretmen onayı, eğitim kabulü, çalışma tutumu ve çalışma yönelimi diye belirlenen yedi bağımsız değişken üzerinden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Çalışmada ayrıca üç değişik yaş grubu arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yaşça daha büyük öğrencilerden oluşan gruptaki katılımcıların adı geçen yedi değişkende daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Gelfer (1994), okul öncesi 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).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline (desenine), evrenine, örneklemine, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve araştırma verilerinin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada; problem ve alt problemlere yanıt bulmak için deneysel koşullarda, deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu ve karşılaştırıldığı ön-test, son-test kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu model, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk, 2001: 27). Ayrıca deneysel modeller iç-geçerliliği tehdit edebilecek hatalar ya da etkilerin yüksek düzeyde kontrol edilmesini sağlamaktadır. Bu araştırmada bağımsız değişken tematik portfolyo uygulaması, bağımlı değişken ise eğitimde ölçme ve değerlendirme dersindeki başarıları, derse yönelik tutumları ve dersteki öğrenmelerinin kalıcılığıdır.

Bir deneysel modelde bağımsız değişken ya da değişkenler ile bunların düzeyleri, bağımlı değişken üzerinden yapılan ölçüm ya da ölçümler, denemeye katılan grup ya da gruplar ile grupların oluşum biçimlerini gösteren simgeler kullanılır (Karasar 2009). Uygulanacak ön-test, son-test kalıcılık testi kontrol gruplu modelin simgesel gösterimi, simgesel gösteriminde kullanılan simgeler ve anlamları Çizelge 3.1.'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Ön Test Son Test Kalıcılık Testi Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Gösterimi

Grup	Ön-test	İşlem	Son-test	Kalıcılık Testi	
Deney Grubu	M	O ₁	X ₁	O ₃	O ₅
Kontrol Grubu	M	O ₂	X ₂	O ₄	O ₆

X₁: Konunun tematik portfolyo uygulamasıyla desteklenerek işlenmesi ve klasik değerlendirme yöntemlerinin yanında portfolyo değerlendirmenin uygulanması.

X₂: Konunun klasik eğitim-öğretim yöntemleriyle işlenmesi ve klasik değerlendirme yöntemlerinin kullanılması

M: Gurupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

O₁, O₂: Deney ve kontrol grubunun “Ölçme ve Değerlendirme Konusu Akademik Başarı Testi” ve “Eğitimde Ölçme Değerlendirme Dersine Karşı Tutum Formu” ön-testlerinin Sonuçları

O₃, O₄: Deney ve kontrol grubunun “Ölçme ve Değerlendirme Dersi Akademik Başarı Testi” ve “Eğitimde Ölçme Değerlendirme Dersine Karşı Tutum Formu” son-testlerinin sonuçları

O₅, O₆: Deney ve kontrol grubuna “Ölçme ve Değerlendirme Konulu Akademik Başarı Testi” kalıcılık testi sonuçları

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim güz yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD’nda öğrenim görmekte olan III. sınıf I. öğretim A ve B şubelerindeki geleceğin öğretmen adayı olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde “Amaçsal Örneklem Yöntemi” kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yönteminde araştırmaya en uygun olduğu

düşünülen kümenin örneklem olarak kabul edilmesi esas alınır. Bu yöntem aracılığıyla sınıf öğretmenliği ABD’nda araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırma çalışma grubunun sınıf öğretmenliği ABD’nda yürütülmesine karar verilmesiyle deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemlerinden “Basit Seçkisiz Örnekleme” kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde örnekleme alınacak her birimin eşit seçilme olasılığı verilmesi esastır. İlk aşamada seçilen Sınıf Öğretmenliği ABD’de bulunan 4 şube arasından kontrol ve deney grubu olarak belirlenmek üzere iki şube random olarak seçilmiştir. Seçim sonucunda I. Öğretim III. Sınıf A ve B şubeleri belirlenmiştir. Belirlenen iki şubeye Eğitimde Ölçme Değerlendirme Dersinde “bilişsel davranışların ölçülmesi” ve “test/madde analizi” ünitelerindeki ön bilgi düzeylerinin tespiti için EÖDDBT ve giriş tutumlarını belirlemek için EÖDDTÖ ön test olarak uygulanmış; testler sonucunda başarı ve tutum düzeyleri denk olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının EÖDDBT ve EÖDDTÖ ön test sonuçlarına dair istatistikler Çizelge 3.2. ve Çizelge 3.3.’de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun EÖDDBT Ön Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sig	P
Portfolyonun Başarıya Etkisi	Deney	30	36.266	12.514	-.765	0.447	P>0.05
	Kontrol	30	33.600	14.426			

Çizelge 3.2. incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun Eğitimde Ölçme Değerlendirme dersinde bilişsel davranışların ölçülmesi ve test/madde analizi ünitelerindeki ön bilgi düzeylerinin tespiti için uygulanan EÖDDBT ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(29)} = -.765$, $P > 0.05$]. Deney grubunun ön test puanları ortalaması 36.266, kontrol grubunun ise 33.600 şeklinde tespit edilmiştir. İki grup arasındaki deney grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının Eğitimde Ölçme Değerlendirme dersinde bilişsel davranışların ölçülmesi ve test/madde analizi

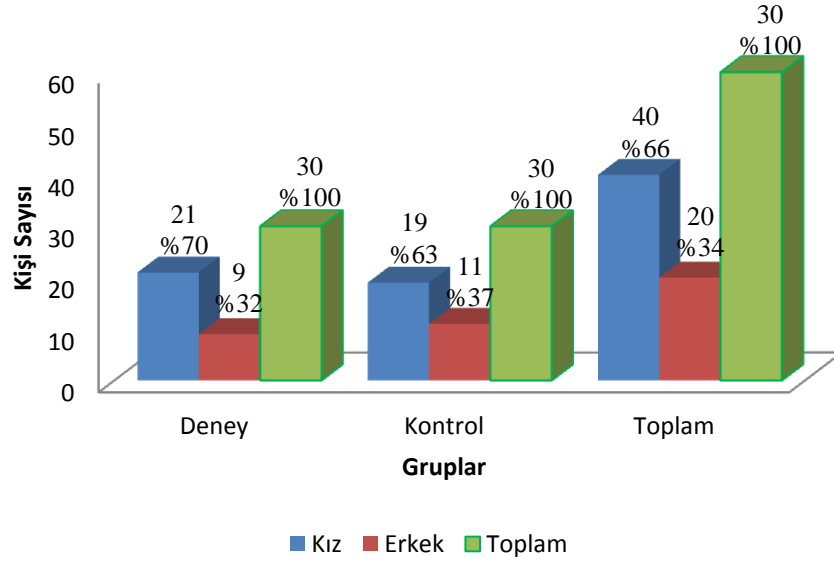
ünitelerindeki ön bilgi düzeylerinin denk olduğu ve yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir.

Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun EÖDDTÖ Ön Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sig	P
Portfolyonun Tutuma Etkisi	Deney	30	75.866	11.069	486	0.629	P>0.05
	Kontrol	30	77.266	11.246			

Çizelge 3.3. incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun Eğitimde Ölçme Değerlendirme dersine yönelik EÖDDTÖ ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(29)} = .486$, $P < 0.05$]. Her iki grubun da tutum ön testinde aldıkları puanların aritmetik ortalamasının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 110 olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde ve birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve grupların derse yönelik tutumları açısından denk olduğu söylenebilir.

Şubelerin başarı ve tutum düzeylerinin denk olduğu tespiti sonrasında hangi şubenin deney ya da kontrol grubu olacağını belirlemek amacıyla tekrar radom bir seçim gerçekleştirilmiştir. A şubesi kontrol, B şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerine ilişkin veriler Şekil 3.1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

Şekil 3.1. incelendiğinde deney grubunu 21’i (%70) kız, 9’u (%32) erkek öğrenci olmak üzere 30 (%100) öğretmen adayı; kontrol grubunu ise 19’u (%63) kız, 11’i (%37) erkek öğrenci olmak üzere 30 (%100) öğretmen adayından oluşmaktadır. Toplam olarak araştırmanın çalışma grubunu 40 (%66) kız, 20 (%34) erkek öğrenci olmak üzere toplam 60 (%100) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sınıf mevcudu olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sayılarının deney ve kontrol gruplarında eşit 30 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrenci ve öğrenci cinsiyetlerindeki dağılımının denk olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testi (EÖDDBT)” (Ek A) ve “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeği (EÖDDTÖ)” (Ek B) kullanılmıştır.

3.3.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmak üzere araştırmacı tarafından ölçek geliştirme süreci doğrultusunda hazırlanmıştır.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testinin hazırlanmasında sırasıyla başarı testinin taslağının oluşturulması, taslak testin denenmesi ve teste son halinin verilmesi aşamalarından geçmiştir. Başarı testinin hazırlanması sırasında derste tematik portfolyo uygulamasının işleneceği ünitelerin (bilişsel davranışların ölçülmesi” ve “test/madde analizi ünitelerinin) amacına uygun olarak öğrencilerin elde edeceği öğrenme çıktıları (kazanımlar) doğrultusunda test maddeleri hazırlanmış ve bu maddeler konu alanı uzmanlarınca incelenip, gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonucunda 35 sorudan oluşan EÖDDBT taslağı oluşturulmuştur.

