

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PORTFOLYO DEĞERLENDİRME SÜRECİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Başak YAŞAR

Balıkesir, 2010

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PORTFOLYO DEĞERLENDİRME SÜRECİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Başak YAŞAR

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 200712509007 numaralı Başak Yaşar'ın hazırladığı " Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyo Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 17.09.2010 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Nevin SAYLAN İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı (Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye..... İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye..... İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye..... İmza.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

27.10/2010
Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Oya SEYMEN

ÖNSÖZ

Günümüzde, toplumların ve bireylerin gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamasında hem de değişimin yönetilmesinde eğitim sistemleri önemli bir role sahip olmaktadır. Eğitim sistemi denildiğinde ise ilk akla gelen, bu sistemi oluşturan öğretim programları, öğretmen, öğrenci, eğitim ve öğretimde kullanılacak materyal ve eğitim ortamları gibi temel öğelerdir. Eğitim sistemi üzerinde yapılan bir takım düzenlemeler de bu temel öğelerin geliştirilmesine dayanmaktadır.

Gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde meydana gelen sosyal, ekonomik, politik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2004 yılından başlayarak ilköğretim ve ortaöğretimde yeni programları uygulamaya koyarak Türk Eğitim Sisteminde değişim sürecini başlatmaktadır. Yeni öğretim programları, eski programa göre amaç, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme boyutu bakımından birçok değişikliği beraberinde getirmektedir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitimdeki temel amaç da; öğrencilere mevcut bilgiyi aktarmaktan çok bilgiye ulaşma yollarını öğretmek ve edinilen bilgiyi yeni durumlara uygulayabilmektir.

Eğitmcilerin hedefi de sunulan bilgiyi öğretmekten daha çok öğrenmeyi öğretmektir. Böyle bir hedefte başarının değerlendirilmesinden daha çok sürecin değerlendirilmesi önemli olmaktadır. Öğrenilen bilginin hayata geçirilip geçirilmediğinin ölçülmesi gereklidir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile yapılan sayısal değerlendirmelerde akademik başarının bir göstergesi olarak verilen not, bireysel farklılıkları, değişim ve gelişimleri belirlemede eksik kalabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Özellikle yeni öğretim programları ölçme değerlendirme uygulamalarında, öğrenme sürecine dayalı değerlendirme anlayışını ön plana çıkardığı için, performans ve proje değerlendirme, öz ve akran

değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

Programlarda meydana gelen değişim, programın bir ögesi olan sınav durumlarında da değişim meydana getirmektedir. Uygulamaya konulan ilköğretim programlarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması önerilmektedir. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu noktadaki bilgi, deneyim, tutum ve görüşleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinde önemli bir yere sahip olmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, Balıkesir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma pek çok kişinin emeği ve görüşleri ile var olmuştur. Araştırmanın ilk aşamasından son aşamasına kadar geçen süreçte bana yardım ve destek sağlayan, böylelikle hem gelişimimde hem de araştırmanın oluşumuna katkı sağlayan kişilerin tümüne teşekkür ederim.

Araştırmanın öneri basamağından uygulanmasına, verilerin toplanıp raporlaştırılmasına kadar her türlü eleştiri ve engin bilgi ve deneyimleri ile beni yönlendiren, sürekli rehberlik yaparak görüş ve önerilerini benimle paylaşan, manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman bana vakit ayırarak çalışmama katkı getiren tez danışmanım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ' ye, araştırmamı uygularken katkıda bulunan Balıkesir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile idarecilerine teşekkür ederim.

Tüm yaşantım boyunca benden sevgilerini ve hoşgörülerini hiçbir zaman esirgemeyen, beni sürekli yüreklendiren, maddi-manevi destekleriyle her daim yanımda olarak bugünlere gelmemde en büyük rolü oynayan sevgili aileme sonsuz teşekkürler.

İyi ki varsınız.

Başak YAŞAR

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PORTFOLYO DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

YAŞAR, Başak

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2010, 137 Sayfa

Bu araştırma, yenilenen ilköğretim programı ile daha etkin bir şekilde kullanılması önerilen portfolyo değerlendirme yönteminin, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin bu uygulama hakkındaki düşüncelerini tespit etmek ve uygulamada karşılaşılan olumlu ve olumsuz yönleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma tarama modelinde olup öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemi ile ilgili bilgi ve görüşlerini belirlemek için 5'li Likert ölçek geliştirilmiştir. Veriler, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 608 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS for Windows 12.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Ölçekten elde edilen nicel verilerin analizinde t- testi, Anova, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik görüşlerinin genel itibariyle olumsuz olduğu, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemi

ile ilgili en büyük sorununun konu ile ilgili bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu bilgi eksikliğinden dolayı portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciye katkı sağlamadığı görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca portfolyo değerlendirme uygulamasının çok zaman aldığı, uygulama için fiziksel olanakların kısıtlı olduğu ve portfolyo değerlendirme yöntemini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri içinde kapsamlı bir eğitime (teorik-uygulamalı kurslar ve seminerler) ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Portfolyo Değerlendirme, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT
TEACHERS' VIEWS RELATED TO THE PORTFOLIO ASSESSMENT
(THE BALIKESİR SAMPLE)

YAŞAR, Başak

Master Thesis, The Department of Educational Sciences

Advisor: Assistant Professor Dr. Erdoğan TEZCİ

2010, 137 pages

In this research, the portfolio assessment, recommended to be used more effectively with renewed elementary school program, the first stage of the elementary school , to determine views of teachers about the application with positive and negative sides that is appeared in the application.

The research is conducted through a survey based on a 5 point Level Likert Scale that aims to investigate teachers' opinions on the portfolio evaluation method. The survey is administered in Balıkesir city centre in 2009-2010 academic year and 608 school teacher responded the survey. Quantitative data obtained from the survey was analysed with SPSS for Windows 12.0 and T-test, ANOVA, frequency and percentage values were calculated.

According to results of the research, it was determined that teachers' opinions about the portfolio assessment are mainly negative, and the views of teachers do not show difference with regards to gender and professional experience of the teachers.

There is common view among teachers which the biggest problem of teachers about portfolio assessment is the lack of the knowledge about the subject matter, and due to this problem, they share common view that portfollio assesment does not contribute to student . Moreover, it was

determined that the practice with portfolio method takes much time, and the physical opportunities are limited, and the teachers need a comprehensive instruction (theoretical, applied courses and seminars) to apply the portfolio method effectively.

Key Words: The Methods of Measurement and Evaluation, Portfolio Assessment, Views of Teacher

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	5
1.1.1. Problem Cümlesi.....	9
1.1.2. Alt problemler.....	9
1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı.....	9
1.3. Sayıtlar.....	11
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN.....	13
2.1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1.1. Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme.....	13
2.1.2. Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirmenin Amacı ve Önemi.....	15
2.1.3. Klasik- Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları.....	16
2.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	18

2.1.4.1. Jean Piaget ve Bilişsel Oluşturmacılık.....	21
2.1.4.2. Lev S. Vygotsky ve Sosyal Oluşturmacılık.....	21
2.1.4.3. Von Glasersfeld ve Radikal Oluşturmacılık.....	22
2.1.5. Performans (Alternatif) Değerlendirme.....	23
2.1.6. Performans Değerlendirme ile Geleneksel Değerlendirme Arasındaki Temel Farklılıklar.....	26
2.1.7. Portfolyo Değerlendirme Kavramı.....	28
2.1.8. Portfolyo Değerlendirmenin Özellikleri.....	32
2.1.9. Portfolyo Değerlendirme Yönteminin Amaçları.....	34
2.1.10. Portfolyo Türleri.....	36
2.1.10.1. İş-Derleme-Çalışma- Dokümantasyon Portfolyosu.....	36
2.1.10.2. Sunu-Vitrin Portfolyosu.....	37
2.1.10.3. Değerlendirme-Süreç Portfolyosu.....	38
2.1.11. Portfolyo İçinde Bulunması Gereken Bölümler.....	39
2.1.12. Portfolyoda Bulunabilecek Materyaller.....	42
2.1.13. Portfolyo İçinde Bulunacak Çalışmaların Seçimi ve Sayısı.....	44
2.1.14. Portfolyonun İncelenme Zamanı ve Sıklığı.....	45
2.1.15. Portfolyo Geliştirme Sürecinin Aşamaları.....	45
2.1.15.1.Örgütlenme ve planlama aşaması.....	46
2.1.15.2.Biriktirim aşaması.....	46
2.1.15.3.Seçme aşaması.....	46
2.1.15.4.Yansıtma aşaması.....	47
2.1.15.5.Yönelme aşaması.....	47
2.1.15.6.Bağlantı aşaması.....	47

2.1.16. Portfolyo Değerlendirme Sürecinin Geliştirilmesi Aşamaları.....	48
2.1.17. Portfolyo Süreci Nasıl İşletilecektir?.....	50
2.1.18. Portfolyo Değerlendirilmesinde Kullanılacak Kriterlerin Oluşturulması.....	54
2.1.18.1. Puanlama Yönergeleri... ..	54
2.1.18.1.1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric).....	56
2.1.18.1.1.1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	59
2.1.18.1.1.2. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı.....	61
2.1.18.1.2. Kontrol listeleri.....	63
2.1.19. Portfolyo Uygulamasında Öğretmen, Öğrenci ve Veli Rollerini.....	64
2.1.20. Portfolyo Değerlendirmenin Eğitim Sürecine Katkıları.....	67
2.1.21. Portfolyo Değerlendirme İle Elde Edilebilecek Kazanımlar.....	67
2.1.22. Portfolyo Değerlendirme Yöntemi Öğrenme Sonuçları.....	68
2.1.23. Portfolyo Değerlendirmenin Yararları.....	69
2.1.24. Portfolyo Değerlendirmenin Zorlukları.....	72
2.2. İlgili Araştırmalar.....	74
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	74
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	81

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	84
3.1. Araştırmanın Modeli.....	84
3.2. Evren ve Örneklem.....	85
3.3. Verilerin Toplanması.....	87
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	87
3.3.2. Verilerin Toplama Süreci.....	90
3.4. Verilerin Analizi.....	91

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	93
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	93
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	93
4.1.2. Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	95
4.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	96
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı Ve Kişisel Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu.....	97
4.2.1. Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenciye Olan Katkısına İlişkin Bulgular.....	97
4.2.2. Portfolyo Değerlendirmenin Öğretmene Sağladığı Kolaylığa İlişkin Bulgular.....	100
4.2.3. Portfolyo Değerlendirme Hakkında Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgular.....	103
4.2.4. Portfolyo Değerlendirmenin Dezavantajlarına İlişkin Bulgular.....	107
4.2.5. Portfolyo Değerlendirme Sürecinin Dezavantajlarına İlişkin Bulgular.....	109
4.2.6. Öğretmen Görüşlerinin Toplam Puan Ortalamaları.....	111
4.2.7. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	112
4.2.8. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	115

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	120
5. 1. Sonuçlar.....	120
5. 2. Öneriler.....	124

KAYNAKÇA	127
EKLER.....	135
EK 1. İzin Formu.....	135
EK 2. Ölçek Formu	136

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Geleneksel Değerlendirme ile Performans Değerlendirme Arasındaki Temel Farklılıklar.....	27
Tablo 2. Etkin ve Etkin Olmayan Portfolyo Dosyalarının Özellikleri.....	33
Tablo 3. Problem Çözme Performansı İçin Analitik Değerlendirme Yönergesi.....	60
Tablo 4. Özet Yazma Görevi İçin Bütüncül Puanlama Yönergesi.....	62
Tablo 5. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ile Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarının Karşılaştırılması.....	62
Tablo 6. Bilgisayarda Bir Programı Başlatıp Sonlandırabilme Görevi İçin Kontrol Listesi.....	63
Tablo 7. Portfolyo Değerlendirme Sürecinde Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Okul Yönetiminin Rollerini.....	66
Tablo 8. Portfolyoda Öğrenme Sonuçları Tablosu.....	68
Tablo 9. İlçelere Göre İlköğretim Öğretmeni Sayısı.....	85
Tablo 10. İlçelere Göre Sınıf Öğretmeni Sayısı.....	86
Tablo 11. Faktör Analizi Sonucuna Göre Maddelerin Faktör Yük Değerleri.....	88
Tablo 12. Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdesi.....	89
Tablo 13. Uygulanan, Dönen ve Değerlendirilen Ölçek Sayıları.....	91
Tablo 14. İl Merkezinde Görevli Olan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	93
Tablo 15. Araştırmanın Kapsamında Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 17. Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyetlerine Dağılımı.....	96
Tablo 19. Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenciye Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	97

Tablo 20. Portfolyo Değerlendirmenin Öğretmene Sağladığı Kolaylığa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	101
Tablo 21. Portfolyo Değerlendirme Hakkında Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	104
Tablo 22. Portfolyo Değerlendirmenin Dezavantajlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	107
Tablo 23. Portfolyo Değerlendirme Sürecinin Dezavantajlarına İlişkin Öğretmen Cevaplarının Dağılımı.....	109
Tablo 24. Alt Boyutlar ve Genel Puan Ortalamaları.....	111
Tablo 25. Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	112
Tablo 26. Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Alt Boyutları Açısından Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları....	113
Tablo 27. Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin 2, 3 ve 4. Alt Boyutları Açısından Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 28. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları.....	115
Tablo 29. Ölçeğin Tümünden Elde Edilen Puanların Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 30. Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Alt Boyutları Açısından Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 31. Alt Boyutların Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Performans Değerlendirme Türleri ve Değerlendirme Araçları.....	26
Şekil 2. Portfolyo Tasarım Basamakları.....	48
Şekil 3. Portfolyo Değerlendirme Sürecinin Temel Bileşenleri.....	51
Şekil 4. Portfolyo İçeriğinde Yer Alacak Çalışmaların Belirlenme Süreci.....	53
Şekil 5. Portfolyo ve Performans Değerlendirmede Kullanılan Araçlar.....	55
Şekil 6. Rubriklerin Öğrenci ve Öğretmen İçin Anlamı.....	57
Şekil 7. Portfolyo Uygulamasında Öğretmen, Öğrenci ve Veli Rollerinin Etkileşimi.....	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, ülkeler arasındaki rekabet sonucunda toplumsal ve bireysel talepler değişime uğramaktadır. Değişen toplumsal ve bireysel talepler, geleneksel öğretim sisteminin yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Bunun sonucunda eğitim alanında çağdaş yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır.

Eğitim alanında ortaya çıkan çağdaş yaklaşımlar öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin görevlerinin de değişmesine neden olmaktadır. Öğretmenler bilgiyi aktaran konumdan, bilgiye ulaşmaya “rehberlik eden”, öğrenciyi “düşünmeye sevk eden” konuma geçmektedir. “Yaratıcı ve kritik düşünme”, “problem çözme”, “öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabilme” ve “bilgi teknolojilerini etkin kullanabilme” gibi yeterlilikler ön plana geçmektedir. Öğrencilerin “hazır bilgiyi tüketen” olarak değil; “bilgiye ulaşabilen”, ulaştığı bilgiyi değerlendirebilip “yeni bilgiler üretebilen”, “doğruluğunu tartışabilen” bireyler olarak eğitilmelerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2007, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000).