Taslak olarak geliştirilen EÖDDBT’ye ait güvenilirliğin saptanması amacıyla, testin ön denemesi örneklem grubu dışında daha önceden bu dersi almış ve örneklem grubuyla aynı anabilim dalında (Sınıf Öğretmenliği ABD) öğrenim görmekte olan 63 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler başarı testine son halinin verilmesinde yararlanmak üzere kullanılmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma (S_x), madde ayırıcılık gücü (r_{jx}), madde güçlük indeksi (p_j) ve KR-20 güvenirlik (iç-tutarlılık) katsayısı hesaplanarak madde analizi yapılmıştır. EÖDDBT’ye ait test istatistikleri Çizelge 3.4.’de verilmiştir.

Çizelge 3.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı Testi Taslağının Test İstatistikleri

EÖDDBT	Madde Sayısı	Ortalama	S_x	KR-20	P
	35	16,920	4,840	0,725	0,268

Çizelge 3.4. incelendiğinde 35 maddelik EÖDDBT’nin aritmetik ortalaması 16,92; standart sapması 4,84 ve KR-20 güvenirlik katsayısı 0,72 bulunmuştur. Bu veriler ışığında EÖDDBT’nin test güvenilirliğinin iyi derecede olduğu söylenebilir.

Ayrıca taslak başarı testini oluşturan maddelerin madde istatistikleri incelendiğinde madde ayırıcılık gücü (rjx) 0,03 ile 0,64; madde güçlük indekslerinin (pj) ise 0,06 ile 0,88 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu maddelerin madde ayırıcılık gücü (rjx), madde güçlük indeksine (pj) bakılarak ve ders öğretmeninin görüşleri doğrultusunda 25 madde seçilerek EÖDDBT oluşturulmuştur.

3.3.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeği

Tutum testi ön-test ve son-test olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmak üzere araştırmacı tarafından ölçek geliştirme süreci doğrultusunda öğrencilerin derse yönelik tutum ve ilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeğinin hazırlanmasında sırasıyla başarı testinin taslağının oluşturulması, taslak testin denenmesi ve teste son halinin verilmesi aşamalarından geçmiştir. Anket maddelerinin oluşturulması için literatürde yer alan çeşitli derslere yönelik tutum anketleri taranmış (Kan ve Akbaş 2005: 227-237; Erdoğan 2006; Karaca 2006; Mıhlандız 2007; Anahtarcı 2009; Bağcı 2009) ve Eğitimde Ölçme Değerlendirme Dersine yönelik tutum cümlelerinden oluşan bir taslak oluşturulmuştur. Bu maddelerin yeterlik düzeyleri, anlaşılabilirlikleri, hedefe uygunlukları hakkında uzman görüşü alınarak bazı tutum cümleleri iptal edilmiş, bazıları daha anlaşılır bir şekilde değiştirilmiş ve 25 maddeden oluşan “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeği” taslak olarak oluşturulmuştur. Bu cümlelerin 10 tanesi olumlu, 15 tanesi ise olumsuz tutum cümlelerinden oluşturulmuştur.

Taslak olarak geliştirilen EÖDDTÖ istatistiksel analizlerinin yapılması ve son şeklinin verilebilmesi için Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersini almış olan 229 öğrenciye ön uygulama olarak yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında yapılan analizler sonucunda ölçek için güvenilirliğin bir göstergesi olarak Cronbach α - iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve 0.945 olarak bulunmuştur. Yapılan ön uygulamadan elde edilen veriler ışığında faktör yük değeri ve uzman görüşü doğrultusunda 3 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu işlemler sonucunda araştırmada kullanılan

EÖDDTÖ 10 maddesi olumlu, 12 maddesi olumsuz 22 tutum cümlesinden meydana gelmiştir.

Beş’li Likert tipi ölçek olarak geliştirilen ölçeğin tutum cümlelerinin karşısında ise “Kesinlikle Katılmıyorum”, “ Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “ Katılıyorum” ve “ Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere beş seçenek verilmiştir ve öğrencilerden kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin sonuçları ise Çizelge 3.5.’deki puanlama esas alınarak yapılmıştır.

Çizelge 3.5. Tutum Ölçeğinin Puanlama Cetveli

Pozitif Tutum Cümlesi	Puan	Negatif Tutum Cümlesi
Kesinlikle Katılıyorum	5	Kesinlikle Katılmıyorum
Katılıyorum	4	Katılmıyorum
Kararsızım	3	Kararsızım
Katılmıyorum	2	Katılıyorum
Kesinlikle Katılmıyorum	1	Kesinlikle Katılıyorum

EÖDDTÖ içerisinde yer alan “Benim için zaman kayıdır.” ifadesi gibi olumsuz ifadeler kesinlikle katılmıyorum 5 puan olacak şekilde puanlanırken; “Süresinin arttırılmasını isterim.” İfadesi gibi olumlu ifadeler kesinlikle katılmıyorum 1 puan olacak şekilde puanlanmıştır. EÖDDTÖ’nün uygulanması sonucunda bir öğrencinin elde edebileceği minimum puan 22 iken maksimum puan 110’dır. Ölçeklerden elde edilen yüksek puanlar öğretmen adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine karşı olumlu tutum gösterdiğini ifade ederken düşük puanlar ise olumsuz tutum gösterdiğini ifade etmektedir.

3.3.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Kalıcılık Testi

Bilginin kalıcılığını ölçmek amacıyla EÖDDBT son- test uygulamasından yaklaşık olarak 4 ay sonra uygulanmış ve tematik portfolyo uygulamasının öğrencilerin kalıcılığına olan etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma amacına ulaşılabilmek için Çizelge 3.6.'de yer alan işlemler gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 3.6. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Etkinlik Zaman Çizelgesi

Deneysel Gurubunda Yapılan Etkinlikler	HAFTA	Kontrol Gurubunda Yapılan Etkinlikler
<ul style="list-style-type: none">✓ Öğrencilere tematik portfolyo uygulaması hakkında bilgi verilmesi.✓ Öğrencilerine başarı ve tutum ön testlerinin yapılması.✓ Öğrencilerinden “Ölçme ve Değerlendirme Dersi” ile “Portfolyo” hakkında ne bildikleri ve bu dersten beklentileri ile ilgili yansıtıcı mektup alınması.	<p style="text-align: center;">1 Hafta 21.11.2012</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Öğrencilere başarı ve tutum ön testlerinin yapılması.
<ul style="list-style-type: none">✓ Kısa yanıtli - boşluk doldurmalı, doğru yanlış ve eşleştirmeli madde testleri hakkında bilgi verilmesi ve bireysel olarak örnek soru yazımı ve soru kritiğinin öğrencilerden istenmesi.✓ Öğrencilerin yazdıkları sorular ve yaptıkları soru kritiklerinin sınıf tarafından tartışılması.✓ Kısa yanıtli - boşluk doldurma, doğru yanlış ve eşleştirmeli madde testleri hakkında “güçlü ve zayıf” etkinliğinin yapılması.✓ Süreçteki etkinliklerle ilgili yansıtıcı yazılar.	<p style="text-align: center;">2. Hafta 28.11.2012</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Doğru yanlış ve eşleştirmeli madde testleri hakkında bilgi verilmesi.✓ Öğrencilere örnekler üzerinden doğru yanlış ve eşleştirmeli madde test türünde soru yazma ve soru kritiği yapmanın anlatılması ve örnek soru yazımı ve soru kritiği istenmesi.
<ul style="list-style-type: none">✓ Çoktan seçmeli madde testlerinin özelliklerinin anlatılması ve örnek soru yazımı ve kritiğinin öğrencilerden istenmesi.	<p style="text-align: center;">3. Hafta 5.12.2012</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Çoktan seçmeli madde ve Kısa yanıtli - boşluk doldurma testlerinin özelliklerinin anlatılması.✓ Öğrencilere örnekler üzerinden