Türkiye’de de bu değişimler ışığında eğitim alanında yeni çalışmalar yapılmakta ve alana yenilikler getirilmektedir. Bu düzenlemelerden birini de 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak geliştirilen ilköğretim programları oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve öğretme sürecinde meydana gelen başlıca değişim “ilgi odağının öğrenmeye doğru kaymasıdır” (Kurt, 2008: 2). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi açıklayan bir yaklaşımdır. “Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir

kuramdır” (Demirel 2007: 233). Yapılandırmacılıkta öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Çünkü geleneksel öğretim yöntemlerinin tersine öğrenme sonuçları önceden kestirilememektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenme, “önceden belirlenen öğrenme sonuçlarının” öğrencilerin zihnine yüklenilmesi ile gerçekleşmektedir (Gültekin, 2004). Ancak yapılandırmacılığa göre, öğrenme bu biçimde gerçekleşmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme; “öğrencinin bilgiyi edilgen olarak alması değil, bilgiyi anlaması, yorumlaması, özümseyerek yeniden yapılandırması ve günlük yaşamında kullanabilmesi görüşüne dayanmaktadır” (Gözüm, 2008: 9). Bu nedenle, her öğrenenin “bilgiyi zihninde önceki öğrenmelerine de bağlı olarak farklı yapılandırdığı” temeline dayanan yapılandırmacılığa göre, “önceden belirlenmiş, değişmez öğrenme sonucu” görüşü terk edilmiştir (Gültekin, 2004: 35).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler “bilgiyi anlamlandırma sürecinde” birbirinden “farklılık” göstermektedir (Tezci, 2002). Yani her bireyin bilgiyi anlamlandırma süreci kişiye özgü olmaktadır. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin öğrenmesinin sadece sınırlı bir zaman diliminde çoktan seçmeli sorulara verdiği cevaplara bakarak değerlendirmenin “yeterli olamayacağını”, öğrencinin öğrenme sürecinde “bireysel ve grup olarak gösterdiği performansların da” değerlendirmeye katılması gerektiğini savunmaktadır (Çepni, 2007). Böylece geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrenci gelişimini, öğrencinin neyi bildiğinin yanı sıra neyi yapabildiğini ölçmede yetersiz kaldığı varsayımı alternatif değerlendirme yöntemlerinin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003).

“Alternatif değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, gerçekçi, yapılandırmacı ve uygulanabilir özelliklere sahiptir” (Spady, Marshall 1991’den akt. Korkmaz ve Kaptan, 2003: 159). Öğrenci merkezli sınıf ortamında öğrenci; “performans görevleri”, “projeler”, “çalışma yaprakları”, “kavram haritaları” ve “vee diyagramlar” gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla bir “bütün” olarak değerlendirilmektedir (Karahana, 2007).

Öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin birleştirildiği, öğrenci katılımı ve yansıtmanın olduğu bir süreç olan portfolyo değerlendirme en yaygın alternatif değerlendirme şeklidir. Öğrenci, gelişim sürecini “özgün çalışmaları” aracılığıyla portfolyosuna yansıtmaktadır (Tezci ve Yıldırım, 2007). “Portfolyo öğrencilerin sadece yapmış olduğu çalışmaların ve göstermiş olduğu performansların rastgele izlenmesi veya toplanıp dosyalanması değildir. Burada önemli olan çalışmaların belli bir süreç içerisinde önceden belirlenen değerlendirme kriterlerine göre amaçlı bir şekilde toplanmasıdır” (Simon, Forgette-Giroux, 2000: 87). Öğrencinin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplanması ile oluşturulan portfolyolar; öğrencinin “yeteneklerini”, “güçlü olduğu yönleri”, “başarılarını” ve bir “süreç içindeki gelişimini”, öğrenciye “ihtiyaç duyduğu alanlar” hakkında öğretmene, öğrenciye ve veliye “görsel ve dinamik deliller” sağlamaktadır (Baki ve Birgin, 2004). Öğrenci gelişiminin “daha zengin, daha özgün ve geçerli ölçümüne” olanak sağlayan portfolyo, “düzey belirleyici” yerine daha çok “biçimlendirici” değerlendirmeyi sağlamaktadır (Demirli, 2007).

Standart testler ürünü değerlendirdiği için öğrenme faaliyetlerinin sonunda uygulanmaktadır. Öğrenme faaliyetleri bitmiş olduğundan öğrencilerin eksikliklerinin düzeltilmesi bir üst öğrenime bırakılmaktadır. Portfolyo değerlendirmede ise ürünle birlikte sürecin de değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede daha “otantik olan ve öğrenenlerin süreç içinde gelişimini yansıtan bir performans değerlendirme yaklaşımı olarak portfolyo, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının sınırlılıklarına bir alternatif olabilmektedir” (Chen ve Martin, 2000: 34). “Portfolyo değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin bir kayıdır. Bu kayıt, “öğrencinin nasıl öğrendiği, öğrenme sürecine nasıl yaklaştığı, nasıl düşündüğü, nasıl analiz, sentez yaptığı, nasıl işlediği ve ürettiği, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl etkileşim içinde olduğunu” içermektedir (Tezci, 2004: 249). Portfolyo, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına dayalı öğrenme sonuçlarının ortaya konulmasını sağlayan bir değerlendirme süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğrenenlerin gerçek öğrenme durumlarını ve eksikliklerini belirlemek mümkün olabilmektedir.

Portfolyo değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sisteminde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde “öğrencinin kendisine” ve öğretmenine daha “detaylı bilgi” sunmakta, öğrencinin “öğrenmesini” ve öğrenmede “sorumluluk almasına teşvik etmekte”, öğrenci-öğretmen arasındaki “iletişimi” artırmaktadır (Baki, Birgin, Güven ve Karataş, 2004). Bu nedenle, portfolyo değerlendirme yönteminin eğitim sisteminde alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılması önerilmektedir.

Türkiye’de portfolyo değerlendirme yönteminin okullarda uygulanması son yıllarda hız kazanmıştır. Portfolyo değerlendirme yöntemi ile ilgili çalışmaların büyük bir bölümü bu yöntemin öğrenci başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini (Mıhladız 2007; Karamanoğlu 2006 vb.), bir bölümü yeni yaygınlaşmakta olan elektronik portfolyo uygulamalarının öğretime ve öğretmen tutumlarına etkisini (Özyenginer 2006; Demirli 2007; Korkmaz ve Kaptan 2005; Baki, Birgin, Güven ve Karataş 2004 vb.), bir bölümü de portfolyo değerlendirme yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerini araştırmak için (Birgin 2008; Ocak 2006 vb.) yapılmıştır. Oysa bu yöntemin asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin en başta öğrenci olmak üzere, öğretim programına, öğretim ortamına yönelik eksikliklerin ve ihtiyaçların saptanması, gerekli önlemlerin alınması ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması için bu konudaki öğretmen görüşlerinin, deneyimlerinin ve önerilerinin de alınması oldukça önemli olmaktadır.

Okullarda programın etkili olarak uygulanabilmesi programın sistem yaklaşımı içinde ele alınmasını başka bir ifade ile programın hedef, içerik, eğitim durumu ve sınav durumu öğelerinin bir bütünlük içinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada sınav durumlarının da programda öngörüldüğü şekliyle öğretmenlerin uygulama potansiyellerin belirlenmesi programın başarısı açısından önemli olmaktadır. Özellikle portfolyo değerlendirme yöntemini uygulayacak olan öğretmenlerin, bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıklarını belirlemek gerekmektedir.

Söz konusu uygulamanın yapıldığı okullardaki öğretmenlerin bu yöneme karşı tutum ve görüşleri öğrenilerek, portfolyo değerlendirme yönteminin uygulanmasına ilişkin eksiklikleri tespit etme ve karşılaşılan problemleri giderme konusunda eğitimcilere, gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi açısından da politika yapıcılara katkıda bulunması beklenmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumsal gelişmenin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde ülkelerin eğitim sistemlerine bağlıdır. Eğitim sisteminin de çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenebilmesi nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesini gerektirmektedir. Eğitim sistemlerinin temelini eğitim programlarının oluşturduğu düşünüldüğünde; uygulanan programların aksaklık ve eksikliklerinin giderilmesi, programların toplumsal ve bilimsel değişmelere göre “yeniden düzenlenmesi” ve böylece “eğitimde niteliğin artması” beklenmektedir (Erden, 1993). Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında; “sürekli öğrenmeyi” “alışkanlık haline getirmesi” gereken insan modeli yer almaktadır. Bu durumda eğitim sisteminin, yeni değerleri kazandıracak “alt yapıya” sahip olup olmadığının irdelenmesi konusu ortaya çıkmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003).

Ulusal ve evrensel değerlerde meydana gelen gelişmeler “bireysel yeterliliklerde” de değişimi beraberinde getirmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Öğrenci merkezli eğitim anlayışında; “düşünme”, “algılama” ve “problem çözme” yeteneği gelişmiş, “araştırmacı” ve “sorgulayıcı”, bilgiyi ezberleyen değil “bilgiye ulaşabilen” ve “paylaşan”, “iletişim kurma becerilerine” sahip, “teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen”, “kendini gerçekleştirmiş”, kendini tanıyan “güçlü ve zayıf yönlerini” bilen ve bunun yanı sıra “insanlığın ortak değerlerini” de sahiplenmiş, “yaratıcı”, “üretken”, “takım çalışmasına yatkın”, “öğrenmeyi öğrenmiş” ve “yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş” bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Ağca, 2005; Arslan ve Eraslan, 2003; Aydın, 2005; Bedir, 2009; Çepni, 2007; Erdamar ve Demirel,

2008; Erdoğan, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Şaşmaz-Ören ve Tatar, 2007; Tezci, 2002).

Bu amaçlar ışığında çağdaş ülkeler, “gelişmelere paralel olarak” “hedeflerini gözden geçirerek” çağdaş eğitim yaklaşımlarını uygulamaya koymaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Çağdaş eğitim yaklaşımları ile öğrenciye hazır olan bilginin aktarılması anlayışı değişmiş onun yerine bilgiye ulaşma, gerekli olanı ayıklama ve bu bilgilerle yeni bilgiler üretebilme becerilerini kazandırma anlayışı önem kazanmaktadır. Çağdaş eğitim yaklaşımlarında hedef, sunulan bilgiyi öğretmekten daha çok öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenilen bilginin hayata geçirilip geçirilmediğinin ölçülmesi gereklidir. Klasik ölçme değerlendirme yaklaşımları ile yapılan değerlendirmelerde akademik başarının bir göstergesi olarak verilen not, bireysel farklılıkları, değişim ve gelişimleri belirlemede eksik kalabilmektedir. Bu eksikliklerden dolayı klasik ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yanında eğitimde öğrenci performanslarını ölçmek amacıyla alternatif değerlendirme yaklaşımları doğmaktadır (Baki ve Birgin, 2004; Çepni; 2007; Taşdemir, Taşdemir ve Yıldırım; 2009).

Alternatif değerlendirme yaklaşımları öğrencinin ölçülmek istenilen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için “farklı görevler içeren”, “farklı türde” ve “sürekli” ölçümler yapılmalıdır. Bir süre sonunda, bir seferlik yapılan ölçümler öğrencinin kapasitesi hakkında yeterli bilgi verememektedir. Öğrencinin “gerçek kapasitesini” öğretim boyunca yapılan “sürekli ölçümler” daha etkili olarak yansıtabilmektedir (Shavelson ve Baxter, 1992’den akt. Karahan, 2007: 3). Bu yansıtma alternatif değerlendirme yaklaşımlarından biri olan portfolyo değerlendirme aracılığıyla yapılabilmektedir.

“Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. Öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır” (Pilcher, 2001). “Değerlendirme süreci anlamlı, özgün, öğrencilerin daha fazla çaba göstermelerine katkı sağlayıcı şekilde olmalıdır; buna ek olarak hem

öğrenme sürecini hem de bu sürecin sonuçlarını, içerikle ilişkili olarak değerlendirebilmelidir” (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen ve Vleuten, 2005: 597). Bu doğrultuda öğretim sonunda yapılan özetleyici “(summative-değer biçmeye yönelik)” değerlendirmenin yanında, öğretim süresince yapılan ölçümlere dayanan “şekillendirici (formative-biçimlendirme)” değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Karahana, 2007).

Türkiye’de ilköğretim seviyesinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencinin “eksiklerinin saptanması ve giderilmesine” yönelik yapılması önerilmektedir (MEB, 2004). Öğrenilen konular arasında “ön şart ilişkisi (birbiriyle aşamalık)” çok güçlüdür. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmeler büyük ölçüde konuyla ilgili önceki deneyim ve birikimlere bağlı olduğundan ve öğrencinin ileriki öğreniminin temelini teşkil ettiğinden öğrencinin “eksikliklerinin zamanında ve yerinde tamamlanması”, “yeterli düzeye ulaşamayan davranışların tespit edilmesi” büyük önem taşımaktadır (MEB, 2000). Öğrencilerin öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinin yanında öğrenme sürecindeki eksiklerini belirlenmesine ve gelişimlerinin takip edilmesine hizmet edecek olan alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması önemlidir.

Alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrenciler, değerlendirme sürecine bizzat katılıp, öğrenme süreci içerisindeki eksikliklerini açık bir şekilde görmektedir. Alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrenci uzun bir çalışma diliminde farklı ölçümlerle kendi kendini değerlendirme veya grup içerisinde ortaya koymuş oldukları bireysel ve grup performansları doğrultusunda kendilerini ve grup arkadaşlarını değerlendirebilme fırsatını bulmakta, böylelikle öğretmene değerlendirme sürecinde daha geçerli ve güvenilir bilgiler sağlamaktadır.

Alternatif değerlendirme etkinlikleri, standardize edilmiş testlere göre öğrencinin daha geniş bir yelpazede ele alınmasını sağlamakla birlikte, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendilerinin değerlendirmeleri için fırsatlar sağlayıp, “çoklu seçenekler” sunmaktadır. Bu değerlendirme süreci “değişik öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin performanslarıyla ilgili daha açık

ve net bilgiler ortaya koymaktadır” (Aseltine,1993; Bolig, Day, 1993; Coleman, 1994; Gilman, McDermott, 1994; Madaus, Kelleghan, 1993’dan akt. Taşdemir, Taşdemir ve Yıldırım, 2009: 53).

Portfolyo değerlendirme yöntemi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre öğretmene, öğrenciye ve veliye öğrenci hakkında “birinci elden güvenilir” ve “dinamik veriler” sağlamaktadır (Baki, Birgin, Güven ve Karataş, 2004). Portfolyo değerlendirme yöntemi öğrencinin değerlendirilmesinde öğrencinin kendisine ve öğretmene daha detaylı bilgi sunmakta, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik etmekte ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi arttırmaktadır (Baki, Birgin, Güven ve Karataş, 2004; MEB, 2004). Bu nedenle, portfolyo değerlendirme yönteminin Türk Eğitim Sisteminde de alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılması önerilmektedir (MEB, 2004).

“Öğretim ve ölçme birbirinden ayrı iki öge gibi ele alınsa da yapılandırmacı yaklaşımda bu iki öge birbirini besleyen süreçlerdir ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin içinde yer almaktadır. Öğretim ve ölçme birbirinin aynasıdır ve öğretim ölçmeyi, ölçmede öğretimi yönlendirmektedir” (Foster, 1998’dan akt. Karahan, 2007: 3). “Öğrenciler ölçülürken kullanılan yöntem ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki vardır. Öğrenci nasıl ölçülüyorsa o yönde öğrenmeye meyillidir. Eğer öğretmen öğrenciye bilginin hatırlanmasını gerektiren sorular soruyorsa, öğrenci ezberle yönelmektedir” (Brooks, Brooks, 1993’dan akt. Karadağ, Öney, 2006: 236). Bu nedenle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemini “etkili bir şekilde kullanmaları eğitim ve öğretimde kaliteyi artırma açısından büyük öneme sahiptir (Lock ve Munby, 2000’den akt. Sağlam, Avcı ve İyibil, 2008: 116).

Sınıf öğretmenleri tarafından portfolyo değerlendirmenin ne kadar iyi anlaşıldığı, ne kadar öğrenildiği, nasıl uygulandığı ve değerlendirildiği ve karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunun belirlenmesi programın etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin tümel (portfolyo) değerlendirme sürecine ilişkin bilgi ve görüşleri nelerdir?

1.1.2. Alt problemler

Araştırmanın genel problemi çerçevesinde cevap aranan altı alt problem belirlenmiştir. Araştırmada cevabı aranan bu problemler aşağıda sıralanmıştır:

Sınıf öğretmenlerine göre,

1. Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim öğrencilerine olan katkıları nelerdir?
2. Portfolyo değerlendirme yönteminin öğretmenlere sağladığı kolaylıklar nelerdir?
3. Portfolyo değerlendirme yöntemi hakkında kendi değerlendirmeleri çerçevesinde bilgi düzeyleri nedir?
4. Portfolyo değerlendirme yönteminin dezavantajları nelerdir?
5. Portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajları nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciye olan katkısı, öğretmene sağladığı kolaylık, bilgi düzeyi, yöntemin ve sürecin dezavantajı ile ilgili görüşleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?

1. 2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Eğitim alanındaki yeni araştırmalar geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da etkilemektedir. Geliştirilen kuramlar, farklı öğretim stratejilerinin kullanılmasını gündeme getirmektedir. Böylelikle klasik ölçme ve değerlendirmenin yerini performansa dayalı, değerlendirme sürecinde öğrencinin de bulunduğu alternatif değerlendirme yöntemleri almaktadır. Bu durum öğrencinin öğreniminin ölçülmesinde ve

değerlendirilmesinde bazı anlayışların değişmesine neden olmaktadır. Bu değişen anlayış ile “ürünle beraber sürecin” de değerlendirilmesi, öğrencinin “ne bildiğinin değil, neleri yapabildiğinin” ölçülmesi, öğrenciye yazıya dayalı ödevler yerine, “gerçek dünya ile ilişkilendirebileceği ödevlerin” verilmesi; öğrencinin ölçülmesinde kullanılan “ölçütlerin belirli ve açık olması”, öğrencinin öğrenme sürecinde “bireysel ve grup olarak gösterdiği performanslarının” değerlendirilmesi, “farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde yeteneklerini ortaya çıkarması”, tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp, “çoklu ölçüm yöntemlerinin” kullanılması ve “aralıklarla değil”, “sürekli” ölçümlerin yapılması hedeflenmektedir (Birgin, 2008; Çepni, 2007; Demirli, 2007; Kan, 2007; Karahan, 2007; Korkmaz ve Kaptan, 2000; Tezci, 2002).

Alternatif değerlendirme yöntemleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirmedeki sorunlar büyük bir ölçüde çözülebilmektedir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi olan portfolyo değerlendirme eğitimdeki yerini yaygınlaştırmaya başlamıştır. Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı da okullarda programın bir ögesi olan değerlendirme durumları için portfolyo değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını “yasal bir zorunluluk” haline getirmiştir (MEB, 2004). Ancak öğretmenlerin bu değerlendirme yöntemini etkili olarak uygulayabilmeleri her şeyden önce bu yöntemi bilmelerine bağlıdır. Ayrıca etkin bir uygulama ve umulan yararın görülebilmesi öğretmenlerin buna yönelik olumlu düşünce geliştirmelerine bağlıdır. Bu araştırma da, alternatif değerlendirme yöntemlerinden biri olan portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Uygulamaya geçirilen yeni eğitim programlarında uygulayıcı durumunda olanlar öğretmenler olduğuna göre onların programlar hakkındaki tutumları ve görüşleri ile programların uygulanabilirliği ve etkililiği konusundaki görüşlerinin alınması program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Programların önemli bileşenlerinden biri olan ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda öğretmenlerin görüşlerini ve tutumlarını almayı amaçlayan araştırmanın, bu boyuttaki eksiklikleri tespit etme ve bu bağlamda

öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim gereksinimlerinin neler olduğunun belirlenip problemleri giderme konusunda eğitimcilerle ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca portfolyonun ilköğretim birinci kademedeki değerlendirme yöntemi olarak kullanılması, uygulama sırasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi, öğretmenlerin portfolyoya ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenmesi, karşılaşılan problemlerin giderilebilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılarak öğrenme öğretme sürecinin geliştirilebilmesi, daha sonra yapılacak çalışmalara rehber olması bakımından da oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 3. SAYILTILAR

Bu araştırmada;

- a. Araştırmaya katılan öğretmenler, veri toplama aracındaki soruları objektif, gerçeği yansıtacak nitelikte hiçbir etki altında kalmadan ve içtenlikle yanıtlamışlardır.
- b. Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçek öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemi uygulamasında karşılaştıkları güçlükleri ve bu değerlendirme modelini ne kadar iyi tanımlayabildiklerini tespit etmede yeterlidir.
- c. Araştırmanın örnekleme, evreni temsil edebilecek nitelikte ve niceliktedir.

1. 4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- a. 2009–2010 eğitim-öğretim yılı, güz dönemi ile,
- b. Balıkesir ili merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile,
- c. Bir ölçme değerlendirme yöntemi olan portfolyo değerlendirme yöntemi ile sınırlıdır.

1. 5. TANIMLAR

Ölçme: “Varlık ve olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir” (Tan, 2004: 179).

Değerlendirme: “Ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir” (Tan, 2004: 180).

Geleneksel değerlendirme: “Öğretim sürecinin belli aşamalarında ders kapsamındaki davranışlara sahip olup olmadığının çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı veya açık uçlu sorulardan oluşan testlerle ölçülmesidir” (Gilman, Andrew ve Rafferty, 1995’den akt. Okçu, 2007: 51).

Portfolyo değerlendirme: “Bir öğrencinin bir ya da daha fazla alanda harcadığı çabayı, ilerlemeyi ve varılan sonuçları gösteren, amaçlar doğrultusunda hazırlanmış öğrenci çalışmalarının koleksiyonuyla bu koleksiyonun oluşturulmasında öğrenci katılımını, seçim kriterlerini, değerlendirme kriterlerini ve öğrenci yorumlarını içeren sürece dayalı değerlendirme biçimidir” (Özyenginer, 2006: 48).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1 EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

“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.

Seferoğlu (2006)'na göre ölçmede asıl önemli olan, özelliği ortaya koymaktır. Ölçme, “fark” kavramından ortaya çıkmaktadır (Tan, 2004). “Ölçme, var olan nesnelerin ya da özelliklerin varlığını ortaya koyar. Ölçme sonunda, ölçülen şey, bir sayı ile ortaya konunca onun ne kadar olduğu zihnimizde belirgin hale gelir” (Binbaşıoğlu, 1983'dan akt. Sırkıntı 2007: 9).

Ölçme işlemleri hem gözlemleri kolaylaştıran, hem de “gözlemlerin duyarlılığını arttıran” işlemlerdir. Bir bilim dalı daha kesin olmak yolunda ise ve bir uygulamada “kesin verilere” dayanacaksa, ölçme yapılması zorunlu olur (Sırkıntı 2007).

Değerlendirme ise “ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır” (Turgut, 1997'dan akt. Karamanoğlu, 2006: 22). Genel anlamda değerlendirme, “bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varmak” demektir

(Seferoğlu, 2006: 27). “Ölçme, bir betimleme (tanımlama) işlemidir. Değerlendirme ise, bir yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır” (Demirel, 1999: 205).

Demirel (1999)’e göre bir dersin öğretiminde öğrencilerin belirlenen “hedeflere” ulaşip ulaşmadıkları “ölçme ve değerlendirme” ile ortaya konulmaktadır (Demirel, 1999). Değerlendirme yapma eğitim öğretimde çok fazla önem taşımaktadır. Okul hayatı boyunca oluşan gelişmenin öğretmen ve öğrenciler tarafından “sürekli” olarak izlenmesi gerekir bu da “değerlendirme” sayesinde olmaktadır (Sırkıntı, 2007).

Değerlendirme, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla yapılmaz. Değerlendirme öğretimin hangi aşamalarında öğrencilerin zorluk çektiklerini anlamak, dolayısıyla programların hazırlanmasına katkıda bulunmak amacıyla da yapılır. Ayrıca değerlendirme, öğretmenler tarafından, öğrencilerinin “kendi yönelimlerinin farkına varmalarını” teşvik etmek amacıyla da kullanılır (Küçükahmet, 2003). Öğrencilerin tüm eğitimleri boyunca “kendi ilerlemelerini görmeleri” için de değerlendirme gereklidir. Bunun yanında değerlendirme öğretmene de kendi “öğretim performansını” görme fırsatı sağlamaktadır (Şaşmaz-Ören, 2005).

Türkiye’de eğitim sisteminde uygulanan değerlendirmelerdeki temel amaç; “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. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN AMACI VE ÖNEMİ

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sisteminin ayrılmaz temel öğelerinden birisidir. Ölçme ve değerlendirmenin amacı sistemdeki “eksiklikleri gidermek”, bunun nedenlerini göstererek eğitim sisteminin “düzelmesini” sağlamaktır (Baykul, 2000).

Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin fonksiyonları şöyledir (Baykul, 2000: 38; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006: 61; Sırkıntı, 2007: 12):

- Öğretmenin öğrenciyi tanımasını sağlamak,
- Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlamak,
- Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği ya da geliştireceği konusunda geri bildirim sağlamak,
- Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık etmek,
- Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlamak,
- Öğretmenin daha iyi bir biçimde rehberlik yapmasını sağlamak,
- Öğretmene kendini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim sağlamak,
- Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilenebilmesine olanak sağlayarak, velilerin öğretim sürecine katılmalarına yardımcı olmaktır.

Eğitimde değerlendirme, öğrenciler hakkında çeşitli kararlar vermenin yanında “yetersizliklerini ve yetersizliklerin nedenlerini” ortaya koyma görevini de karşılamaktadır. Öğrencilerin “gelişen ilgileri, gereksinimleri, bireysel özellikleri” ne kadar iyi tanınırsa, eksikliklerinin zamanında giderilmesi yoluyla onun daha verimli gelişimi sağlanabilmektedir (Baykul, 1992). “Öğrencilerin verimli gelişiminin sağlanması için duyarlı, doğru, uygun, destekleyici ölçme ve değerlendirme öğrenme için bir gerekliliktir” (Baykul, 1992: 38). Değerlendirme; “öğretim programlarının, öğretim etkinliklerinin, öğrenme eksikliklerinin, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde” önemli bir role sahip olmaktadır (Çakır ve Çimer, 2007).

Öğretmenler sınıfta öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri hakkında farklı ölçme yöntemleriyle bilgi toplayabilirler. Öğretmenlerin ölçme yöntemleri konusundaki tercihleri temel olarak ölçülmesi “hedeflenen özellikler ve ölçme amacına” bağlıdır (Kurt, 2008). Örneğin; “sınıf tartışmaları”, konuyla ilgili

“yanlış anlaşılması” ortaya koyabilme özelliğine sahiptir. Bir konu hakkında öğrencilerin “aşırı ilgisi”, o konuya planlanandan” daha çok zaman” verilmesini gerektirebilmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin bireysel olarak gözlemlenmesiyle hangi öğrencinin, örneğin, dilbilgisinde “yardıma ihtiyacı olduğu”, hangisinin matematik problemlerinde “daha fazla alıştırmaya” yapması gerektiği, hangisinin okuma sorunlarının giderilmesinin gerektiği ve hangisinin de “daha çok motive edilmeye” ihtiyaç duyduğu konularında öğretmenin karar vermesi kolaylaşabilir (Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009).

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).

2.1.3. KLASİK- GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Klasik değerlendirme; standart değerlendirme, formal değerlendirme, nesnel değerlendirme gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Klasik değerlendirme denilince “yıl boyunca” belli zamanlarda “birkaç kez uygulanan, zamana dayalı”, genellikle çoktan seçmeli, eşleştirme ve boşluk doldurma gibi belli biçimlerde yapılan ve “öğrencilerin ne bildiklerini ölçmeye çalışan nesnel değerlendirme” anlaşılmaktadır (Özyenginer, 2006). 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).

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’den akt. Erdoğan, 2006: 8).

Eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları genel olarak “içerdiği soru tiplerine” göre adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımlar şu biçimde sıralanabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak,2006):

- Yazılı ve Sözlü Yoklamalar
- Kısa Cevaplı Testler
- Doğru Yanlış Testleri
- Eşleştirme Soruları
- Çoktan Seçmeli Testler

Geleneksel değerlendirme olarak sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli testlerin kullanımının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi vardır. Çünkü “düşük düzey becerilere, yüzeysel ezbere ve basit olguların edinilmesine” önem vermektedir; bu yüzden “öğrencileri zorlamamaktadır” (Meisels, 1995’den akt. Erdoğan, 2006: 9). Bu tip sorulardan oluşan testlerin “değişik türde bilgiyi elde edemediği, karmaşık ve değişken öğrenci öğrenmesini yeterli derecede değerlendiremediği” görülmektedir (Aschaber, 1991’den akt. Erdoğan, 2006: 9). Öğrenciler “öğrenme süreci yerine ürüne” odaklanmaktadır (Erdoğan, 2006: 10).

Geleneksel testler ile öğrenciler sınavda çıkacak konulara “önem” vermekte, sınavda çıkmayacak konuları öğrenme çabası içerisine girmemektedirler (Erdoğan, 2006). Bu öğrencilerin “tek yönlü bir çalışma alışkanlığı geliştirmesine ve tek yönlü öğrenme çıktıları” oluşmasına neden olabilmektedir (Güven ve Eskiürk, 2007; Berberoğlu, 2006). Bu şekildeki geleneksel ölçme değerlendirme, “öğretmenin yaratıcı çabasıyla çok yönlü bir program düzenlemesine engel olmaktadır” (Bigelow, 1999’dan 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’dan akt. Erdoğan, 2006: 9). Bundan dolayı öğrenciler derslere karşı “olumsuz tutum” geliştirebilmekte ve öğrencilerin “ilgi ve yeteneklerinin” ortaya çıkması engellenebilmektedir (Güven ve Eskinürk, 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” yapılabilmesi de diğer nedenler arasındadır (Kurt, 2008; Bedir, 2009).

Bu 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 alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması öngörülmektedir (Kurt, 2008; Bedir, 2009).

2.1.4. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili ilk düşünceler 18. yy’da ortaya atılmıştır. Felsefeci Giambatista Vico’nun “bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir” şeklindeki açıklamaları yapılandırmacılığı savunmaktadır (Yager, 1991’den akt. Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 49). Immanuel Kant da insanların bilgilerin “pasif alıcıları” olmadıklarını söyleyerek Vico’nun bu düşüncesine paralel fikirler ileri sürmüştür. Ona göre, öğrenenler bilgiyi “aktif” olarak alırlar, “geçmiş bilgileriyle” ilişkilendirirler ve kendi “yorumlarını” katarak onu kendilerine “mal” ederler (Thilly, 2002).

“Jonassen (1991) yapılandırmacılığı, "öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdukları ya da en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yüzden bir bireyin bilgisi onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının bir fonksiyonu" olduğunu belirtir (Akt. Tezci, Gürol, 2003: 51).”