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilerin yazdıkları sorular ve yaptıkları soru kritiklerinin sınıf tarafından tartışılması. ✓ Çoktan seçmeli testlerde soru yazma ve soru kritiği yapma konusunda “En iyi benim sorum.” grup etkinliğinin yapılması. ✓ Etkinliklerle ilgili yansıtıcı yazılar. 		<p>çoktan seçmeli madde ve kısa yanıt - boşluk doldurma test türünde soru yazma ve soru kritiği yapmanın anlatılması ve örnek soru yazımı ve soru kritiği istenmesi.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yazılı yoklamaların özelliklerinin anlatılması ve örnek soru yazımı ve soru kritiğinin öğrencilerden istenmesi. ✓ Soru kritiği çalışma kâğıdının verilmesi ve tüm test türleri için soru kritiği alıştırmaları yapılması. ✓ Test hazırlama aşamalarının anlatımı ve öğrencilerden şematik olarak gösteriminin istenmesi. ✓ Etkinliklerle ilgili yansıtıcı yazılar. 	<p>4. Hafta 12.12.2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yazılı yoklamaların özelliklerinin anlatılması. ✓ Soru türleri hakkında genel bir tekrar yapılması. ✓ Test hazırlama aşamaları hakkında bilgi verilmesi.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Test istatistiklerinin hesaplanmasıyla ilgili işlem tablosu çalışma kâğıdı kullanarak hesaplamalar yapma. ✓ Etkinlikle ilgili yansıtıcı yazılar. 	<p>5. Hafta 19.12.2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Test istatistiklerinin hesaplanmasıyla ilgili bilgi verilmesi ve örnek çözümler yapılması
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Madde istatistikleri ile ilgili işlem tablosu çalışma kâğıdı kullanarak hesaplamalar yapma. ✓ Etkinlikle ilgili yansıtıcı yazılar. 	<p>6. Hafta 26.12.2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Madde istatistikleri ile ilgili bilgi verilmesi ve örnek çözümler yapılması
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilere başarı ve tutum son test uygulamalarının yapılması. ✓ Portfolyo dosyası hazırlama sürecini değerlendirmeye yönelik yansıtıcı mektup yazma. 	<p>7. Hafta 02.01.2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencilere başarı ve tutum son testinin yapılması.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kalıcılık Testinin Uygulanması. 	<p>06.05.2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kalıcılık Testinin Uygulanması.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Nicel verilerin analizinde SPSS 14 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını ve yöntemin başarıya, derse yönelik tutuma ve kalıcılığa olan etkisini incelemek için başarı ve tutum testinden alınan ön-test, son-test sonuçları ile kalıcılık testine ait olan ortalamaları karşılaştırmak üzere t-testi, istatistiksel analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı mektuplarından alınan veriler öğrencilerin derse yönelik tutum ve ilgilerini belirlemek, uygulama sonucundaki tutum ve ilgideki değişimi tanımlayabilmek için madde analizi tekniğiyle çözümlenerek değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde Tematik Portfolyo Uygulamasının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Başarı, Kalıcılık ve Derse Yönelik Tutum Üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla ele alınan problem ve alt problemler doğrultusunda EÖDDBT ve EÖDDTÖ aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 14 istatistik paket programında çözümlenerek çizelgeler halinde verilmiş ve deney grubunun portfolyo sürecine ilişkin görüşleri betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde ürün odaklı (geleneksel) değerlendirmenin yanında tematik portfolyo uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problemin test edilmesi için üç ayrı karşılaştırma yapılmış işlemler çizelgeler halinde verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin ilk karşılaştırma deney grubunun EÖDDBT ön test puanları ile EÖDDBT son test puanları arasında yapılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.1.’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1. Deney Grubu EÖDDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Testler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sig	P
Profolyonun Başarıya Etkisi	Ön Test	30	36.266	12.514	-20.498	0.000	P<0.05
	Son Test	30	90.333	7.217			

Çizelge 4.1. incelendiğinde; deney grubunun başarı ön testi ve son testi sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(29) = -20.498$, $P < 0.05$]. Deney grubunun ön test puanları ortalaması 36.266 iken, son test puanları ortalaması 90.333 olmuştur. Deney grubunun erişim düzeyi yaklaşık 55 puan artmıştır. Bu bulguya göre tematik portfolyo uygulamasıyla desteklenmiş bir öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Birinci alt probleme ilişkin ikinci karşılaştırma kontrol grubunun EÖDDBT ön test puanları ile EÖDDBT son test puanları arasında yapılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.2.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. Kontrol Grubu EÖDDBT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Testler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sig	P
Profolyonun Başarıya Etkisi	Ön Test	30	33.600	14.426	-16.521	0.000	P<0.05
	Son Test	30	84.700	8.882			

Çizelge 4.2 incelendiğinde; kontrol grubunun başarı ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(29) = -21.843$, $P < 0.05$]. Kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 33.600 iken, bu değer son test sonrasında 84.700 olarak gerçekleşmiş, erişim düzeyi yaklaşık 50 puan artmıştır. Bu bulgu sonucunda geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıf ortamının da öğrenci başarılarını anlamlı derecede arttırdığı söylenebilir.

Birinci alt probleme ilişkin üçüncü karşılaştırma deney ve kontrol gruplarının EÖDDBT son test puanları arasında yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.3.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.3. Deney ve Kontrol Grubu EÖDDBT Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Sig	P
Profolyonun Başarıya Etkisi	Deney	30	90.333	7.217	-2.696	0.009	<i>P<0.05</i>
	Kontrol	30	84.700	8.882			

Çizelge 4.3. incelendiğinde; deney ve kontrol gurubunun son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$t(29) = -2.696$, $P < 0.05$]. Deney grubu son test ortalaması 90.333; kontrol grubu son test ortalaması ise 84.700'dir. Deney ve kontrol gruplarının son test sonucunda başarı düzeyleri arasında yaklaşık 6 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu sonuç tematik portfolyo uygulamasıyla desteklenmiş bir sınıf ortamının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde ürün odaklı (geleneksel) değerlendirmenin yanında tematik portfolyo uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problemin test edilmesi için üç ayrı karşılaştırma yapılmış işlemler çizelgeler halinde verilmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin ilk karşılaştırma deney grubunun EÖDDBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yapılmıştır. Deney grubunun son testi ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.4.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.4. Deney Grubu EÖDDBT Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Testler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sig	P
Protfolyonun Kalıcılığa Etkisi	Son Test	30	90.333	7.217	7.214	0.000	<i>P<0.05</i>
	Kalıcılık Testi	30	71.466	12.372			

Çizelge 4.4. incelendiğinde, deney grubunun son testi ve kalıcılık testi arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(29)= 7.214$, $P<0.05$]. Deney grubunun son test puan ortalaması 90.3333 iken, kalıcılık testi puan ortalaması 71.4667 olarak gözlenmiştir. Öğrencilerin test ortalaması yaklaşık 20 puan düşmüştür. Bu bulgu sonucunda öğrencilerin çalışma sonundan kalıcılık testine kadar geçen dört ay içerisinde öğrenme düzeylerinin son testteki öğrenme düzeylerine göre düştüğü söylenilebilir. Öğrencilerin dört aylık süre içerisinde derste işlenen konularla ilgili tekrarlarında bulunmamış olmalarının erişim düzeylerini etkilediği düşünülebilir.

İkinci alt probleme ilişkin ikinci karşılaştırma kontrol grubunun EÖDDBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yapılmıştır. Kontrol grubunun son testi ve kalıcılık testi arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.5.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.5. Kontrol Grubu Başarı Son Testi ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Testler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sig	P
Protfolyonun Kalıcılığa Etkisi	Son Test	30	84.700	5.030	6.367	0.000	<i>P<0.05</i>
	Kalıcılık Testi	30	58.266	18.928			

Çizelge 4.5. incelendiğinde; kontrol grubunun son testi ve kalıcılık testi sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t(29)= 6.367$, $P<0.05$]. Kontrol grubunun son test puan ortalaması 81.0667 iken, kalıcılık testi ortalaması 58.2667 olmuştur. Son testten dört ay sonra uygulanan kalıcılık testinde öğrencilerin puan ortalamalarında yaklaşık 26 puanlık düşüş gözlenmiştir. Bu bulgu Çizelge 4.2.3 ile karşılaştırıldığında geleneksel yöntemler ve değerlendirmenin kullanıldığı sınıf ortamının öğrenmelerin kalıcı olmasına çok daha az yarar sağladığı söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin ikinci karşılaştırma deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.6.'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sig	P
Portfolyonun Kalıcılığa Etkisi	Deney	30	71.466	12.372	-3.197	0.002	<i>P<0.05</i>
	Kontrol	30	58.266	18.928			

Çizelge 4.6. incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçları arasında istatistiksel olarak deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(29) = -3.197$, $P < 0.05$]. Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalaması 71.466 iken, kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalaması 58.266 olarak gözlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin üniteye başladıkları andan itibaren ünite bittikten dört ay sonraki öğrenme düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Sonuç, tematik portfolyo uygulamasının kalıcılık düzeyini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde ürün odaklı (geleneksel) değerlendirmenin yanında tematik portfolyo uygulaması ile öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problemin test edilmesi için üç ayrı karşılaştırma yapılmış işlemler çizelgeler halinde verilmiştir. Ayrıca alt problemin desteklenmesi amacıyla öğretmen adaylarının tematik portfolyo uygulamasının başında ve sonunda yazdıkları yansıtıcı mektuplar da betimsel analiz yöntemiyle sunulmuştur.

Üçüncü alt probleme ilişkin ilk karşılaştırma deney grubunun EÖDDTÖ ön test puanları ile EÖDDTÖ son test puanları arasında yapılmıştır. Kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.7.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7. Deney Grubu EÖDDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Testler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sig	P
Protfolyonun Tutuma Etkisi	Ön Test	30	75.866	11.069	-4.997	0.000	<i>P<0.05</i>
	Son Test	30	89.600	10.200			

Çizelge 4.7. incelendiğinde; deney grubunun tutum ön testi ve tutum son testi sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t(29) = -4.997$, $P < 0.05$]. Deney grubunun ön test puan ortalaması 75.866 iken, bu değer son test sonrasında 89.600'ya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin tutum düzeyleri tematik portfolyo uygulaması sonucunda yaklaşık 15 puan artış göstermiştir. Bu bulgu tematik portfolyo uygulamasının öğrencilerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin ikinci karşılaştırma kontrol grubunun EÖDDTÖ ön test puanları ile EÖDDTÖ son test puanları arasında yapılmıştır. Kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.8'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8. Kontrol Grubu EÖDDTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Testler	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sig	P
Protfolyonun Tutuma Etkisi	Ön Test	30	77.266	11.246	-.396	0.694	$P > 0.05$
	Son Test	30	78.700	16.354			

Çizelge 4.8. incelendiğinde; kontrol grubunun tutum ön testi ve tutum son testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(29) = -.396$, $P > 0.05$]. Kontrol grubunun tutum ön test puan ortalaması 77.266 iken bu değer tutum son testinde fazla bir değişim göstermeyerek 78.700 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum düzeylerinde yaklaşık 1 puanlık artış meydana

gelmiştir. Bu bulgu geleneksel yöntem ve değerlendirmelerin öğrencilerin tutumlarını değiştirmedeği şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin üçüncü karşılaştırma deney ve kontrol gruplarının EÖDDTÖ son test puanları arasında yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farka ilişkin t testi analiz sonuçları çizelge 4.9.'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.9. Deney ve Kontrol Grubu EÖDDTÖ Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sig	P
Portfolyonun Tutuma Etkisi	Deney	30	89.600	10.200	-3.097	0.003	<i>P<0.05</i>
	Kontrol	30	78.700	16.354			

Çizelge 4.9. incelendiğinde; deney ve kontrol grubunun tutum son testi sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t(29) = .486$, $P < 0.05$]. Deney grubunun son test puan ortalaması 86.600, kontrol grubunun son test puan ortalaması ise 78.700 olarak gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin tutum düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinin tutum düzeylerine göre yaklaşık olarak 10 puan fazladır. Bu bulgu ışığında; deney grubunda uygulanan tematik portfolyo uygulamasının geleneksel yöntem ve değerlendirmelere göre daha etkili olduğu, böylece öğrencilerin derse bakış açılarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini desteklemek amacıyla deney grubu öğrencilerin tematik portfolyo uygulamasının başında ve sonunda yazmış oldukları yansıtıcı mektuplarından elde edilen bilgiler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel madde analizi tekniğiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular tematik portfolyo uygulaması öncesi düşünceler ve tematik portfolyo uygulaması sonrası düşünceler olarak iki başlık altında verilmiştir.