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrencinin etkin olması yatmaktadır. “Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değildir. Bilgi öğretmenden öğrenciye doğrudan aktarılamaz, bilgi bireyden bağımsız değildir” (Deryakulu, 2000: 32). Hazır bilgiyi birisinden ya da bir yerden almak öğrenme olarak düşünülmemelidir. Aynı zamanda öğrenciler çevresiyle “sosyal etkileşim” içerisindeyler. “Öğrenciler bilgiyi alıp depolamaz, daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırır ve yorumlarlar” (Tezci, Gürol, 2003: 51). Yani, öğrenciler önceden var olan bilgilerinin kapsam ve niteliklerini değiştirmekte ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranmaktadırlar. Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için bir kavramla ilgili “şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları” diğer bir bireyinki ile aynı olması mümkün değildir. Bireylerin önceki bilgileri “aynı” olmadığından yeni bilgiler bireyler tarafından “farklı farklı” özümsemiş olur (Şahin, 2004). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen bireyler bilgiyi bireysel olarak yaratmakta ve “yeniden organize” etmektedirler. Bilgi duruma “özgüdür” ve “bireyseldir”. “Öğrenme, bilgiyi pasif biçimde almak değil, kendine mal etmektir” (Erdamar ve Demirel, 2008: 633). Böylece birey tarafından oluşturulan bilgi, bireyin kendisine öğretilen ve anlatılan bilgiden daha kalıcı hale gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri “ezberden kurtarır” ve onları “üretken” hale getirmektedir. Birey bunu tüm yaşamı boyunca devam ettirdiği takdirde “öğrenmeyi öğrenme” görüşünü benimsemiş hale gelmektedir (Şahin, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde aktif bir role sahiptir. “Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Böylece aktif, sorgulayan ve araştıran, yaratıcı, kendi problemlerini kuran ve çözen,

düşündüklerini paylaşan ve yansıtan, tartışan ve bilgiyi keşfetmeye çalışan birey ortaya çıkabilir” (Şahin, 2004). Bu tip öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi ve bireylerin çevre ile “daha fazla etkileşimde” bulunabilmesi için, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi yaklaşımlardan yararlanılması gerekmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı ve sınıf içi etkinlikler, öğrencilere “zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak olan soru sorma, araştırma, problem çözme gibi” öğrenci faaliyetlerinin gerçekleşebileceği şekilde düzenlenmelidir (Yıldırım, Akar, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencileri düşündürmeye yöneltmek ve problemlere “çeşitli çözüm yolları geliştirmede” onları desteklemek gerekmektedir (Yıldırım, Akar, 2004). “Öğrenen kendi yanıtlarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenmekte; bilgi yapılarını inşa etmektedir”. Problemlerin çözümünde “farklı bakış açılarının kazandırılmasıyla” öğrendiklerini başka problemlere de uygulayabilme becerisi kazanmaktadırlar (Şahin, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, “öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen” bir süreçtir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almamakta; “öğrenme süreci ile birlikte devam etmekte” ve “öğretime yön vermektedir” (Demirli, 2007). Öğrenenler önceki ve daha sonra kazandığı anlamları “karşılaştırarak” kendi “bilgi yapılarını değerlendirirler” (Erdamar ve Demirel, 2008). Yani sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilmektedir. “Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir” (Erdoğan, 2006: 27). Öğrenenlerin anlamlarını ortaya koyabilmesi için sadece “sınırlı bir zaman diliminde çoktan seçmeli sorulara verdiği cevaplara” bakarak değerlendirmenin yeterli olamayacağı, öğrencinin öğrenme sürecinde “bireysel ve grup olarak gösterdiği performansların” da değerlendirilmeye katılması gerektiği vurgulanmaktadır (Baki ve Birgin, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımda “öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir” (Mıhladız, 2007: 28). Aynı zamanda öğretmen “öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder, öğrencileri cesaretlendirir” (Postletwaite, 1993’den akt. Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 52).

Yapılandırmacılık üç temel kategoriye ayrılmaktadır: Bunlar; Radikal Yapılandırmacılık, Sosyal Yapılandırmacılık ve Bilişsel Yapılandırmacılıktır.

2.1.4.1. Jean Piaget ve Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget ve bilişsel yapılandırmacılar bilginin “aktif” olarak birey tarafından “nesnelere üzerinde eylemde bulunarak” oluşturulduğunu vurgulamaktadırlar (Tezci, 2002). “Piaget’e göre, öğrenmenin temeli keşiftir. Anlamak keşfetmektir ya da yeniden keşfederek yeniden yapılandırmaktır. Piaget’e göre birey, beklenen sonuçlarla ilgili zihninde bir çelişki oluşturmadığı sürece bir deneyimi yeni bilgi olarak algılamaz. Yeni deneyimler sadece zıt bir durum olduğu zaman yeni şema içerisinde yer edinebilmektedir” (Arslan, 2007: 46). Bu Piaget’in ifade ettiği “dengesizlik” durumudur ve birey bu durumu ortadan kaldırmak için aktif olarak “bilgi oluşturma sürecine” girecektir (Glaserfeld 1995’den akt. Tezci ve Gürol, 2003).

2.1.4.2. Lev S. Vygotsky ve Sosyal Yapılandırmacılık

“Sosyal yapılandırmacılık, bireyin kavram gelişiminde toplum ve kültürün oynadığı rol üzerine vurgu yapmakta ve bireyin bilgiyi, topluluk içinde etkileşim yoluyla kazandığını savunmaktadır” (Tezci, 2002: 35). Sosyal yapılandırmacılar “işbirlikli süreçlere vurgu” yapmaktadırlar (Tezci, 2002). Sosyal yapılandırıcı yaklaşımda “odak noktası dil ve toplumdur”. Onlara göre, bir “bireyin dünyayla ilgili bilgileri, kişisel deneyimlerine bağlıdır ve başkalarıyla karşılıklı etkileşim (dil) sayesinde şekillendirilir” (Glaserfeld,

1989'den akt. Arslan, 2007: 53). Yani bilgi, sosyal etkileşimin ve dilin kullanımının bir sonucudur. Böylece sosyal yapılandırmacılara göre öğrenme, “başkalarını içeren” aktif bir süreçtir (Tezci, 2002).

2.1.4.3. Von Glasersfeld ve Radikal Yapılandırmacılık

“Von Glasersfeld'e göre bilgi bilmekten ayrılamaz” (Treagust, 1996'den akt. Aydın ve Uşak, 2003: 125). Bilgi öğrenenin bir “yapılandırma ürünüdür”. Diğer bir deyişle: “Bilgi pasif olarak alınmaz, bilen tarafından aktif bir şekilde yapılandırılır” (Galsersfeld, 1989'den akt. Aydın ve Uşak, 2003: 126).

Radikal yapılandırmacılığa göre “bilgi, hem biyolojik hem de sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle” meydana gelir. “Bilginin doğası, sosyal olarak paylaşılan deneyimlere, dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayanmaktadır” (Arslan, 2007: 54). Ancak burada “deneyim sosyal oluşturmacılar tarafından farklı olarak bireyin çevreye uyarlanabilen ve çevre ile tutarlı bir zihinsel yapı inşa etmesi önemlidir” (Tezci, 2002: 36).

Öğrenenler bilgiyi zihninde aktif olarak oluştururlar. “Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, dışsal gerçeklik denilen şeyle uyumu beklenemez. Çünkü bireysel olarak deneyimlerimiz değiştiğinden doğruluğun ya da gerçeğin tek bir doğru görüşü yoktur” (Aydın ve Uşak, 2003: 127). Bütün bunlar gösteriyor ki; radikal yapılandırmacılığa göre oluşturulan bilgi “subjektiftir”. “Anlam bireyler tarafından verilir. Birey, kendi gerçeklerinin ve sembolik formlarının yaratıcısıdır. Gerçeğin tek bir bağımsız anlamı yoktur; sadece deneyimde bulunanlarca empoze edilen anlamlar vardır” (Arslan, 2007: 54).

2.1.5. PERFORMANS (ALTERNATİF) DEĞERLENDİRME

Öğrenciler arasındaki “farklılıklara önem verilmesi”, değerlendirmelerin “objektif olma kaygısı”, “öğrenci gelişimini”, öğrencinin “neyi bildiğini”, “bildiğini nasıl uyguladığını”, öğrendiklerindeki “eksikliklerin gözlenmek istenmesi” vb. nedenler performans değerlendirmenin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Tezci, 2004).

Performans değerlendirme kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- “Pierce ve O’Malley (1992) performans 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” (Akt. Erdoğan, 2000: 14).
- “Tedick ve Klee (1998) bu tür değerlendirmelerin geleneksel değerlendirmeden yapı ve puanlama bakımından farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Öğrenenlerin anlamlı görevleri yerine getirerek ne yapabildiklerini göstermeleri beklenmekte ve öğrenme, edimin belirli ölçütlere göre değerlendirilmesiyle bir süreç olarak düşünülmektedir” (Akt. Erdoğan, 2006: 14).
- “Tekin (1991) performans değerlendirmeyi öğrencilerin gerçek iş icraatlarını doğrudan ölçülmesi olarak açıklamaktadır. Araştırmacı performans değerlendirmeyi, bireyin önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, bir iş ya da görev üzerindeki gelişimini değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır” (Akt. Tezci, 2002: 11).

Performans değerlendirme anlayışı öğrencilerin, öğrendikleri ya da yapılandırdıkları bilgi ve yetenekleri ile “yaşamları arasında bağ kurmasını” ve yaşamlarında “karşılaştıkları problemlerle başa çıkarken öğrendiklerini uygulamasında” odaklanmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006).

“Performans değerlendirme karmaşık bir yapıya sahiptir, farklı birçok yetenek gerektirmektedir, bilgiyi öğrenme ve değerlendirmeyi geliştirme olarak görmektedir” (Keskin, 2006 akt. Karahan, 2007: 32). Böylece öğrencilerin kendi kendini değerlendirme, “sorumluluk alma”, “problem çözme”, “eleştirel düşünme” ve “yaratıcılık” becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar (Aydın, 2005; Karahan, 2007).

Performans değerlendirmeler hem “summatif” (ürün) hem de “formatif “ (süreç) bir değerlendirme yaklaşımıdır (Tezci, 2004). “Öğrencinin belli bir zaman sürecinde yaptığı çalışmalar, çalışmaların taslakları değerlendirmeye alınırken, aynı zamanda da öğrenme süreci sonunda ortaya koydukları ürünler de değerlendirmeye alınmaktadır” (Moon, Brighton, Callahan ve Robinson, 2005: 123). Tekin (2008) performans değerlendirme yaklaşımlarında süreç mi yoksa ürün mü üzerine odaklanacağını belirlemede şu ölçütlerin dikkate alınmasını önermektedir:

“Ürün odaklı bir performans değerlendirme yaklaşımı;

- Hedef, öğrenciden bir şey üretmesi istediğinde,
- Öğrencinin ürünü elde hazır olarak bulunduğu ve
- Bir işin belli işlemler sırasının izlenmesi istenmediğinde kullanılmaktadır” (Tekin, 2008: 127).

“Süreç odaklı bir performans değerlendirme yaklaşımı ise;

- Öğrenciden belli işlemler sırası izlenmesi istendiğinde,
- Bir işin nasıl yapıldığı, yapılan işin kendisi kadar önemli olduğunda kullanılmaktadır” (Tekin, 2008: 127).

Performans değerlendirmenin öğretmene ve öğrenene öğrenme sürecinde sağladığı yararlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

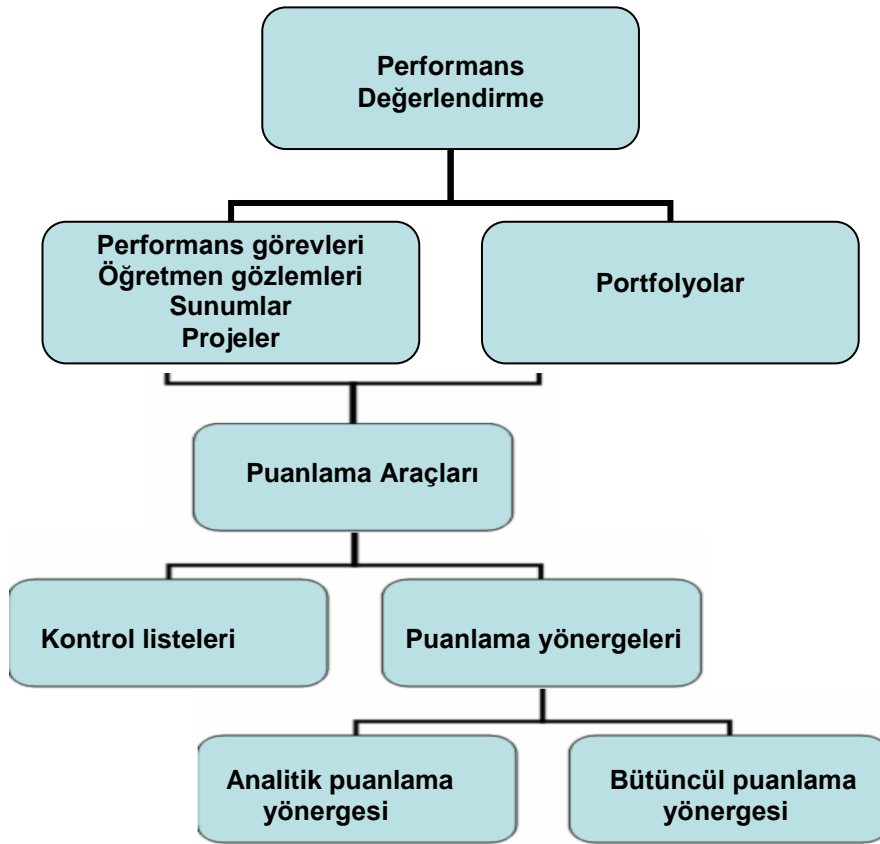
- Performans değerlendirme diğer yollarla ölçülemeyen “karmaşık öğrenme çıktılarını ölçülebilir” ve aynı zamanda bu “karmaşık zihinsel süreçlerin gelişimine” de katkı sağlayabilir.

- Öğrencinin çalışmasının yanı sıra öğrenci o “çalışmayı yaparken gösterdiği performans” ve “gelişim süreci” de gözlemlenebilir.
- Öğrencinin öğrendiği ya da yapılandığı bilgileri “gerçek yaşam durumlarına aktarabilmesine” olanak sağlayabilir.
- Öğrencinin “geliştirmesi gereken zayıf ve güçlü yanları” performans değerlendirme ile gözlemlenebilir.
- Öğrenciyi merkeze alıp, öğretim ve değerlendirme sürecinde “söz sahibi” olmasını sağlamaktadır.
- Öğrencileri “derse güdülemekte, ilgi, merak ve öz güvenlerinin artmasını sağlamakta ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını olumlu etkilemektedir” (Aydın, 2005; Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Noonan, Randy, 2005).

Performans değerlendirmenin sağladığı faydaların yanı sıra performans değerlendirme yapmanın da bir takım sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar:

- Güvenirlik sorunu vardır. Puanlama güvenilirliği her ne kadar “dereceli puanlama anahtarlarının kullanımıyla” sağlanmaya çalışılsa da çoktan seçmeli testler kadar “nesnel sonuçlar” elde edilememektedir. Diğer bir güvenirlik sorunu da çalışmaların yapılma sürecinde öğrencilerin ailelerinden ya da başkalarından “gereğinden fazla yardım” alabilmeleridir.
- Uygulama “zaman alıcıdır”.
- Performans değerlendirmenin “ne olduğunun” ve “nasıl uygulandığının” henüz öğretmenler, öğrenciler ve aileler tarafından yeteri kadar bilinmemesidir (Aydın, 2005; Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006, Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Noonan, Randy, 2005).

Çeşitli performans değerlendirme türleri ve performans değerlendirme araçları vardır. Bunlar Şekil 1.'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Performans Değerlendirme Türleri ve Değerlendirme Araçları

Kaynak: Tezci, E. (2004). Performans Değerlendirme. Gürol, M. (Editör). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Ankara. Nobel Yayıncılık, 241-264.

2.1.6. PERFORMANS DEĞERLENDİRME İLE GELENEKSEL DEĞERLENDİRME ARASINDAKİ TEMEL FARKLILIKLAR

Performans değerlendirme ile geleneksel değerlendirme arasında farklılıklar vardır. Yapılan literatür incelemesi (Anderson, 1998'dan akt. Demirli, 2007: 14-15; Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006; De Fina, 1992'dan akt. Baki ve Birgin, 2004: 82; İlici, 2002; Kabaş, 2007; Karamanoğlu, 2006; Tezci ve Gürol, 2003) sonucunda bu farklılıklar Tablo 1'de özetlenmiştir

Tablo 1. Geleneksel Değerlendirme ile Performans Değerlendirme Arasındaki Temel Farklılıklar

Geleneksel değerlendirme	Performans değerlendirme
<p>-Bilginin yaygın ve ortak bir anlam taşıdığını, herhangi bir yerdeki herhangi bir kişinin anlamlandırmasının diğeriyle benzer olduğunu öngörmektedir.</p> <p>-Öğrenciden sadece arzu edilen cevabı vermesini istemektedir. Ezberciliğe dayanmaktadır.</p> <p>-Öğrenme, pasif bir süreç olarak görülmektedir. Öğrenenler hakkındaki yaygın görüş onların boş bir kutu gibidir. Öğrenenlerin bir konu hakkında daha önce hiçbir bilgi sahibi olmadığı düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretimin rolü öğrencilere doğrularla oluşturulmuş bilgilerin yüklenilmesi olarak görülmektedir. Herhangi bir şeyin nasıl öğrenileceğinin verilmesi yerine onun sunulmasına odaklanılmaktadır. Bu pasif süreç öğrencilere bir öğretmen veya bir başka kaynak aracılığıyla bilginin verilmesini kapsamaktadır. Genellikle öğrenci etkileşimini yasaklamaktadır.</p> <p>-Değerlendirme ve öğretimi birbirinden bağımsız etkinlikler olarak görmektedir.</p> <p>-Süreç üründen ayrı tutulmaktadır. Ürün odaklıdır. Ürün genellikle öğretimin sonunda gerçekleştirilen sınavlardır. Öğrencilerin bu son ürünleri, onların öğrenmelerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğrenci öğrenmelerinin nasıl ve niçin gerçekleştirildiği göz önüne alınmamaktadır.</p> <p>-Öğrenciyi sınırlı bir zaman diliminde sadece belli becerilerini değerlendirmektedir. Öğretmenleri, öğrencileri yalnızca sınavda test edebilecek bir öğretim programına doğru sınırlamaktadır. Bilginin bir zihinde, bir anda ve bir sınavlık değerlendirilmesini temel almaktadır. Kağıt kalem ya da standart testler kullanılmaktadır.</p> <p>-Öğrencilerin değerlendirilmesinde yalnızca bir denetleme niteliği taşımaktadır. Bunu gerçekleştirirken de öğrenciyi biliyor ya da bilmiyor şeklinde kesin ve sınıflandırılmış bir biçimde raporlaştırmaktadır. Test puanı gibi önemsenen tek bir veriye odaklanılmaktadır. Belli bir öğrenci yüzdesinin başarabileceği bir standart yaratmaktadır.</p>	<p>-Bilginin çoklu anlam taşıdığı görüşü vardır. Herhangi bir kişi anlamı kendine özgü ve farklı durumlarda da çeşitli biçimde oluşturabilmektedir.</p> <p>-Öğretmene öğrenci hakkında birinci elden bilgi vermektedir.</p> <p>-Öğrenme, aktif bir süreçtir. Öğrenme birileri tarafından diğerlerine verilebilen bir şey değildir. Bunun yerine bu yaklaşımda, öğrencilerin mevcut anlamalarını yeni anlamalara taşımasında aktif bir biçimde kaynaklık edilmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrenmedeki ürünler yeniden üretilen bilgilerden elde edilmektedir.</p> <p>-Değerlendirme ve öğretimi birbirine bağımlı, ilişkili etkinlikler olarak görmektedir.</p> <p>-Süreçle ürünün birlikte ele alınmaktadır. olmasıyla farklılaşmaktadır. Süreç, ürün kadar değerli görülmektedir. Öğrencinin neyi, nasıl ve niçin öğrendiği dikkate alınmaktadır.</p> <p>-Değerlendirmede, gerçek yaşam problemlerine çözüm becerileri geliştirebilme üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenci için gerçekçi ve anlamlı olan, günlük hayattan alınan etkinlikler içinde öğrenciyi değerlendirmektedir. Öğrencinin gelişimini izleyebilmek için çoklu yöntemler kullanılmaktadır. Çok çeşitli ve değişik çalışmalar, ödevler, ürünler, kuizler (kısa sınavlar) vb.</p> <p>-Değerlendirme, öğrenmeyi arttıracak bir destek niteliğini taşımaktadır. Öğrencilerin neler yapabildikleri ya da neler yapmaya çalıştıklarına yönelmektedir. Öğrencileri kendi geçmiş performanslarıyla karşılaştırmaktadır. Öğrencinin eksiklerini göstermesinin yanında başarılı olduğu yönlerini gösterme fırsatı sağlamaktadır.</p> <p>-Puanlama genelde rubrikler (puanlama yönergesi) ile yapılmaktadır.</p> <p>-Değerlendirme, öğretmen ve öğrenci tarafından belirlenen ölçütlere göre yapılmaktadır. Öğrenci nasıl sorumluluk alacağını öğrenmektedir.</p>

Tablo 1-devam Geleneksel Değerlendirme ile Performans Değerlendirme Arasındaki Temel Farklılıklar

<p>-Öğretmen değerlendirmeyi yalnız yapmaktadır. Öğrenci ölçütlerden habersizdir. Öğrencide sorumluluk azdır.</p> <p>-Daha çok bireysel başarıya odaklanmaktadır. Öğrencilerden genellikle diğerlerinin bir katkısı olmadan görevleri tamamlaması istenmektedir. Öğrencinin grup içindeki seviyesi hakkında bilgi vermektedir. Öğrencileri birbirleri ile karşılaştırmaktadır.</p> <p>-Öğretmen yönetici etkileşimine odaklanmaktadır.</p>	<p>-İşbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklemektedir. Rekabet ortamı yaratmamaktadır.</p> <p>-Öğretmen, öğrenci ve veli arasında iletişimin kurulmasına teşvik etmektedir.</p>
--	---

2.1.7. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME KAVRAMI

Eğitim sürecindeki gelişmeler öğrenme ve öğretme anlayışındaki değişime neden olmuştur. “Lazear (1992), insanların aynı şekilde öğrenmediklerini, bu yüzden aynı şekilde değerlendirilmemeleri gerektiğini savunmaktadır. Lazear’a göre geleneksel testler öğrenenlerin zeka profillerini dikkate almamaktadır” (Akt. Erdoğan, 2006: 21). Bu alternatif değerlendirmenin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Alternatif değerlendirme tekniklerinden biri de portfolyo değerlendirmedir.

“Farr (1991)’a göre portfolyoların kullanımı, öğrenci performansının ve gelişiminin daha zengin, daha özgün ve geçerli ölçümüne olanak sağlamaktadır”. Öğrenciler standart bir testte sadece bir cevabı seçmek yerine, portfolyoda “yeterliklerini”, “yaratıcılıklarını” ve “öğrenmelerini gösterecek özgün ürünler ve malzemeler” üretmektedir (Calfee ve Perfumo, 1993’den akt. Erdoğan, 2006: 21).

“Portfolyo sözcüğünün, etimolojik olarak, Latince kökenli portare (taşımak) ve folium (kağıt, sayfa) kelimelerinin İtalyancada portafoglio olarak bir araya gelmesinden ve oradan İngilizceye portfolio olarak geçmesinden oluştuğu görülmektedir” (OED, 2007’den akt. Demirli, 2007: 12)

Portfolyoların eğitim sürecinde kullanılmadığı dönemlerde de öğrenciler dersleri ile ilgili çalışmalarını dosyalara koyabiliyorlardı. Portfolyoları bu dosyalardan ayıran özellikler:

- “Çalışmaların belirli bir amaca göre sistematik olarak toplanması,
- Çalışmalardan öğrencilerin hem geldiği başarı düzeyinin hem de geliştirilmesi gereken başarı düzeylerinin belirlenebilmesi,
- Öğrencilerin yaptıkları akademik çalışmaları koruma yönündeki doğal eğilimlerin öne çıkarılması,
- Çalışmaların nasıl daha iyileştirebileceği üzerinde düşünülmesi ve çalışmalarına tekrar bakmalarının sağlanmasıdır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 104).

Kutlu ve arkadaşları, portfolyoyu neden kullanırız sorusunu aşağıdaki başlıklar altında yanıtlamışlardır:

- “Öğrenme çıktılarını değerlendirmek.
- Performans kanıtlarını ortaya koymak.
- Belirli zaman diliminde toplanan kanıtları sunmak.
- Öğrenme çıktılarını başarıma yönünde öğrencinin gösterdiği gelişimi göstermek.
- Düzey belirlemeye-sonuca-(summative) ve izlemeye-sürece-(formative) dayalı değerlendirme yapmak” (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008: 106).

Birçok araştırmacı tarafından bireysel gelişim dosyasının ne olduğu hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- “Portfolyo öğrencinin belli bir alandaki gelişimini belirlemek için öğrenci çalışmalarının sürekli bir biçimde toplanmasını, öğretmenin, öğrencinin ve arkadaşlarının katılımıyla değerlendirilmesini içermektedir” (Simon ve Forgette-Giroux, 2000: 86).
- “Grace (1992)’e göre portfolyo, bir çocuğun öğrenme sürecinin kayıdır. Grace’e göre bu kayıta çocuğun ne öğrendiği, öğrenmede ne kadar ileri gittiği, nasıl düşündüğü, sorguladığı, çözümlendiği, birleştirdiği, ürettiği, yarattığı ve diğer bireyler ile bilişsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl etkileşimde bulunduğu dair kanıt yer almaktadır “ (Akt. Erdoğan, 2006: 19).
- “Melograno (2000)’ya göre portfolyo dosyası, öğrencinin çabasını, ilerleyişini veya başarısını gösteren çalışma örneklerinin amaçlı olarak toplanmasıdır” (Akt. Baki ve Birgin, 2004: 81).
- “Wiggins (1993)’e göre yazılı bir sınav belli bir anda ne öğrenildiğini gösteren bir fotoğraf ise, portfolyo zaman içindeki değişimin ve

gelişimin gösterildiği bir fotoğraf albümüne benzetilebilir” (Akt. Kabaş, 2007: 10).

- “Paulson, Paulson ve Meyer (1991)’e göre portfolyo, öğrencilerin çalışmalarını, gelişimlerini, kat ettikleri aşamaları ve başarılarını ortaya çıkaran öğrenci çalışmalarının toplamıdır” (Akt. Özyenginer, 2006: 7).
- “Portfolyolar, öğrencilerin belirli alanlardaki çabalarının, ilerlemelerinin ve başarılarının hikayesini anlatan ürünlerin maksatlı, örgütlü ve sistemli biriktirimidir” (Arter, Spandel ve Culham, 1995; Tedick ve Lee, 1998’den Akt. Erdoğan, 2006: 19).

Tanımları özetleyecek olursak portfolyolar; öğrencilere ürünleri hakkında yansıtma ve yorum yapma fırsatı veren ve öğrenciler tarafından hedeflere yönelik olarak hazırlanan, öğrencinin süreç içindeki gelişimini gösteren dosyalardır.

Portfolyo dosyaları, “öğrencinin öğrenmesi hakkında gerçek ve geniş bir resim sunmakta ve devamlı olarak öğrenciye dönüt vermektedir” (Adams, 1998’den Akt. Baki ve Birgin, 2004: 81). “Öğrencilerin istedikleri zaman çalışmalarını gözden geçirmelerine, değerlendirmelerine, geliştirmelerine, öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla tartışmalarına olanak sağlayan çalışmalardır” (Karamanoğlu, 2006: 40). Öğrencilerin çalışmalarının en iyi şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bir teste benzemez çünkü “öğrenci başarısını tek bir açıdan” değerlendirmez. Bir “süreç içerisindeki gelişmeleri” değerlendirmeye olanak sağlamaktadır (İlci, 2002).

“Portfolyo dosyasının en önemli özelliği bir kişiyi değerlendirilen yapmaktan çok, o kişiyi hem değerlendiren hem de değerlendirilen yapmasıdır” (Tezci, Dikici, 2005). Burada öğrenen, “içeriğin seçimine” ve “seçim kriterlerini belirlemeye” “aktif” olarak katılır (Mıhladız, 2007). “Öğrenci portfolyoya koymak için seçtiği materyali neden seçtiğini ve seçme kriterlerini anlattığı için, öğretmen öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Bu, portfolyoyu bir öğrenci dosyasından ayıran en önemli özelliktir” (Bekiroğlu, 2004’dan akt. Kabaş, 2007: 11).

“Öğrenciler, oluşturdukları portfolyolarda çoğu kararlarını kendileri almaktadırlar. Çalışmalarını yönetme ve dosyalama konusunda sorumluluk vermektedir. Böylelikle öğrencilerde benlik kavramını, güdülemeyi ve güveni geliştiren etkili bir yol olmaktadır” (Valencia, 1990’dan akt. Erdoğan, 2006: 21). Bu çeşit bir değerlendirme “öğrencilerin kişisel gelişiminde bir ömür boyu sürecek öz-değerlendirmeyi geliştirmeye yardımcı olmaktadır” (Car, 2006: 3).

Portfolyo değerlendirme ile “Öğrenci ne öğrendi ve öğrenirken nasıl bir yol izledi? Nasıl düşündü? Nasıl soru sordu? Nasıl analiz etti? Bilgiyi nasıl yapılandırdı? Diğer insanlarla nasıl iletişim kurdu? Öğrenirken karşılaştığı güçlükler nelerdi?” sorularını sorarak öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısını “bütünsel” olarak değerlendirilir (Tezci, 2004).

Ağca (2005) ve Tezci (2004)’ye göre, portfolyoların dayandığı temel anlayışlar şunlardır:

- Portfolyolar öğrencinin başarısını, ilerleyişini ve çabasını gösterecek şekilde devam eden bir süreci kapsamalıdır.
- Portfolyo, öğrencinin bir veya birkaç alandaki çalışmalarının amaçlı, sistematik ve anlamlı olacak şekilde toplanmasıdır. Çok amaçlı olmalıdır; öğrencinin performansının yanı sıra, programın etkililiğini de değerlendirmelidir.
- Portfolyolar bir oturumda oluşturulmaz ya da yazılmaz. Bu bir ya da iki görevden daha fazla maddeyi içerir.
- Portfolyolar çok kaynaklı olmalıdır: öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin, program katılımcılarının ve diğer toplum üyelerinin görüşlerini ve gözlemlerini; öğrenci ürünlerini, test sonuçlarını, fotoğrafları, çizimleri, ses-görüntü cd’lerini vb. içermelidir.
- Dinamik olmalıdır; gelişim ve değişimi kapsamalı, veri veya kaynaklar sadece değerlendirmeden önce değil, belli zaman noktalarında bir süreç içinde toplanmalıdır.
- Net olmalıdır; amaçlar açık olarak belirlenmiş olmalıdır.
- Portfolyolar hem öğretmene hem öğrenciye hizmet eder. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yansıtma imkanı sağlar. Öğretmenlere ise öğrencilerin gelişimini ve başarısını değerlendirme imkanı sunar.
- Portfolyoların içeriği günlük hayattan alınan öğrenme aktivitelerini yansıtacak şekilde düzenlenmelidir.
- Üretilen ürünler kişiye özel olmalıdır. Program aktiviteleriyle, amaç ve kriterleriyle bağlantılı ve orijinal olmalı, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini yansıtmalıdır.
- Öğrenciler, kaynakları seçme ve amaçları belirlemeye yardımcı olmalı, böylece süreci benimseyerek sadece başkaları tarafından değerlendirilmeyip, kendi kendini değerlendirmeli ve bunları yansıtmalıdır.
- Portfolyolar öğrencilere seçim imkanı sağlar. Portfolyoları oluşturma sürecinde öğrenciler, dosyalarına girecek çalışmaları seçmenin yanında seçtikleri çalışmalar için de kriter oluşturmayı öğrenirler.
- Portfolyolar öğrencilere ürünleri hakkında yansıtma ve yorum yapma fırsatı vermelidir (Borton ve Collins, 1997’den aktaran Ağca, 2005:20; Tezci, 2004: 244).