4.3.1. Tematik portfolyo uygulaması öncesi öğrenci yansıtıcı mektuplarındaki ifade örnekleri.

Tematik portfolyo uygulaması öncesi öğrencilerin yansıtıcı mektuplarından alınan ifade örnekleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Bu dersin gerekli bir ders olduğunu düşünüyorum ve amacına uygun olarak işleneceğini düşünüyorum portfolyo çalışmasıyla hafta hafta kontrol edilmesi ve sistemli olması da güzel olacaktır.

Ö2: Dersin mesleğim için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Dersin içeriği ilgi çekici. Portfolyo çalışmasının katkı getireceğini düşünüyorum.

Ö3: Bu dersi renkli ve korkunç olarak düşünüyorum

Ö4: Dersle ilgili olumlu şeyler düşündüğüm söylenemez ama hem KPSS’de çıkacağı hem de ileriki zamanlarda yararlı olacağı için önemli buluyorum.

Ö5: Sayısal verilerden oluşan bir ders olarak düşünüyorum o yüzden bu beni korkutuyor.

Ö6: Bu ders bana hiç ilgi çekici gelmiyor.

Ö7: Ölçme değerlendirme dersinin KPSS’nin en zor alanı olduğunu duymuştum. Bu nedenle derse biraz endişeli olarak fakat önemini de bilerek geldim.

Bu ifadeler incelendiğinde öğrencilerin başlangıçta Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının olumsuzla daha yakın olduğu görülmektedir. Öğrenciler dersin sayısal veriler içermesi, zor bir ders olarak adlandırılması gibi etkenlerden dolayı derse giriş tutumları çekingen, düşük seviyededir. Fakat bu olumsuz tutuma rağmen öğrenciler dersin önemini bildiklerini hatta KPSS için en önemli derslerden biri olduğunu vurgulamışlardır. Bu etken derse karşı tutum olumsuz dahi olsa derste başarılı olmak için öğrenciyi motive eden bir güç olarak kabul edilebilir.

4.3.2. Tematik portfolyo uygulaması sonrası öğrenci yansıtıcı mektuplarındaki ifade örnekleri.

Tematik portfolyo uygulaması sonrasında öğrencilerin yansıtıcı mektuplarından alınan ifade örnekleri aşağıdaki gibidir:

Ö8: Ders güzel ve olumlu oldu. Portfolyo sayesinde eğlendik ve derste etkimiz arttı.

Ö9: Ders daha etkili ve güzel bir şekilde tamamlandı. Derslerin kalıcılığının arttığını düşünüyorum.

Ö10: Dersin işlenişi açısından gayet faydalı oldu. Konuyu öğrendikten hemen sonra etkinlikler yapmak konunun kalıcı olmasını sağladı.

Ö11: Ders portfolyo uygulamalarından sonra beklentilerimi daha da fazla karşıladı.

Ö12: derse adapte olmakta güçlük çekiyordum bu sayede derse katılım sağladım ve çalışmaların öğrenmeye olumlu katkı sağladığını düşünüyorum.

Ö13: Benim için sıkılmadan dinleyebilmek başarıydı. Anlamaya çalışarak konsantre olduğumda başarılı olduğumu düşünüyorum.

Ö14: Güzel bir çalışma oldu ama bazen sıkıcı geçti.

Öğretmen adayları tematik portfolyo uygulaması sonucunda Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu düşünülebilir. Öğretmen adayları başlangıçta sayısal veriler ve dersin zorluğundan çekinirken uygulama sayesinde dersin eğlenceli ve zevk verici bir şekilde geçtiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı mektuplarından elde edilen yukarıdaki başlıklar altında örnekleri verilmiş olan derse ve uygulamaya dönük tutum ifadeleri veriler nicel veri olarak düzenlenerek frekanslar çizelge 4.10.'da verilmiştir.

Çizelge 4.10. Deney Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Mektup Çalışmalarından Elde Edilen Frekanslar

	Değişkenler	Olumlu	Çekimser	Olumsuz	Toplam
Portfolyonun Tutuma Etkisi	Ön Yansıtma Mektubu	10	14	6	30
	Son Yansıtma Mektubu	14	11	5	30

Çizelge 4.10. incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin tematik portfolyo uygulamasının başında yazmış oldukları yansıtıcı mektupta öğrencilerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının 10 öğrencinin olumlu; 14 öğrencinin çekimser; 6 öğrencinin ise olumsuz tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Tematik portfolyo uygulamasının sonunda istenen yansıtıcı mektupta ise öğrencilerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarında 14 öğrencinin olumlu; 11 öğrencinin çekimser; 5 öğrencinin olumsuz tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu tematik portfolyo uygulamasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Derste öğrencilerin aktif olarak yer almaları ve uygulamalı olarak çalışmalarını gerçekleştirmelerinin olumlu yönde tutum geliştirmelerinde büyük etkisi olduğu düşünülebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular ve yorum bölümde yer verilen bilgilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alt problemlerin veriliş sırasına göre sunulmuş ve tartışılmış. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Tematik portfolyo uygulamasının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde akademik başarı üzerindeki etkisine ait olarak EÖDDBT aracılığıyla elde edilen bulguların sonuçları şöyledir:

Deney grubunun EÖDDBT ön test puanları ile EÖDDBT son test puanları arasında yapılan t testi analizi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Bkz: Çizelge 4.1.). Ayrıca kontrol grubunun EÖDDBT ön test puanları ile EÖDDBT son test puanları arasında yapılan t testi analizi sonuçlarına göre de ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Bkz: Çizelge 4.2.). Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak hem tematik portfolyo uygulamasıyla öğrenim gören öğretmen adaylarının hem de geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören öğretmen adaylarının ön test puanlarına göre son testte erişti düzeylerini arttırdıkları söylenebilir. Bu sonuç Gürel'in (2013: 103-110), Menevşe'nin (2012: 62-66), Mıhladı'ın (2007), araştırmalarının sonuçlarıyla paralelik göstermektedir. Anahtarcı'nın (2009: 53-54) yüksek lisans tez araştırmasında ise deney grubunun ön test son test başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunurken kontrol grubunun ön test son test puanları arasında

anlamli bir fark bulunmamıştır. Bu sonucun deney grubu yönü araştırma ile paralelik gösterirken kontrol grubu boyutu araştırma sonucuna ters düşmektedir.

Bunun yanında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin EÖDDBT ön test ve son test puanları ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde deney grubunun puan ortalaması 55 puan artarken kontrol grubunun puan ortalaması 50 puan artmaktadır. Arada bulunan 5 puanlık fark tematik portfolyo uygulamasının deney grubundaki öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar almasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca uygulamanın dönem içerisinde yürütölen zorunlu bir derste gerçekleştirilmesi nedeniyle kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ders geçme endişesiyle yaptıkları çalışma ve tekrarların sağladıkları başarıda etkisi olduğu düşünülebilir.