2.1.8. PORTFOLYO DEĞERLENDİRMENİN ÖZELLİKLERİ

Wray (2007) genel olarak bir portfolyonun taşıdığı özellikleri aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

1.Gelişimcidir (Developmental): “Portfolyo belirli bir zaman sürecinde öğrencinin gelişimini ve öğrenmelerini temsil etmektedir. Portfolyo uzun bir süreçte öğrenme sonuçlarının toplanmasıdır, kısa sürede gözlenebilecek hedef davranışlar olarak ifade edilmez” (Wray,2007: 1143).

2.Çift değerlidir (Dual Valued): “Portfolyolar hem öğretmen hem de öğrenci açısından değerlidir. Öğrenene öğrenme sürecinin kayıtlarını yansıtma şansı sunmakta, öğretmene öğrencinin gelişimini ve başarısını değerlendirmek için iyi bir metot sunmaktadır” (Wray,2007: 1143).

3.Seçicidir (Selective): “Portfolyo öğrenciye seçme şansı sunmaktadır, böylece öğrenci portfolyoyu nasıl bir içerik ve nasıl bir yapılandırma ile sunacağına kendisi karar verebilmektedir” (Wray,2007: 1143).

4.Özgündür (Authentic): “Portfolyo öğrencinin kendisinin yaptığı çalışmaları ve gösterdiği performansı birleştirmektedir. 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 özgün bir değerlendirme tekniğidir” (Wray,2007: 1143).

5.Yansıtıcıdır (Reflective): “Portfolyo öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmasını sağlayarak, öğrenmelerini gözden geçirme ve ileriki öğrenmeleri için hedefler oluşturmaya katkı sağlayabilmektedir. Geçmişte gösterdiği çabaları gözden geçirerek daha iyisini yapabileceğini fark edebilmesine ve bu yönde çalışmasına yardımcı olabilmektedir(Wray,2007: 1143).

6.Bireyseldir (Individual): “Portfolyo bireysel seçimlere göre hazırlanmış ve yapılandırılmış bir temelde bireyin öğrenme sürecine ilişkin gelişimini göstermektedir. Başka bir deyişle, portfolyoda bireysel içerik seçimi ve bireysel tarzın yansıması vardır” (Wray,2007: 1144).

7.Etkileşimlidir (Interactive): “Öğrenen, portfolyo aracılığıyla öğretmen ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşmakta ve böylece öneri ve rehberlik almaktadır. Bu yolla, portfolyonun oluşturulması ve geliştirilmesinde, öğrencinin gerek öğretmenlerle gerekse akranlarıyla işbirliği çalışmaları yapması etkileşimi arttırmaktadır” (Wray,2007: 1144).

Kingore (1997) etkili portfolyo dosyasının özelliklerini şöyle özetlemektedir (Akt. Gözüm, 2008: 16):

Tablo 2. Etkin ve Etkin Olmayan Portfolyo Dosyalarının Özellikleri

Etkin Portfolyo Dosyaları	Etkin Olmayan Portfolyo Dosyaları
Günlük sınıf etkinliklerinin doğal bir parçasıdır. Öğretim programı ile birleştirilmiştir. Öğrenmelerimizi göstermenin diğer bir yoludur.	Doğal olmayan ve zorlayıcı bir seçim sürecini gerektirir. Doğal olmayan zorlayıcı bireysel gelişim dosyaları okulun son haftasında sahip olmamız beklenildiği için birkaç ürüne sahiptir.
Sistemli bir seçim sürecidir.	Rastgele bir seçim söz konusudur.
Öğrencileri öğrenmelerinden sorumlu hale getirir.	Öğretmenin doldurması gereken kağıt yönetimini ve denetimini sürece ekler.
Öğrencinin neyi öğrendiklerini anlamaları ve ifade etmelerine izin verilir.	Öğrenci yetersizliklerini ve eksikliklerini vurgular.
Öğrencileri öğrenmeyi nasıl öğrendikleri ve öz değerlendirme kapasitelerini artırmaları konusunda teşvik eder.	Ölçme ve değerlendirme sürecinden ayrı tutulur.
Öğrencileri ürettikleri çalışmaları ve düşüncelerindeki karmaşıklığı kavramaya teşvik eder.	Öğrenmelerde duyuşsal alan ile bilişsel alanın ayrı tutulmasını gerektirir.
Öğrencilerin öğretmenler ve aileler arasındaki öğrenme ve gelişim tartışmalarını merkeze alır.	Sadece öğretmen ve ailelerle yapılan toplantılarda ölçme değerlendirme süreci hakkında bilgi vermek için kullanılır.
Öğrencileri kendi kendine öğrenen (bağımsız öğrenen) bireyler olmaları için güdüler ve bunu merkeze alır. Öğrenme ürünlerinde çeşitliliği gerektirir.	Boşluk doldurma, kısa cevaplı kağıt-kalem testleri sadece ürün olarak bulundurulur.

Kaynak: Gözüm, S. (2008). *İlköğretim 4., 5. ve 6. Sınıf Fen Ve Teknoloji Derslerinde Öğretmen Ve Öğrencilerinin Ürün Dosyası (Portfolyo) Ve İçeriğine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Calfee ve Perfumo (1993)'de değerlendirmede öğrenci portfolyosunun kullanımına dair bazı ayırt edici özelliklerden bahsetmektedir.

- “Öğrenci portfolyolarının kullanımı öğrenenin sadece doğru cevabı seçmesi yerine yeterliliğini göstermesi ile sonuçlanır. Yeterlik, portfolyoyu oluştururken ve öğretmenin yönergelerine ve öğrencilerin kendilerinin yarattığı yönergelere bağlı kalınarak gösterilir.
- Portfolyo kullanırken haberli yargılama mekanik puanlama yönteminin yerini almaktadır. Öğretmen ve öğrenciler sadece doğru ve yanlış cevaplara dayanmak yerine açık bir şekilde ne öğrenildiğini görebilmektedirler.
- Portfolyolar ile yaratıcılığa ve çeşitliliğe teşvik eden özgün ürünler, öğrenenin özgürlüğe yönelmesini sağlayan ileri düzey düşünme becerileri ve bilişüstü stratejiler de görülebilmektedir.
- Portfolyolar, öğretmenlere öğrencilerini sadece okuyucu ya da yazar olarak değil aynı zamanda özel ilgileri ve ihtiyaçları olan tekil birer birey olarak öğrenmelerini sağlayan benzersiz fırsatlar sağlar.
- Portfolyolar, formal ve norm dayanaklı değerlendirmelerde bulunmayan hayal gücü, yansıtma, çeşitlilik ve bireysellik gibi değerleri içerir” (Irwin-DeVitis, 1996'den akt. Erdoğan, 2006: 22).

Aschbacher (1995) portfolyo dosyasının iyi bir değerlendirme olarak hizmet etmesi için aşağıdaki üç önemli özelliği taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar; “değerlendirmenin amacının belirtilmesi”, “değerlendirmenin amacına uygun içeriğin planlanması” ve “değerlendirme amacına uygun olan öğrenci çalışmalarına karar verilmesi için kriterlerin oluşturulmasıdır” (Akt. Demirli, 2007: 36).

2.1.9. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNİN AMAÇLARI

Portfolyonun en genel amacı, öğrencinin belirlenen “öğrenim hedeflerine ulaştığını göstermesi” ve “kanıtlamasıdır” (Kabaş, 2007). Portfolyo değerlendirme yöntemi şu amaçlara ulaşmak için uygulanmaktadır :

- “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 çizilebilmek.
- 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, elişî 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.
- Portfolyo çalışması, öğretmen açısından zaman alıcı olmakla birlikte daha objektif değerlendirme yapabilmesi için ve yaptığı değerlendirmenin gerektiğinde somut kanıtını sunabilmesi için yararlıdır.
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı kurmasını sağlamak.
- Çocukların okulda yaptığı resimleri, hikâyeleri, günlükleri, harita ve benzeri ürünleri dikkatli kontrol etmek, çocuğa bireysel bir bakış ve öğrenen bir çevre sağlamak.
- Çocuğun çalışmasına sürekli bir bakış, büyüme grafiği ve gelişimini görmesini sağlamak.
- Çocuğun başarısını test skorlarıyla değil, öğrencinin süreç içerisindeki öğrenmelerinin ürünü olan çalışmalarından yola çıkarak değerlendirmek.
- İlk öğrenme ürünü ve son öğrenme ürünü gibi hangi çalışmanın ne zaman yapıldığını göstermek.
- Öz değerlendirme becerilerini geliştirmek gibi pek çok amaca yöneliktir” (Karamanoğlu, 2006: 32-33).

Collins, 1991; Slater, 1994; Murphy and Smith, 1990’e göre portfolyo değerlendirmenin amaçları şunlardır:

- “Portfolyo öğrenci merkezli olup, öğrencinin kişisel çabalarını, ilerlemelerini ve başarılarını, bir veya daha çok öğrenme aralıklarıyla ortaya koymasını sağlar (Collins, 1991’den akt. Karamanoğlu, 2006:34).”
- “Portfolyo öğretme ve öğrenme aracı olarak temel bilgilerin oluşturulmasında ve araştırma alanlarında kullanılmaktadır (Slater, 1994’dan akt. Karamanoğlu, 2006: 34).”
- “Öğretmenler portfolyo çalışması sonucunda elde edilen verileri gelecekteki eğitim hedeflerinin daha kolay ve daha gerçekçi belirlenmesinde kullanırlar. Bu şekilde öğrencileri motive etmeye, öğrenme sorumluluğunu almaya, düşünme ve yazmada gelişmelerine yardımcı olur (Murphy and Smith, 1990’den akt. Karamanoğlu, 2006:34).”
- “Portfolyolar, öğretmen merkezli bir sınıftan çok kendi eğitimlerinde söz sahibi olan, sorumluluk alan öğrenci merkezli bir sınıf yönetimine olanak sağlar.” (Karamanoğlu, 2006:34).

Airasian (1994) portfolyoların kullanım amaçlarını aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- “Ailelere öğrenci performansları için örnekler sağlamak.
- Öğrencilerin tipik performanslarını kaydederek, gelecek yıllarda öğretmenlere veri sağlamak.
- Öğrencinin öğretim programları alanında gelişmeye gereksinimi olan alanlarını belirlemek.
- Bir konu alanında iyi bir performans meydana geldiğinde, öğrencileri bu performansları hakkında düşünmelerini sağlamak ve güdülemek.
- Öğrencileri derecellemek, sınıflandırmak” (Akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 105).

Paulson, Paulson ve Meyer (1991) ise, portfolyonun genel amaçlarını şöyle tanımlamaktadır:

- “Öğrencinin gelişimini nesnel biçimde izlemek.
- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisine ulaşmasını sağlamak.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğinin açık resmini çizebilmek.
- Öğretim programına bağlı olarak yapılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkıp, yeni bir değerlendirme yöntemi geliştirmek
- Gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunmak.
- Öğrencinin gelişimini daha sağlıklı izleyebilmek.
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını çoğaltmak.
- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak.
- Öğrencilerin diğer arkadaşlarının yaptığı portfolyoları izlemesini sağlayarak, gelecekteki takım çalışmasına zemin hazırlamaktır” (Akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 106).

“Portfolyo ile öğrencinin; öğrenme kapsamı, düşünme süreci, düşüncelerini organize etme ve problem çözme becerileri değerlendirilebilir. Elde edilen bu bilgi, öğretim programı boyunca yazmanın ve okumanın gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir” (Car, 2006: 3).

2.1.10. PORTFOLYO TÜRLERİ

Portfolyolar içeriği ve içeriğinin kim tarafından oluşturulduğu, kullanım amacı göz önüne alınarak çok çeşitli şekillerde oluşturulabilir. Portfolyo türleri teoride farklı gibi görülse de pratikte birbirleri ile ilişkilidir. Literatürde portfolyolar çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır.

2.1.10.1. İş-Derleme-Çalışma- Dokümantasyon Portfolyosu:

Öğrencinin “kısa veya uzun süreli” olarak sürdürdüğü çalışmalarını toplandığı dosyalardır (Çepni 2007). Bu dosyaların amacı öğretmenle birlikte öğrencinin “kendi gelişimini” değerlendirmesidir. Bu dosyalar herhangi bir seçim olmaksızın gerekli tüm çalışmaları değil, öğrencinin ürünleri içerisinde “öğretmenin rehberliğinde” seçtiği çalışmaları içermektedir (Demirli, 2007).

“Bu tür portfolyo dosyaları öğrencilerin gereksinimlerini belirlemekte ve önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri doğrultusunda nasıl ilerlediklerini ve nasıl geliştiklerini yansıtmaktadırlar” (Atılğan, Doğan ve Kan, 2006: 107). Bu nedenle bu tür dosyalarda sadece bitmiş çalışmalar değil, öğrenme sürecinde yapılan “taslaklar”, “araştırmalar”, öğrencinin ve öğretmenin “değerlendirme yazıları” da bulunmaktadır (Mamur, 2009).

Bu tür portfolyolar daha sonraki sürekli değerlendirme ve sunum için gerekli çalışmalara “kaynaklık” ettiği için dolayı öğretmenlerin, yıl içerisinde öğrencilerine onların belli bir beceri ya da yetenek alanındaki gelişimini yansıtacak “farklı çalışmalar” yaptırılması önerilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Bu sayede öğrencilere gelecekte “nasıl yönlendirilmeleri gerektiği hakkında bilgi verip, hem öğretmene hem de öğrenciye öğrenme hedefleri hakkındaki eksiklik ve yeterliliklerin ne olduğunu daha iyi anlama imkanı sağlamaktadır” (Demirli, 2007: 18). Bu portfolyoda, öğrencinin gelişim sürecini gösteren “çalışmaların puanlanmaması”, ancak bu çalışmalarla ilgili öğrenciye durumuyla ilgili “geribildirim” verilmesi gerekmektedir (Öncü, 2009).

2.1.10.2. Sunu-Vitrin Portfolyoları:

Öğrencinin, öğretmeni ile birlikte derleme portfolyosu içinden seçtiği ve “en iyi” olduğunu düşündüğü çalışmalarını içermektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Bu portfolyo türünde öğrencilerce kazanılan “en yüksek başarı düzeyinin” gösterilmesi amaçlanmaktadır (Demirli, 2007).

Sunu portfolyoları “yıldan yıla” devam ettirilebilir ve öğrencinin gerek “okulda” öğrenim süreci içerisinde gerekse “okul dışında” evde, iş yerinde vb. yaptığı “sadece tamamlanmış” çalışmaları içerir (Demirli,2007).

Öğrencilerin günlük çalışmaları ile ilgili bilgileri tam olarak ortaya koymadığı için “öğretimi yönlendirecek” bir bilgi vermemektedir (Okçu, 2007). Derleme portfolyosunda olduğu gibi, vitrin portfolyoda da “puanlama yapılmaması” gerekmektedir (Tezci ve Demirli, 2004).

Portfolyo dosyalarının “ürün odaklı” bu türü özellikle “giriş sınavlarında” ve “iş başvurularında” yaygın olarak kullanılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

2.1.10.3. Değerlendirme-Süreç Portfolyoları:

Bu tür portfolyolar, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin “tüm kanıtları ve belgeleri” toplamayı gerektirmektedir. Bu tür portfolyolarda “amaç, öğrencilerin özel bilgi ve becerilerini belli bir amaç doğrultusunda nasıl birleştirdiklerini ve belli bir alan ya da durumda nasıl ilerleme kaydettiklerini görmektir” (Demirli, 2007: 20).

Bu nedenle öğrencinin “en iyi çalışmalarını” yansıtması yanında “puanlama amaçlı” kullanılan bir portfolyo türüdür. Hem “süreç” hem “ürüne” odaklıdır (Okçu, 2007).

Özellikle “belli bir alanda uzmanlık” kazanılması gereken durumlarda bu tür portfolyolar etkilidir. Değerlendirme portfolyosundan elde edilen puan ile sürecin bütünündeki “öğrenme düzeyini belirleyerek” öğrenci hakkında “geçti-kaldı” kararı verme, öğrenci başarısının “gelişimini yorumlama”, öğrenci ve öğretmeni ileride yapacakları “öğrenme etkinliklerine hazırlama” gibi durumlarda kullanılır (Tezci ve Demirli, 2004).

Eğitimde özellikle “çalışma portfolyoları” ve “değerlendirme portfolyoları” önemlidir. Çalışma portfolyoları, “kişinin gelişimini destekleyen sürece” dayalı olarak oluşturulur. Değerlendirme portfolyoları ise, “formal değerlendirme bağlamında” kullanılan portfolyolardır (Tezci ve Yıldırım, 2007).

Yukarıda bahsedildiği gibi portfolyoların uygulama amacına göre farklı türleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, portfolyolar “uygulama biçimine” göre de, farklı desenlerde olmaktadır. Portfolyo desenleri genelde “disiplinler arası” ve “tek disiplin temelli” olmak üzere iki yapıda ele alınmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)

“Disiplinler arası portfolyolarda öğrenciler birden fazla derse ait çalışmalarını tek dosyada toplamaktadırlar. Bu tür portfolyolar, toplanan ürünlerin çeşitliliği nedeniyle dosyanın karmaşık olmasına neden olmakta ve öğrencinin belli bir ders alanındaki gelişiminin gözlenmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle disiplinler arası bir desene sahip portfolyoların değerlendirme amaçlı kullanılması uygun görülmemektedir. Ancak benzer içerikli dersler (örneğin ilköğretim 4-5 sınıflar için matematik-fen ve teknoloji, Türkçe-sosyal bilgiler; lisede fizik-kimya-biyoloji gibi) arasında ilişki kurulmasının istendiği ya da portfolyoları koyacak yer sıkıntısı yaşandığı durumlarda disiplinler arası portfolyoların kullanımı uygun olabilmektedir. İlköğretim 1-3 sınıflarda da dersler birbiriyle ilişkili olduğu için disiplinler arası portfolyo kullanılabilir” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 109).

“Tek disiplin temelli portfolyolarda ise, öğrencilerin sadece bir derse ait çalışmaları vardır. Bu tür portfolyolarda öğrencinin belli bir alandaki gelişimi net bir biçimde gözlenebilmektedir. Bu nedenle bu tip portfolyoların disiplinler arası portfolyolara göre değerlendirme amaçlı kullanımı daha uygun görülmektedir” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 109).

2.1.11. PORTFOLYO İÇİNDE BULUNMASI GEREKEN BÖLÜMLER

Öğrenciler tarafından oluşturulacak portfolyoların yapısında bulunması gereken bazı belgeler/materyaller vardır. Bir portfolyo dosyasında bulunması gerekli olan belgelerin bulundurulması; oluşturulacak portfolyoların daha “düzenli” olmasını, gelişimi “daha iyi” göstermesini, yapılan çalışma hakkında en ufak bilgisi bile olmayan birinin portfolyoyu eline aldığı anda “ne yapıldığını”, “neden ve nasıl yapıldığını” kolaylıkla görebilmesini sağlayabilmektedir (Erdoğan, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

- **Kapak sayfası:** Portfolyoyu “kimin hazırladığı hakkında bilgi veren” sayfadır. Bu sayfada öğrencinin adı-soyadı, sınıfı, numarası, ilgili dersin adı ve öğretmenin adı soyadı bulunmalıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)

- **Öğrenci tanıtım sayfası:** Öğrencinin portfolyo okuyucusuna “kendisini tanıttığı” sayfadır. Bu sayfada öğrencinin kendini tanıtıcı kişisel bilgilerinin ve fotoğrafının yanı sıra, ilgi duyduğu dersler, ilgilendiği sosyal etkinlikler (spor, müzik, edebiyat, resim vb.), sevdiği sanatçılar ve şarkılar yer alabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)
- **Kapak (giriş) mektubu:** “Yazar hakkında” ve “Bir öğrenci olarak gelişimim hakkında portfolyom ne göstermektedir?” gibi bilgiler içeren sayfadır. Kapak mektubu bir öğrencinin “öğreniminin ve ilerlemesinin kanıtlarını özetleyen” ve portfolyoyu değerlendirecek ya da okuyacak olanlara yazılmış bir tanıtım yazısıdır (Erdoğan, 2006)
- **İçindekiler tablosu:** Okuyucuya portfolyonun içeriği hakkında bilgi verir ve istenen çalışmanın dosyada kolaylıkla bulunmasını sağlar. Tabloda; çalışmanın “veriliş ve dosyaya konma tarihi, türü (performans görevi, çalışma yaprağı, etkinlik vb.), dosyada sayfa numarası” yer almaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)
- **Özseçim formu:** Öğrencinin dosyaya “koymayı düşündüğü çalışmalar” için doldurduğu formdur. Bu formda öğrenci, bu “çalışmayı neden seçtiğini” ve “yaparken nasıl bir yol izlediğini” anlatmaktadır. Bu formla öğrenci yapacağı çalışmanın “ana hatlarını” ve “planını” belirlemiş olur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)
- **Ders hedef çizelgesi:** “Chatel (2001)’in de belirttiği üzere kapak mektubundan sonra portfolyo çalışmasının yapıldığı dersin hedeflerinin yazılı olduğu bir ders hedef çizelgesi de eklenebilir” (Erdoğan, 2006: 29).
- **Ürünler:** Hem “zorunlu” , hem de “seçmeli” ürünlerdir. Bu çalışmalar içinde; performans görevleri, klasik ödevler, sınav kağıtları, çalışma yaprakları, fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtları vb. bulunabilir. Portfolyoda öğrencilerin dahil etmek zorunda olduğu zorunlu ürünler

her öğrencide aranacaktır ve değerlendirme için “temel” oluşturacaklardır. Öğrencilerin seçebileceği seçmeli ürünler ise öğrencilerin “farklılıklarını” göstermesine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler “en iyi” ürünlerini dahil etmeyi seçebilirler; ya da kendilerine “sorun olan ya da daha az başarılı” oldukları ürünlerini ve “sebeplerini” dahil etmeyi seçebilirler. Her bir ürünün, sözlü ya da yazılı, taslakları ve düzeltilmiş ya da “gözden geçirilmiş tekrarları” konulmalıdır (Erdoğan, 2006)

- **Yansıtma / Yansıtma kağıtları (öz değerlendirme formu):** Öğrencinin çalışmasını tamamladıktan sonra doldurduğu formdur. Bu form sayesinde öğrenci “çalışmasını yaparken geçirdiği süreçlerle” ilgili değerlendirme yapmaktadırlar (Erdoğan, 2006). Bu değerlendirme şu sorularla yapılandırılabilir.

- “Bu çalışmadan ne öğrendim?”
- Neyi iyi yaptım?
- Neden bu ürünü seçtim?
- Bu çalışmada neyi düzeltmek/geliştirmek istiyorum?
- Performansım hakkında ne düşünüyorum?
- Sorunlu bölümler nelerdi?
- Öğrenci bu yolla kendisi ile ilgili algılarını fark etmekte, daha sonraki çalışmalar için bu algılarından yararlanmaktadır” (Erdoğan, 2006:28).

- **Akran değerlendirme formu:** Öğrencinin çalışmasını tamamladıktan sonra “sınıf arkadaşları” tarafından doldurulan formdur. Bu form sayesinde öğrenci “arkadaşlarının değerlendirmelerinden yararlanır” ve “onların kendisiyle ilgili algılarını” fark eder ve sonraki çalışmalarında bu algılarından yararlanır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)

- **Grup değerlendirme formu:** Öğrencinin “grup arkadaşları” ile birlikte yaptığı çalışmalardan sonra doldurulur. Öğrencinin “grup arkadaşları ile yaptığı çalışmaya ilişkin algılarını” içermektedir. Bu form sayesinde

öğrenci, “grup arkadaşlarının kendi performansı hakkındaki algı ve görüşlerini” fark etmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

- **Dereceli puanlama anahtarı:** Çoğunlukla “öğretmen” tarafından, öğrenci çalışmalarının puanlanmasında kullanılan bir araçtır. Belirlenmiş “ölçütlere” göre öğrencinin çalışmasındaki “yeterlik düzeyini” göstermektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)
- **Sonuç sayfası:** Portfolyonun sonunda, yapılan tüm çalışmaları “özetleyen” ve aynı zamanda “gelecekte yapılacak başka bir portfolyo çalışmasına ışık tutacak önerilerin” de bulunduğu sayfadır (Erdoğan, 2006)
- **Öğretmenlerin ürünlere yönelik geri dönütleri:** “Gillespie ve diğerleri (1996) öğretmenlerin ürünlere yönelik geri dönütlerinin de bulundurulması gerektiğini savunmaktadırlar” (Akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 122).

2.1.12. PORTFOLYODA BULUNABİLECEK MATERYALLER

Öğrencinin öğrenme düzeyini ve gelişimini içeren her şey portfolyo dosyasında yer alabilmektedir. Portfolyo dosyasında öğrencinin öğrenme düzeyi ve gelişimiyle ilgili mümkün olduğunca farklı türden belgelerin olması arzulanmaktadır.

Barton ve Collins (1997)(Akt. Demirli, 2007: 15) bir portfolyoda yer alabilecek çalışmaları şöyle belirtmektedirler:

- **“Üretimler:** Normal akademik çalışma süresince üretilen dokümanlar.
- **Yeniden Üretimler:** Program dışında üretilen öğrenci çalışmaları.
- **Kanıtlar:** Öğrencilerin akademik gelişimlerini yansıtan dokümanlar.
- **Ürünler:** Portfolyo için hazırlanan dokümanlar. Bu dokümanlar; amaç ifadeleri ve yansıtıcı ifadelerden oluşmaktadır”.

Portfolyo dosyası içinde yer alabilecek materyaller:

- “Öğrenci yaptığı çalışmalardan öğretmen, öğrenci, öğretmen ve öğrenci veya aileler tarafından seçilen çalışmalara örnekler: öğrencinin yazma becerilerindeki gelişmeyi yansıtan (sınavlar-testler, yazdığı hikayeler, kitap eleştirisi veya incelemesi, araştırma raporları, günlük tutma gibi) yazılı ödevler, grup proje raporları, işbirlikli çalışma notları, öğrenci dergileri ve gazeteleri, gezi-gözlem raporları,
- Problem çözme becerisini yansıtan çalışma örnekleri bulgulara nasıl ulaşıldığını ve yorumları içeren açıklamalar dahil bilimsel laboratuvar raporları, deney raporları,
- Öğrencinin ürettiği sanatsal işler(resimler, çizimler, grafikler veya haritalar, ders çalışırken oluşturduğu zihin haritaları, kavram haritaları)
- Öğrencinin okuma, şarkı söyleme, bir müzik aletini çalma, projeleri, anı, fikir, tartışma veya dramadaki bir rolü oynamaya ait ses ve video kayıtları, cd'ler,
- Öğrenci tarafından okunan kitapların listesi
- Dergi ve gazete makaleleri ve bu makalelerden ne anlaşıldığını gösteren şemalar ve/veya makalenin kritiği,
- Öğrencilerin yaptıkları ödev ve projelerle ilgili kaydettikleri başarı cetvelleri,
- İnfomal testler, öğretmen tarafından tutulan kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri, puanlama yönergeleri (rubrik formlar),
- Takvim kayıtları; öğrencilerin aylık olarak her gün hangi etkinlikleri yaptıklarını kaydetmeleri vb.
- Öğrencinin yaptığı çeşitli çalışma örneklerine yönelik olarak eleştiri belirten yazılar,
- Öğrencilerin yanlış kavramlaştırmaları ya da yanlışlarının düzeltildiğini gösteren belgeler,
- Öğrencinin ilerleyişine yönelik olarak öğrenci ve öğretmen işbirliği ile hazırlanan gelişim raporları
- Öğretmenin gözlemlerine dayalı notlar,
- Aile-öğretmen görüşmelerinden notlar,
- Öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin karşılaştığı problemler,
- Öğrencilerin kendi kendini değerlendirme formları ve akran gruplarının değerlendirme formları,
- Öğrenciler tarafından portfolyoyu değerlendiren kişilere yazılmış portfolyonun içerdiği tüm parçaların açıklamasını içeren raporlar (ne amaçla hazırlandığı, portfolyoya seçilen parçaların neden seçildiği vb. sorular)” (Erdoğan, 2006: 30; Kabaş, 2007: 27-28; Kan, 2007: 137; Kışla ve Uzun, 2005; Simon, Forgette-Giroux, 2000: 88).

Portfolyoya koyulacak olan ürünler olarak öğrencinin en iyi ürünün yanı sıra “öğrencinin ilerlemesine örnek olacak ürünlerinde” yer alması daha yararlı olacaktır. Portfolyoya “sadece tamamlanmış ürünlerin değil, daha fazlasının konulması gerektiğine dikkat edilmelidir” (Enoki, 1992’den akt. Erdoğan, 2006: 30).

2.1.13. PORTFOLYO İÇİNDE BULUNACAK ÇALIŞMALARIN SEÇİMİ VE SAYISI

Portfolyodaki çalışmaların sayısı, portfolyoların depolanması, kaydedilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesinde ortaya çıkabilecek sebeplerden dolayı sınırlandırılmalıdır. Portfolyonun içerisinde öğrencilerin performanslarını en iyi şekilde yansıtan çalışmaların yanında gelişim ve ilerlemelerini kanıtlayan belge ve dökümanların bulunması yeterli olacaktır.

Konulacak materyallerin sayısına öğretmen ve öğrenci bir arada karar vermelidir. Genesee ve Upshur (1996)’a göre, portfolyo dosyasına girecek çalışmaları seçerken sorulabilecek bazı örnek soruları şu şekilde sıralanmıştır:

- “Bu çalışmayı iyi veya ilginç bir proje kılan nedir?”
 - Bu projenin en ilginç kısmı nedir?
 - Bu projenin en zor kısmı neydi?
 - Bu projeden ne öğrendin?
 - Bu projeyi yaparken hangi yeteneklerini kullandın?
 - Bu proje senin portfolyondaki diğer projelerden ne yönden farklıdır?
 - Bu projenin en iyi kısmı nedir? Niçin?
 - Bu projenin en zayıf kısmı nedir? Niçin?
 - Bu projeyi nasıl daha iyi hale getirebilirsin?
 - Bu projeyi tamamlamak için hangi kaynakları kullandın? Nasıl yardım aldın?”
- (Akt. Ağca, 2005: 26).