Deney ve kontrol gruplarının EÖDDBT son test puanları arasında yapılan t testi analizi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamli bir fark olduğu tespit edilmiştir (Bkz: Çizelge 4.3.). Bu sonuç tematik portfolyo uygulamasının deney grubu öğretmen adaylarının başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu öğretmen adaylarının tematik portfolyo uygulaması sayesinde derste aktif olmaları, yapılan hataların uygulama sırasında anında, ders içinde düzeltilmesi ve yeni uygulamalarla pekiştirilmesinin sağlanması öğrencilerin akademik başarılarının olumlu yönde etkilenmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Bunun yanında kontrol grubu öğretmen adaylarının geleneksel yöntemle öğrenim görmeleri, süreç içerisinde aktif bir şekilde kontrolün yapılamaması ve bu nedenle de hataların düzeltilmesinde geç kalınması ya da düzeltilmemesinin test puanları arasında deney grubu lehine anlamli bir fark oluşmasında bir neden olarak düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde bu sonuçla paralel sonuçlar olduğu gibi araştırma sonucunun aksi sonuçlar da yer almaktadır. Parlakyıldız (2008: 99) araştırmasında portfolyoya dayalı değerlendirme sürecinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mıhladı'ın (2007: 95) yaptığı araştırmada portfolyo uygulaması ile destekleniş ders işlenen deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri Fen Bilgisi dersine yönelik başarının arasında deney grubu lehine anlamli

bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Güven ve Aydoğdu'nun (2009) yapmış oldukları araştırmada da öğrencilerin dersteki başarılarının deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguların aksine Slater ve arkadaşlarının (1997); Gürel'in (2013: 103-110), Erdoğan'ın (2006: 109), Bahçeci ve Kuru'nun (2009) yapmış olduğu araştırmalarda portfolyo uygulanan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ile portfolyo uygulanmayan kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tematik portfolyo uygulamasının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde kalıcılık üzerindeki etkisine ait olarak EÖDDBT aracılığıyla elde edilen bulguların sonuçları şöyledir:

Deney grubunun EÖDDBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yapılan t testi analiz sonuçlarına göre, son testi ve kalıcılık testi puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Bkz: Çizelge 4.4.). Ayrıca kontrol grubunun EÖDDBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında yapılan t testi analiz sonuçlarına göre de, son testi ve kalıcılık testi puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Bkz: Çizelge 4.5.). Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak hem tematik portfolyo uygulamasıyla öğrenim gören öğretmen adaylarının hem de geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören öğretmen adaylarının son test puanlarına göre kalıcılık testinde erişti düzeylerini düşürdükleri söylenebilir. Bu düşüşte son testten kalıcılık testine kadar geçen yaklaşık dört ay içerisinde ilgili konularla alakalı çalışmalar yapmamalarının yanında bir daha aynı dersle karşılaşmayacakları düşüncesi ve sömestr tatiline de girmiş olmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Bu sonuçların yanında deney ve kontrol gruplarının EÖDDBT kalıcılık testi puanları arasında yapılan t testi analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanlarında deney grubundaki öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gözlenmektedir (Bkz: Çizelge 4.6.). Bu sonuç doğrultusunda tematik portfolyo uygulamasının bilginin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kendi portfolyolarını ders içerisinde oluştururken aktif olmaları ve çoğu

zaman kendi yanlışlarını da fark ederek doğru çalışmaları yapmak için tekrar ve düzeltmelere yönelmelerinin öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağladığı düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde; Ersoy'un (2006), Mıhladız'ın (2007: 97), ile Güven ve Aydoğdu'nun (2009) yapmış oldukları araştırmalarda portfolyo uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğunu ve deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar bulgularımızla paralellik göstermektedir. Gürel (2013: 103-110) yüksek lisans tez araştırmasında ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç ise bulgularımız ile ters düşmektedir.

Tematik portfolyo uygulamasının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum üzerindeki etkisine ait olarak EÖDDTÖ aracılığıyla elde edilen bulguların sonuçları şöyledir:

Deney grubunun EÖDDTÖ ön test ve son test puanları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Bkz: Çizelge 4.7.). Bu sonuç doğrultusunda tematik portfolyo uygulamasının öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Tematik portfolyo uygulamasıyla hem öğretmen hem de arkadaşlarıyla ders içerisinde etkili bir iletişim kurma imkânının elde edilmesi, kendi yanlışlarının kendisinin fark ederek düzeltilmesi ve dersin portfolyoya yerleştirilmek üzere yapılan etkinliklerle geçmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının tematik portfolyo uygulaması sayesinde dersin denetiminde söz sahibi olmaları, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri de eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumların olumlu yönde gelişmesine neden olduğu düşünülebilir. Bu sonuç Anahtarcı'nın (2009: 53-54) araştırmasının sonuçlarıyla ters düşmektedir. Anahtarcı (2009) araştırmasında deney grubu tutum testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Güngör'ün (2005: 61) araştırmasında da deney grubu öğrencilerinin son tutum puanlarının aritmetik ortalaması ön test tutum puanlarına göre artmasına rağmen test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kontrol grubunun EÖDDTÖ ön test ve son test puanları arasında yapılan t testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Bkz: Çizelge 4.8.). Bu sonuç ışığında geleneksel öğretim yöntemlerinin kontrol grubu öğrencilerin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının sadece bilgi alıcı durumda olmaları ve dersin kazanımlarına yönelik kontrollerin sürece değil sadece sonuca bağlı olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bu sonuç Anahtarcı'nın (2009: 53-54) araştırmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Anahtarcı (2009) araştırmasında deney grubu tutum testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Bu sonuçların yanında deney ve kontrol gruplarının EÖDDTÖ son test puanları arasında yapılan t testi analizi sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Bkz: Çizelge 4.8.). Bu sonuç doğrultusunda tematik portfolyo uygulamasının geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğretmen adaylarının olumlu tutum geliştirmelerine etkisi fazladır denebilir. Tematik portfolyo uygulamasının sınıf içerisinde öğretmen adaylarını merkeze alması, öğretmen adaylarının portfolyolarını en iyi şekilde oluşturmak amacıyla öğrenmelerinden kendilerini sorumlu tutmalarının etkisi olduğu düşünülebilir. Literatür incelendiğinde; Anahtarcı'nın (2009: 53-54) araştırmasının sonuçlarıyla bu araştırma paralellik göstermektedir. Anahtarcı (2009) araştırmasında portfolyo uygulaması ile desteklenmiş ders işlenen deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu gelişmeler elde etmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmanın üçüncü alt problemini desteklemek amacıyla deney grubu öğrencilerin tematik portfolyo uygulamasının başında ve sonunda yazmış oldukları yansıtıcı mektuplarından başta endişe duydukları ve zorlanacaklarını düşündükleri dersin tematik portfolyo uygulaması sayesinde eğlenceli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayıcı bir biçimde tamamlandığını ifade etmektedirler. Bu sonuçlar Görgeç, Deniz ve Kiriş'in (2012: 107) araştırmalarında yansıtıcı mektuplarından elde ettikleri

verilerle uyuşmaktadır. Grgen ve arkadaşları (2012) Türkiye Cumhuriyeti Tarih dersinde ğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında ğretmen adaylarının zorluk çektiği noktalar olmasına karşın portfolyo çalışmalarının tarih dersini daha iyi anlamalarını kendi gelişimlerine yarar sağladığı yorumlarında bulunmuşlardır.

Sonuç olarak; araştırmada tematik portfolyo uygulamasının, ğretmen adaylarının Eğitimde lme ve Değerlendirme dersindeki başarılarını ve ğrenmelerindeki kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği, aynı zamanda derse yönelik tutumlarını da olumlu yönde geliştirmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.

5.2. neriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Tematik portfolyo uygulamasının başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerine olumlu etkisi olduğundan yola çıkarak ğretim elemanlarının derslerinde diğer yaklaşımlarla birlikte portfolyo uygulamalarına yer vermeleri teşvik edilmelidir.

2. Tematik portfolyo uygulamasının kalıcılık üzerine önemli derecede etkisi tespit edilmiştir. Bu nedenle ğretim sürecini destekleme ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmek amacıyla tematik portfolyo uygulamalarına yer verilmelidir.

3. Mevcut programlara ilişkin yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitim ğretim süreci içerisinde en çok zorlandıkları noktanın lme değerlendirme boyutu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde ğretmen adaylarını yetiştirirken portfolyo uygulamalarından sadece değerlendirme yöntemi olarak değil aynı zamanda ğretim öğretme amaçlı olarak da yararlanmaları ve bu konu hakkında bilgilendirmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırma, tematik portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutumuna etkisini sadece sınıf öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi açısından incelemektedir. Daha sonraki araştırmalar portfolyo uygulamalarının etkisini diğer anabilim dalları ve/veya diğer dersler açısından inceleyen araştırmalar olarak planlanabilir.

2. Bu araştırmada tematik portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutumuna etkisi üzerinde çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, not ortalaması, ana bilim dalı, bölüm, vb.) farklılaşmaları incelenmemiştir. Daha sonraki araştırmalar portfolyonun başarı kalıcılık ve derse yönelik tutuma olan etkisini farklı değişkenler açısından inceleyen daha uzun süreli ve kapsamlı araştırmalar olarak planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmet, E. Y. (2013). The Application of E-Portfolio in Speaking Assessment and Its Contributions to Students' Attitudes Towards Speaking, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Albert, K. (2006). An E-Portfolio Model For Learning, Assessment, And Employment In Teacher Education At West Chester University Of Pennsylvania. Pennsylvania, USA.
- Anahtarcı, S. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Matematik Programında Portfolyonun Başarıya ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Anderson, R. S. ve De Meulle, L. (1998). Portfolio Use in Twenty-Four Teacher Education Programs, *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 23- 32.
- Angel, J. P. (2008). Learning Portfolios: A Phenomenological Study of Student Portfolio Development at A Community College, *Published Doctoral Dissertation*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Aschaber, P. R. (1991). Performance Assessment: State Activity, Interest and Concerns, *Applied Measurement in Education*, Sayı: 4, 275-288.
- Ashelman, P., Dorsey-Gaines, C. ve Glover-Dorsey, G. (1997). Application of Portfolio Assessment in a Teaching and Nursing Program. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 425400.
- Arter, J.A. (1995). Portfolios for Assessment and Instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED388890)
- Atay, Yalaza. D. (2003). Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (36), 508-527.
- August, B. ve Song, B. (2002). Using Portfolios to Assess the Writing of ESL Students: A Powerful Alternative, *Assessing Writing*, 11, ss. 49-72.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Baki, A. ve Birgin O. (2002). Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması, *5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.

- Bagley, Sylvia. S. (2007). *Alternative Assessment and Students' Identities As Learners*, *Published Doctoral Dissertation*, California University, Los Angeles.
- Bağcı, İ. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinin Alternatif Değerlendirme ile (Portfolyo) İşlenmesinin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bahar, M., Nartgün, Durmuş, Z. ve Bıçak, S, B. (2006). *Geleneksel Alternatif Ölçme Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bahçeci, D. (2006). Anatomi Dersinde Portfolyo Kullanmanın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. *Gazi Üniversitesi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı: Ankara.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M., (2006). Portfolyo Değerlendirmenin İnsan İskelet Sistemi Konusunda Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 7, Sayı 2, (2006), 145-162.
- 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.
- Barootchi, N. ve Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of Achievement Through Portfolios and Teacher-made Tests, *Educational Research*, Cilt: 44, Sayı: 3, 279- 288.
- Barrett, H. (2000), *Create Your Own Electronic Portfolio*. Learning & Leading with Technology, April.
- Barrett, H. (2005). White paper researching electronic portfolios and learner engagement. 09 Kasım 2011 tarihinde <http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf> adresinden alınmıştır.
- Barton, J. ve Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 200-210.
- Baykul, Y. (1999). *İlköretimde Ölçme ve Değerlendirme*. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme ve El Kitabı.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM yayınları, Ankara.

- Baysen, E. (2003). Fen Eğitiminde Yeni Gelişmeler ve (1960–1985 Dönemi) Türkiye’deki Uygulamaları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bedir, A. (2009). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinden Portfolyoya (Öğrenci Ürün Dosyası) İlişkin Görüş Ve Tutumlarının İncelenmesi (Manisa İli, Merkez İlçesi İlköğretim Okulları Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Manisa.
- Bekiroğlu, O. F. (2005). Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı, 18 Ağustos 2005 tarihinde <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/makale5.doc> adresinden alınmıştır.
- Belle, D. (1999). Traditional Assessment versus Alternative Assessment. *ERIC* Dokümanı Servis Numarası: ED 431 012.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 4. Baskı. Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Birgin, O. (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*
- Birgin, O. (2003). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bolat, H. ve Kayhan, G. (2004). Tümel Dosya Değerlendirme Sisteminin Almanca Öğretimi İçin İlköğretim Okullarında Uygulanması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 52-58.
- Burnaz, Y. E. (2011). Perceptions of EFL Learners Towards Portfolios as a Method of Alternative Assessment: A Case Study at a Turkish State University, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Büyüköztürk, S. (2001). Deneysel Desenler, Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Performansa Dayalı Durum Belirleme Nedir?, *İlköğretmen Dergisi*,

- Chang, C. (2001). A Study on The Evaluation and Effectiveness Analysis of Web-Based Learning Portfolio (Wb1p), *British Journal of Educational Technology*, V. 32, No 4.
- Chatel, R. G. (2001). Portfolio Development: Some Considerations. *ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 459437*.
- Chen, S. (2005), A Study To Understand Preservice Teachers' Learning Experiences While Developing Electronic Portfolio in A Teacher Education Program. The Ohio State University, USA.
- Chen, Y. ve Martin, M. A. (2000). Using Performance Assessment and Portfolio Assessment Together in Elementary Classroom. *Reading Improvement*, 37 (1), 32-38.
- Çakır, İ. ve Odabaşı Çimer, S. (2007). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri ve Uygulamada Karşılaşılan Problemler. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çeğindir, Y. N. (2006). Giyim Eğitiminde Yeterliğe Dayalı Portfolyo Değerlendirme, *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1/1, Temmuz, 251-264.
- Çetin, B. (2008). *Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi*, Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (Edt.) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 1. Basım, Şubat, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Demirli, C. (2007). Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına Ve Öğrenme Algılarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Demirören, M.; Koşan, A, M ve Palaoğlu, Ö. (2009). Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yöntemi Olarak "Portfolyo" (Portfolio As A Learning and Assessment Method), *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62 (1.).
- Diez, 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.
- Dochy, F. ve McDowell, Liz. (1997). Introduction Assessment as a Tool for Learning, *Studies in Educational Evaluation*, Cilt: 23, Sayı: 4, 279-298.
- Doğan, M. (2007). İlköğretim Matematik Aday Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Doğan, C.H., Karakaya, İ. ve Kutlu, Ö. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*, Pegema Akademi, Ankara.
- Durak Üğüten, S. (2009). The Use of Writing Portfolio in The Preparatory Classes to Foster Learner Autonomy, *Yayımlanmış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- EARGED. (1999). Müfredat Laboratuar Okulları Modeli (MLO). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 7780.
- Ediger, M. (2000). Assessment with Portfolio and Rubric Use. *ERIC* Dokümanı Servis Numarası: ED 440127.
- Erbil, O., Demirezen, S., Erdoğan, A., Terzi, Ü., Eroğlu, H. ve İbiş, M. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*, İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği, İzmir.
- Erbil, O. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 10 Temmuz 2006 tarihinde <http://www.eyup-meb.gov.tr/Öme/ome/05omeolcme2.htm> adresinden alınmıştır.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*, 1. Baskı, Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adayları Elektronik Portfolyoyu Nasıl Algılamaktadırlar, *II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 6 Temmuz 2011 tarihinde http://www.pegem.net/akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=8142 adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, T. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ersoy, A. F. (2006). Öğretmen Adaylarının Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri, *İlköğretim Online Dergisi*, 5-1,85-95
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*, 2. Baskı, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, Ankara.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Matbacılık, Ankara.
- Ewing, S. C. (1998). Alternative Assessment: Popularity, Pitfalls, and Potential. Assessment Update: *Progress, Trends, and Practices in Higher Education*, 10 (1).

- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Gelbal, S. (2004). *Öğretmen Adayları İçin Konu anlatımlı KPSS*, Demirel, Ö. (Edt.) 20. Baskı, Pegem A Yayımları, Ankara.
- Gelfer, J. I. (1994). Implementing Student Portfolios in An Early Childhood Program. *Early Child Development and Care*. (97), 145-155.
- Gillespie, C. S., Ford, K. L., Gillespie, R. D. ve Leavell, A. G. (1996). Portfolio Assessment: Some Questions, Some Answers, Some Recommendations. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Sayı: 39, 480-491.
- Göksu, A. (2011). The Effect Of The European Language Portfolio (Elp) On Achievement And Attitude Towards Reading Skills, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.
- Görgeç, İ., Deniz, S. ve Kiriş, A. (2012). Investigating Teacher Candidates' Portfolios in the History of the Turkish Republic- I Course, *IPS' 12 International Portfolio Symposium*, 100-108, Kayseri, Türkiye.
- Grace, C. (1992). The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. *ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 351150*.
- Gronlund, N. E. (1976). *Measurement and Evaluation in Teaching*, Macmillan Publishing Co., New York.
- Güngör, S. (2005). Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gürel, H. (2013). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güven, E. (2007). Portfolyonun İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Vücudumuzda Sistemler" Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2009). The Effectiveness of the Portfolio on Achievement and Permanence in the "Systems of Body Structures" Unit in the Sixth Grade Science and Technology Lesson, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Ağustos 6 (2).

- Güven, B. ve Eskiürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- Haladyna, T. M., (1997). *Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking*, Usa: Allyn and Bacon.
- Hall, B.W., Hewitt-Gervais, C. M. (1999): The Application of Student Portfolios in Primary/Intermediate and Self Contained/Multi-Age Team Classroom Environments: Implications for Instruction ,Learning and Assessment, Eric Dokümanı Servis Numarası: Ed 432598
- Hargadon, S. (2008). Moving Toward Web 2.0 in K-12 Education. Britannica 29.06.2013 tarihinde <http://www.britannica.com/blogs/2008/10/moving-toward-web-20-in-k-1>. adresinden alınmıştır.
- Harlen, W. (2000). *Teaching, Learning & Assessing Science 5-12*, s:108 s:116
- Havadaroğlu, S. ve Sezgin, N. (1997). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları, Türk Psikoloğlar Derneği ve ÖSYM Yayını, Ankara.
- Herman, J. L., Klein, D. C. D. ve Wakai, S. T. (1997). American Students' Perspectives on Alternative Assesment: Do They Know It's Different? *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Cilt: 4, Sayı: 3.
- Herman, J. L. ve Winters, L. (1994). Portfolio Research: A Slim Collection, *Educational Leadership*, Cilt: 42, Sayı: 2, 48-55.
- Huff, S. (2006). Teachers' Perceptions of the Teacher Portfolio Process, *Doctoral Dissertation*, State University of New York at Buffalo, New York.
- İlci, B. (2002). Tümel Değerlendirme. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü Seminerleri*, 6 Temmuz 2011 tarihinde <http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/betulilci.doc> adresinden alınmıştır.
- Jones, C. 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.
- Kabaş, O. (2007). Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144

- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Aralık, 227-237.
- Karaca, E. (2008). Ölçme Değerlendirmede Temel Kavramlar, Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (Edt.) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 1. Basım, Şubat, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karamanoğlu, S. S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Karamanoğlu, S. ve Şahin, F. (2006): “ İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo”, VII. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Eylül, Ankara.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara 19. Baskı
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). Fen Öğretiminde Tümel (Portfolyo) Değerlendirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.19, 212-219.
- Kaptan, F. ve Korkmaz H. (2001). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara.
- Kaya, Z. (2006): *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 2. Baskı, Pagema Yayıncılık, Ankara.
- Kemp, J. ve Toperoff, D. (1998). Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English, 15 Şubat 2011 tarihinde <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html> adresinden alınmıştır.
- Klenowski, V. (2001). Portfolio Assessment in Teacher Education. In Scott (Ed.), *Curriculum and Assessment*, Wesport, Conn: Ablex Publishing, 63-83.
- Koca, S. A. ve Lee, H-J. (1998). Portfolio Assessment in Mathematics Education, 12 Ağustos 2005 tarihinde <http://www.stemworks.org/digests/dse98-2.html> adresinden alındı.
- Koç, A. (2010). Bilgisayar Okuryazarlığı Becerisi Ediniminde E-Portfolyo Sürecinin Öğrenen Performansına ve Tutumlarına Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.

- Koç, N. (1981). Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No: 104, Ankara.
- Komisyon, (2008). *KPSS Ölçme Değerlendirme Hazırlık Kitabı*, İhtiyaç Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, H. (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Yeryüzü Yayınevi, Ankara.
- Korkmaz, H. ve Kaptan F. (2002). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 167 -176.
- Köroğlu Mutlu, Ü. (2011). İngilizce Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Başarısına Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bursa.
- Kurt, M. (2008). Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Lankes, A.M.D. (1995). Electronic Portfolios: A New Idea in Assessment, (Eric Digest Ed-Ir-95-9) Online Available. 2 Şubat 2007 tarihinde <http://ericir.syr.edu/ithome/digests/portfolios.html> adresinden alınmıştır.
- Larson, R. 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.
- Lyons, Nona. (Ed.). (1998). *Portfolio Possibilities: Validating A New Teacher Professionalism*, New York, NY: Teachers College Pres, Collected Works-General, 276.
- McClelland Susan Shirley (1996). A Descriptive Analysis of Students' Text Selection and Self-assessment of Writing Portfolios, *Published Doctoral Dissertation*, The University of Mississippi, Mississippi.
- McIntyre, C. (2007). Outcomes of Standart Based Portfolios for Elementary Teacher Candidates, *Published Doctoral Dissertation*, The Department of Early Childhood Education in the College of Education Georgia State University.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). İlköğretim Matematik Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Okulöncesi Eğitim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü: Ankara.
- Meisel, S. and Steel, D. (1991). *The Early Childhood Portfolio Collection Process Ann Arbor*, MI: Center For Human Growth and Development. University of Michigan.
- Menevşe, E. B. (2012). Portfolyo Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Micklo, S. J., (1997). Math Portfolio in The Primary Grades, *Childhood Education*, 194-199.
- Mihladız, G. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *İlköğretim Matematik Programı*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Moya, S. and O'Malley, M., (1994). A Portfolio Assessment Model for Esl, *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. V13.
- Mullen, S. K. (1995). A Study of the Difference in Study Habits and Study Attitudes Between College Students Participating in an Experiential Learning Program Using the Portfolio Assessment Method of Evaluation and Students not Participating in Experiential Learning, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Din Eğitimi Okulu, Yetişkin Eğitimi Bölümü, Texas, A.B.D.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), (1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. 15 Aralık 2011 tarihinde [Http://Standards.Nctm.Org](http://Standards.Nctm.Org). adresinden alınmıştır.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), (1995). Assessment Standard for School Mathematics, 15 Aralık 006 tarihinde [Http://Standards.Nctm.Org](http://Standards.Nctm.Org). adresinden alınmıştır
- Norman, K.M. (1998). Investigation of The Portfolios As An Alternative Assessment Procedure, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, The University of Memphis.

- Oğuz, Ş. (2003). State University Preparatory Class EFL Instructors' Attitudes Towards Assessment Methods Used at Their Institutions and Portfolios as a Method of Alternative Assessment. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Okan, N. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Oktaylar, C.H. (2005). *Öğretmen Adayları için Konu Anlatımlı Örnek Çözümlü: KPSS Eğitim Bilimleri, Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlık*, Yargı Yayınevi, Ankara.
- Olds, B.M. ve Miller, R.L. (1997). Portfolio Assessment: Measuring Moving Targets At an Engineering School. *NCA Quarterly*, 71 (4), 462-467.
- Olson, Lynette. L. 2008 Changing the Paradigm of Effectiveness And Documentation of Learning Within Higher Education Through Institutional Electronic Portfolios, Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education, *Published Doctoral Dissertation*, Prescott Valley, Arizona.
- Özbaykuş, P. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde “Sayılardan Olasılığa Yansımalar” Ünitesindeki Portfolyo Çalışmaları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Öztürk, E. (2004). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim ve Sınama Durumlarına Yansıması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.
- Özyenginer, E. (2006). Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Parlak yıldız, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio?, *Educational Leadership*, Cilt: 48, Sayı: 5, 60-63.

- Pierce, L. V. ve O'Malley, J. M. (1992). Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. NCBE Program Information Guide Series, Sayı: 9. 17 Ekim 2011 tarihinde <http://www.ncele.gwu.edu> adresinden alınmıştır.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative Assessment Approaches For Online Learning Environments In Higher Education. *Educational Computing Research*, 3(1) pp. 101-111.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Segers, M., David, G. ve Marieke T. (2008). The Relationship Between Students' Perceptions of Portfolio Assessment Practice and Their Approaches to Learning, *Educational Studies*, 34 (1), 35-44.
- Servi, M. (2010). Attitudes of EFL İnstructors Towards Learner Autonomy and European Language Portfolio at Selçuk University, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Sezgin, F. (2008). Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenci Başarısına ve Tutum Düzeylerine Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Shaaban, K. (2001). Assessment of Young Learners. Forum, Cilt: 39, Sayı: 4. 21 Ekim 2011 tarihinde <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p16.htm> adresinden alınmıştır.
- Smith, K., & Tillema, H. (2001). Long-term influences of portfolios on professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45.
- Sırkıntı, A. (2007). İlköğretimde Öğretmenlerin Matematik Dersinde Alternatif Değerlendirme Tekniği Olan "Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo) Hakkında Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Simon, M. ve Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a Content Selection Framework on Portfolio Assessment at The Classroom Level, *Assessment in Education*, 7 (1), 84-101.
- Sjunnesson, J. (2001). Digital Learning Portfolios: Inventory and Proposal for Swedish Teacher Education, *Dept of teacher education*, Uppsala university 2002-01-23.
- Slater, T.F., Ryan, J.M, and Samson, S.L (1997). The Impact and Dynamics of Portfolio Assessment and Traditional Assessment In College Physics, *Journal of Research in Science Teaching*, 3, 255-271.

- Stein, M. (2001). Jumping Onto the Portfolio Bandwagon: What Teachers Say About the Process, Proceedings of the 2001 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science, (Eric Dökümanı Servis Numarası:ED453083).
- Stiggins, R. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs, *Educational Measurement: Issues and Practice*, İlkbahar Sayısı, 23-27.
- Subrick, D.M. (2003). Effect of Writing Portfolio Instruction on Mean Writing Scores For Fifth-Grade Students in a Team Approach to Master Classroom, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Willmington Koleji, A.B.D
- Şeker, H. ve Deniz, S. (2012). Some Critics on Portfolio Process and Portfolio Culture - The Perspective of Teacher Candidates, *IPS' 12 International Portfolio Symposium*, 80-90, Kayseri, Türkiye.
- Tan, Ş. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tedick, D. J. ve Klee, C. A. (1998). Alternative Assessment in the Language Classroom, *ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 433 720*.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Mars Matbaası, Ankara.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*, 8. Baskı, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tezci, E. ve Dikici, A. (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.
- Tiwari, A. (2003). From Process to Outcome: The Effect of Portfolio Assessment on Student Learning, *Nurse Education Today*, Cilt 23, Sayı: 24, 269-277.
- Turan, M. A. (2013). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Portfolyo Uygulamasının Öğrenci Başarısı ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Turgut, M.F. (1988). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, 6. Baskı, Saydam Matbaacılık, Ankara.

- Turgut, M.F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1922). *Ölçekleme Teknikleri*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Vaiz, O. (2003). Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Vural, B. (2004). Eğitim-Öğretimde Planlama ve Ölçme ve Stratejiler, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Vyortkina, D. (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.
- Wang, S. (2004). Learnin Experiences in Developing Electronic Portfolios in a Master's Educational Technology Program: A Case Study. The College of Education of Ohio University, Ohio, USA.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the Authentic Test, *Educational Leadership*, Cilt: 46, Sayı: 7, 41-47.
- Wolf, K. (1999). *Leading the Professional Portfolio Process for Change*, Arlington Heights, Il: Skylight Professional Development
- Yaşar, M. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Tekindal S. (Edt.) Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik*. Varan Matbaacılık, Ankara.
- Yurdabakan, İ. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. 18 Mart 2012 tarihinde <http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/ALTDEGER.htm> adresinden alınmıştır.
- Zou, M.(2002): Organizing Instructional Practice around the Assessment Portfolio: The Gains and Losses, *Eric Dokümanı Servis Numarası*: Ed 469469

EKLER

Ek A: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Başarı testi

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Test 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her bir maddenin puan ağırlığı eşittir. İşaretlemelerinizi cevap kâğıdına yapınız. Cevap kâğıdına yapılmayan işaretlemeler kabul edilmeyecektir.

Başarılar dilerim.

Halil ÇOKÇALIŞKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
cokcaliskanhalil@hotmail.com

SORULAR

1- Aşağıdaki durumlardan hangisinde en çok yazılı sınav türüne başvurulur?

- a) Analiz-sentez gibi ileri düzey davranışların ölçülmesine
- b) Bilgi basamağı davranışlarının ölçülmesinde
- c) Düşük eğitim kademelerindeki sınıflarda
- d) Bir dersteki başarının ölçülmesinde

2- Suç ve Ceza adlı esrin yazarı dir.” (Cevap: Dostoyevski)

Yukarıda verilen kısa cevaplı test sorusunun kusuru aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Önemli bir bilgiyi yoklamaması
- b) Bırakılan boşluğun ipucu vermesi
- c) Sorunun ne olduğunun anlaşılmasında
- d) Sorunun ezber olması

* “B₁ vitamininin en çok bulunduğu gıda maddeleri grubu hangisidir?”

- a) Karaciğer – Sakatatlar
- b) Buğday – Mısır
- c) Ceviz Fındık
- d) Hepsi

3- Yukarıdaki maddenin hatasını aşağıdakilerden hangisi açıklamaktadır?

- a) Aynı derecede doğru iki seçenek var.
- b) Seçeneklerin doğruluk derecesinde uzmanlar bile uzlaşmamıştır.
- c) Bu test maddesinin özelliğine göre “d” çeldiricisi kullanılamaz
- d) Madde köküne verilen bilgiler yetersizdir.

- 4- () İlköğretimde, okuma – yazma öğretiminde tümden gelim yaklaşımı etkilidir. Yukarıda verilen D-Y test sorusunun kusuru aşağıdakilerden hangisidir?
- Maddede devrik bir anlatım vardır.
 - Maddenin doğru cevaplandırılmasına yarayan ipucu verilmiştir.
 - Maddenin doğru cevabının hangi kaynağa göre olduğu belirsizdir.
 - Madde gereksiz ayrıntularla şişirilmiştir.
- 5- Eşleştirme maddelerinde yanıtlar listesinin öncüllerden fazla verilmesinin nedeni nedir?
- Puanlama güvenilirliğini arttırmak
 - Şans başarısını engellemek
 - Ölçümlerin duyarlılığını sağlamak
 - Puanlamanın objektif olabilmesini sağlamak
- 6- Aşağıdakilerden hangisi sözlü sınavların sınırlılıkları arasında yer almaz?
- Grup testi yapılamaması
 - Sözlü anlatım becerisi, üslup ve ifadelerin düzgünlüğü gibi değişkenlerin puanlamaya etki etmesi
 - Daha üst düzey davranışları ölçmeye uygun olması
 - Her öğrenciye farklı soru sorulması.
- 7- Aşağıdakilerden hangisi çoktan seçmeli testlerin özelliklerinden birisi değildir?
- Yüksek okuma yeteneği gerektirir.
 - Testin güçlüğü ayarlanabilir.
 - Maddelerin puanlanması güçtür.
 - Testin hazırlanması uzun süre alır.
- 8- Sınav için soru yazmada belirtke tablosu ne gibi yarar sağlar?
- Soru yazımını kolaylaştırır
 - Madde tipini belirler
 - Kapsam geçerliliğini artırır.
 - Ölçme hatasını azaltır
- 9- Aşağıdakilerden hangisi yazılı testleri puanlamada kullanılan yöntemlerden birisi değildir?
- Oranlama
 - Sıralama
 - Sınıflama
 - Genel izlenim
- 10- Aşağıda 4 ayrı maddenin zorluk derecesi (p) verilmiştir. Bunlardan en kolay madde hangisidir?
- 0,19
 - 0,39
 - 0,69
 - 0,85

11- Bir testin güvenirliliği 0,84 ve standart sapması 9 ise, bu testte ölçmenin standart hatası kaçtır? ($Sh = Ss\sqrt{1-r}$).

- a) 0,48 b) 1,2 c) 3,6 d) 3,78

12- Bir testte Sh (Standart Hata) = 4 ise, bu testten 50 puan alan bir öğrencinin gerçek puanı hangi aralıkta yer almaktadır?

- a) 50 – 54 b) 46 – 54 c) 64 – 54 d) 42 - 52

*Aşağıdaki seçenek dağılım tablosuna göre 13 ve 14. soruları cevaplayınız.

Madde 6	Seçenekler	A	<u>B</u>	C	D	E	n
	Üst Grup	10	75	3	2	10	100
	Alt Grup	17	25	13	15	30	100

13- Maddenin zorluk derecesi (p) kaçtır?

- a) 0,50 b) 27,5 c) 28,5 d) 34,5

14- Maddenin ayırt edicilik gücü (AGİ) kaçtır?

- a) 1,00 b) -1,00 c) 0,50 d) -0,50

*Aşağıda verilen puan dağılımlarından yararlanarak 15, 16 ve 17. soruları cevaplayınız.

55, 56, 57, 57, 58, 58, 58, 59, 59, 60, 61

15- Puan Dağılımının ortancası kaçtır?

- a) 57,5 b) 58,5 c) 58 d) 59

16- Puan dağılımının mod'u kaçtır?

- a) 57 b) 58 c) 58,5 d) 59

17- Puan dağılımının aritmetik ortalaması kaçtır?

- a) 57 b) 60 c) 59 d) 58

18- $\bar{X}=56$ $md=62$ $mod=68$ olan bir dağılımın kayışıklığı (çarpıklığı) için ne söylenebilir?

- a) Simetriktir b) Negatif kayışıklıdır c) Pozitif kayışıklıdır d) Ortalama kayışıklıdır

19- 51-57 grubunun aralık orta değeri hangisidir?

- a) 54 b) 51 c) 57 d) 54,5

*Soruları aşağıdaki veri dağılımına göre 20, 21, 22 ve 23. soruları cevaplayın.

Puanlar (x)	F	tf
39-41	2	66
36-38	5	64
33-35	15	59
30-32	17	44
27-29	15	27
24-26	5	12
21-23	5	7
18-20	1	2
15-17	1	1

20- Dağılımın modu kaçtır?

- a) 30 b) 32 c) 31 d) 34

21- Dağılımın ranji kaçtır?

- a) 17 b) 15 c) 31 d) 24

22- Dağılımda 29 ve altında puan alan kaç öğrenci vardır?

- a) 15 b) 29 c) 27 d) 28

23- Dağılıma 30-32 puan aralığında not alan kaç öğrenci vardır?

- a) 17 b) 22 c) 27 d) 44

24- Ali'nin dört derse ait notları, bu derslerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları aşağıdaki gibidir.

	X	X	Ss
Tarih	60	50	5
Sosyal Bilgiler	50	60	10
Türkçe	65	50	15
Müzik	50	50	2

Bu sonuçlara göre Ali hangi dersten daha başarılıdır?

- a) Tarih b) Sosyal Bilgiler c) Türkçe d) Müzik

25- Bir sınıfın matematik dersindeki başarısına ilişkin ölçümlerin sonucunda

$X= 50$, $S_s= 4$ bulunmuştur. Bu dersten 54 alan Ali'nin Z puanı kaçtır?

a) 0,5

b) 1

c) -1

d) 1,5

Adı Soyadı :

Numarası :

Sınıfı / Şubesi :

Öğrenim Türü :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
A																									
B																									
C																									
D																									

Ek B: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Tutum Ölçeği

EĞİTİMDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME DERSİNE YÖNELİK TUTUM ANKETİ

Sevgili öğretmen adayı;

Bu anket sizin Eğitimde Ölçme Değerlendirme Dersine yönelik tutumlarınızı öğrenmek için hazırlanmış cümlelerden oluşmaktadır. Her cümle ile ilgili görüşlerinizi belirtirken önce cümleyi dikkatle okuyunuz, sonra sizin duygu ve düşüncelerinize en uygun dereceye “X” işaretini koyarak cevaplayınız. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler, kişisel değerlendirme amacıyla asla kullanılmayacağından isim belirtmenize gerek duyulmamaktadır. Bundan dolayı istenen bilgileri içtenlikle cevaplamanız araştırmanın sağlıklı ve doğru sonuçlar vermesi açısından çok önemlidir. Destekleriniz ve katkınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Halil ÇOKÇALIŞKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
cokcaliskanhalil@hotmail.com

	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Benim için bir zaman kaybıdır.					
2	Ödevlerine ilişkin araştırma yapmaktan sıkıntı duyarım.					
3	Takip edilmesi güç bir derstir.					
4	Benim için bitmek bilmez.					
5	Çalışırken büyük sıkıntı duyduğum bir derstir.					
6	Olmasa öğrencilik yaşamı daha zevkli olur.					
7	Sayesinde öğrendiğim bilgileri öğretmen olduğumda kullanacağıma inanmıyorum					
8	Elimde olsa programdan kaldıracağım derstir.					
9	Yerine elimde olsa başka bir ders seçerim					
10	Hakkında hiç konuşulmasa daha mutlu olurum.					
11	En sevdiğim dersler arasındadır.					
12	Çalışmaktan en çok hoşlandığım derstir.					
13	İlgi çekici bir derstir.					
14	Süresinin arttırılmasını isterim.					
15	Eğlenceli bir derstir.					
16	Hakkında yazılmış kitapları okumaktan hoşlanırım.					
17	Araştırma isteğimi arttırıyor.					
18	Boş zamanlarımı değerlendirmek için çalışmaktan zevk aldığım bir derstir.					
19	Önemli gördüğüm dersler sıralamasında en sonda yer alır.					
20	Benim için bir kâbustur.					
21	Hakkında çok fazla şey öğrenmek isterim.					
22	Seçmeli ders olsaydı yine seçerdim.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Halil ÇOKÇALIŞKAN

Doğum Yeri : Turgutlu / MANİSA

Doğum Yılı : 1989

Medeni Hali : Bekâr

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise : Turgutlu Anadolu Lisesi / 2003-2007

Lisans : Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf
Öğretmenliği Anabilim Dalı / 2007-2011

Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2013- : Muğla Özel Yönelit Koleji İlkokulu Sınıf Öğretmeni