2.1.14. PORTFOLYONUN İNCELENME ZAMANI VE SIKLIĞI

Portfolyo değerlendirme süreci içerisinde belli sürelerde dosyaların gözden geçirilmesi ve incelenmesi sürecin devamlılığı açısından önemlidir. Çünkü portfolyo, süreç içerisindeki öğrenci başarısını izlemeyi hedeflediğinden “öğrencinin her dönemdeki ürünlerine” ihtiyaç vardır. Bu nedenle “dosyanın belli zamanlarda incelenmesi, eksik olan yönlerin belirtilerek tamamlanması sağlanmalıdır” (Kabaş, 2007: 29).

Her öğrencinin portfolyo dosyasının incelenmesi ve analizi, “4-6 haftada bir” “öğretmen ya da öğrencilerle” birlikte yapılabilir. “Sistemik incelemenin, sömestr sonunda veya belli bir not verme döneminin sonunda yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir” (Kabaş, 2007: 29). Öğrencilerle birlikte portfolyoların incelenmesi, “ortak hedef belirlenmesi açısından” önemlidir. Bu konuda “öğrenci velilerinden” de destek alınabilir (Ağca, 2005).

2.1.15. PORTFOLYO GELİŞTİRME SÜRECİNİN AŞAMALARI

Portfolyo sürecinin nasıl olması gerektiğine ve izlenecek işlem basamaklarına ilişkin literatürde değişik modellerle karşılaşılabilir. Portfolyo kullanımının,

1. Örgütlenme ve planlama
2. Biriktirme, toplama
3. Seçme
4. Yansımaya
5. Yönelme
6. Bağlantı olarak altı ana bölümden oluştuğu söylenebilir (Kan, 2007, Demirli, 2007).

2.1.15.1.Örgütlenme ve planlama aşaması: Öğretmen ve öğrenciler beraber çalışarak “hangi ürünlerin portfolyoya gireceği, biriktirilen ürünlerin ne şekilde sergileneceği, portfolyoların nerede tutulacağı ve portfolyoların nasıl nasıl puanlanacağı” gibi konularda çeşitli kararlar almaktadırlar (Kabaş, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Böylece öğrenciler kendi gelişim süreçlerini değerlendirme ve gösterme aracı olarak portfolyonun “amacını ve statüsünü” tamamen anlayabileceklerdir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

2.1.15.2.Biriktirim aşaması: Öğrencinin “başarısını ve ölçütlere göre gelişimini” gösteren ürünleri toplanmaktadır. Öğretmenlerin portfolyo geliştirme süreci için “toplama adımlarını planlamaları” gerekmektedir. Bu bağlamda her şey portfolyoya dahil edilmemelidir. Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını toplamaları için “yer” ve “zaman” sağlamalıdır (Demirli, 2007). Ürünlerin ve örneklerin seçilip biriktirilmesi sırasında “üzerinde çalışılan konu”, “öğrenme süreci” ve “özel proje ya da temalar” gibi etmenler de rol oynamaktadırlar. Biriktirime gidilen ürünlerin “değerlendirmeye tabi tutulacak ölçütleri yansıtması” gereklidir (Kabaş, 2007). Yani bir çalışma portfolyoya alınıyorsa, neden alındığı ve neyi gösterdiği belirtilebilmelidir.

Bu basamağı zor kılan iki nokta vardır. Bunlar:

- “Çoğu öğrenci ve öğretmen sınıf çalışmalarını saklamaya ve dosya haline getirmeye alışkın değildir.
- Spor, meslek, proje, gezi gibi çalışmalardan nasıl dosya oluşturulacağı her zaman belirgin değildir” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 135).

2.1.15.3.Seçme aşaması: 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).

2.1.15.4.Yansıtma aşaması: “Portfolyo geliştirme sürecinin en önemli aşamasıdır. Portfolyoyu yalın bir koleksiyondan ayırır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 135). Bu aşamada portfolyo geliştiren öğrenci her bir ürün için “ne düşündüğünü” belirtmelidir, portfolyosuna seçtiği her bir çalışmayı “niçin seçtiğini” açıklamalıdır (Kan, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Öğrenci öğrenen olarak kendinin farkına varır, ne yapabildiği ile ilgili bilgi sahibi olmaktadır (Kan, 2007: 138).

“Bu basamağın önemi; öğrencinin değerlendirme sürecinde etkin rol almasıdır. Öğrenciler kendi başarılarının kalitesini ve nerede gelişime gereksinim duyduklarını doğrudan gözlem yaparak belirleyebilirler” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 135).

2.1.15.5.Yönelme aşaması: “Öğrenciler yansıtma sürecini 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” (Kan, 2007: 138).

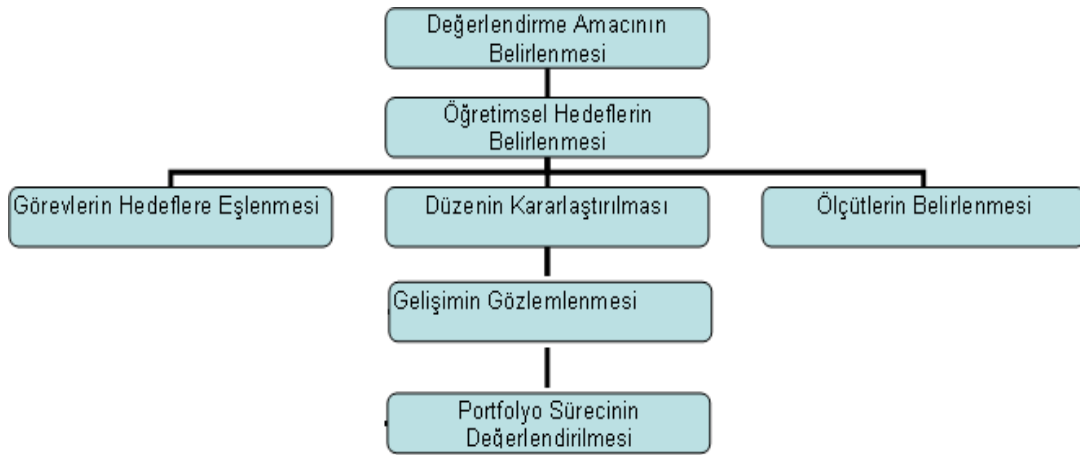
2.1.15.6.Bağlantı aşaması: “Bu süreçte öğrenciler sürekli kendilerine Bunu niye yapıyoruz? sorusunu sorarlar ve derste öğrendikleriyle sınıf çalışmaları arasında bire bir bağlantılar kurularak somut bir ilişki kurmada etkin rol alırlar ve böylece işbirliği ve fikir alış verişi sağlanmaktadır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 135). Böylece öğrencilerden portfolyo çalışmasından elde ettikleri öğrenmeler ile yaşamları arasında bağlantı kurmaları beklenmektedir. Öğretmenler bu aşamada da öğrencilere “rehberlik” yaparak onlara destek vermelidirler (Demirli, 2007).

2.1.16. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN GELİŞTİRİLMESİ AŞAMALARI

Moya ve O'Malley (1994; Akt. Erdoğan, 2006: 24)' a göre portfolyo değerlendirmesi aşağıdaki basamaklardan oluşmalıdır:

1. " Portfolyonun amacının belirlenmesi
2. Portfolyo içeriğinin planlanması
 - a. Değerlendirme işlemlerinin seçilmesi
 - b. Portfolyo içeriklerinin belirlenmesi
 - c. Değerlendirmenin sıklığına karar verilmesi
3. Portfolyo çözümlemesinin tasarlanması
 - a. Standart ve ölçütlerin oluşturulması
 - b. Bilgilerin birleştirilmesine yönelik işlemlerin belirlenmesi
 - c. Çözümleme için personel sorumluluklarının programlanması
4. Öğretime hazırlanma
 - a. Öğretimsel kullanımını planlama
 - b. Öğrenci ve velilere geri dönütü planlama
5. İşlemlerin kontrolünü planlama
 - a. Güvenirliği kontrol etmek için bir dizgi oluşturma
 - b. Kararları geçerliği için bir dizgi oluşturma
6. Modeli uygulama"

Başka bir portfolyo tasarımı ise aşağıdaki sırayı izler:



Şekil 2. Portfolyo Tasarım Basamakları

Kaynak: Erdoğan, T. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pierce ve O'Malley (1992)'e göre portfolyolar aşağıda sıralanan çoklu-basamak süreci kullanılarak düzenlenebilmektedir. Bu sürecin basamakları şunları içermelidir:

- “ Portfolyonun amacının belirlenmesi,
- Özel öğrenme hedefleri üzerinde odaklanma,
- Edim görevlerinin belirlenmesi ve/veya uygun araçların seçilmesi,
- Ölçütlerin belirlenmesi,
- Değerlendirilecek öğrencilerin seçilmesi,
- Diğer öğretmen ve personelle birlikte çalışma,
- Personelin gelişimini sağlama,
- Portfolyo gelişim sürecine öğrenci ve velileri dahil etme” (Akt. Erdoğan, 2006 s. 26).

Kan (2007: 140)'a göre portfolyo değerlendirmenin geliştirilmesi ve yürütülmesine ilişkin basamaklar:

- “ Kapsam ve amaçların belirlenmesi
- Portfolyo değerlendirme programının oluşturulması
- Puanlama kriterleri ve standartların geliştirilmesi
- Hedeflerle standartların ve müfredatın uyumunun sağlanması
- Pilot uygulamaların yapılması, personelin geliştirilmesi ve sonuçların analizi
- Portfolyo programının tüm birimlerde uygulanması
- Öğretmenlerin puanlama için eğitilmesi
- Portfolyo programının nasıl yürütüleceği ve yönetileceği konusunda kılavuzların hazırlanması
- Portfolyoların puanlanması
- Sonuçların rapor edilmesi
- Programın değerlendirilmesi (Kan, 2007: 140).

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008: 122-133)'ya göre portfolyo geliştirme sürecinde yapılması gereken aşamalar:

- “Uygulama öncesi basamağı
 - Uygulama kararları için okul yönetimi ve öğretmenlerin görüşmesi
 - Öğretmen, öğrenci ve velilerin uygulama hakkında bilgilendirilmesi
 - Portfolyo kullanım amacının belirlenmesi
 - Portfolyo türünün belirlenmesi
 - Portfolyo deseninin belirlenmesi(disiplinler arası portfolyolar, tek disiplin temelli portfolyolar)
 - Uygulamada kullanılacak formların ve veliye gönderilecek mektupların hazırlanması
- Uygulama basamağı
 - Portfolyonun sınıfa tanıtılması
 - Portfolyoda bulunacak çalışmaların belirlenmesi
 - Performans görevlerinin ve puanlama anahtarlarının oluşturulması
 - Çalışmaların toplanması
 - Öğretmen öğrenci görüşmelerinin gerçekleştirilmesi
 - Toplanan çalışmaların puanlanması

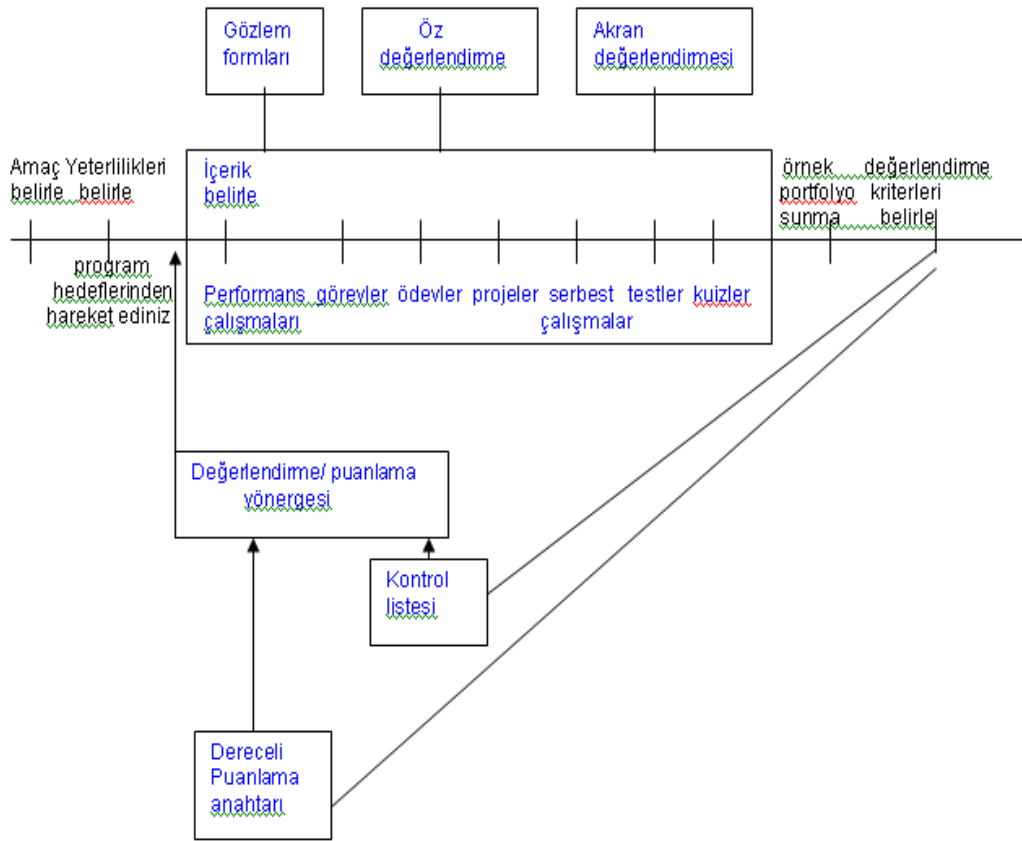
- Uygulama sonrası basamağı
 - Öğrenci gelişimiyle ilgili durumun belirlenmesi
 - Öğrenci çalışmalarının nota dönüştürülmesi
 - Çalışmaların velilere öğrenciler tarafından sunulması”

Yukarıda görülen değişik portfolyo değerlendirme düzenlemeleri incelendiğinde, değerlendirme amacının belirlenmesi, öğretimsel hedeflerin görevler ile eşlenmesi, içeriğin belirlenmesi, değerlendirme ölçütlerin saptanması gibi ortak bazı özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

2.1.17.PORTFOLYO SÜRECİ NASIL İŞLETİLECEKTİR?

“Portfolyo değerlendirme öğrenmelerin daha kapsamlı bir şekilde bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır. Süreç zaman içinde meydana gelen tüm gelişmeleri yansıtabileceği gibi belli bir zaman diliminde kaydedilmiş başarının dokümanlarını da ortaya koymaktadır” (Darling, 2001: 112).

Değerlendirme sürecinin temel bileşenlerini (Barton ve Collins, 1997; Aschbacher, Koency ve Schacter, 1995; Martin-Kniep,1999'den akt. Tezci ve Yıldırım, 2007: 45) aşağıdaki gibi sıralanabilir:



Şekil 3. Portfolyo Değerlendirme Sürecinin Temel Bileşenleri

Kaynak: Tezci, E., Yıldırım, B. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Ders Notları*. Balıkesir: Onur Ltd. Şti.

1. Adım: Portfolyo amacını belirleme: Portfolyo değerlendirme sürecinde öncelikle amacın belirlenmesi gerekmektedir. “Amaçlar, öğrencilerin ve öğretmenin ne yapacağını bilmelerini sağlamaktadır. Amaç yazma yeteneğinin geliştirilmesi, konuşma yeteneğinin geliştirilmesi, bilgisayar sunusu hazırlama vb. olabilmektedir” (Sewell, Marczak ve Horn, 2002). Amaç öğrencilerle birlikte belirlenir. Amaçları belirlerken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Amaçlar öğrenci gelişimini yansıtmalıdır.
- Ne öğrenildiği ailelerle paylaşılmalıdır.
- Ne kadar iyi öğretim yapıldığı değerlendirilmelidir.
- Neyin başarılı olduğu açık seçik belli olmalıdır (Tezci ve Yıldırım, 2007: 46).

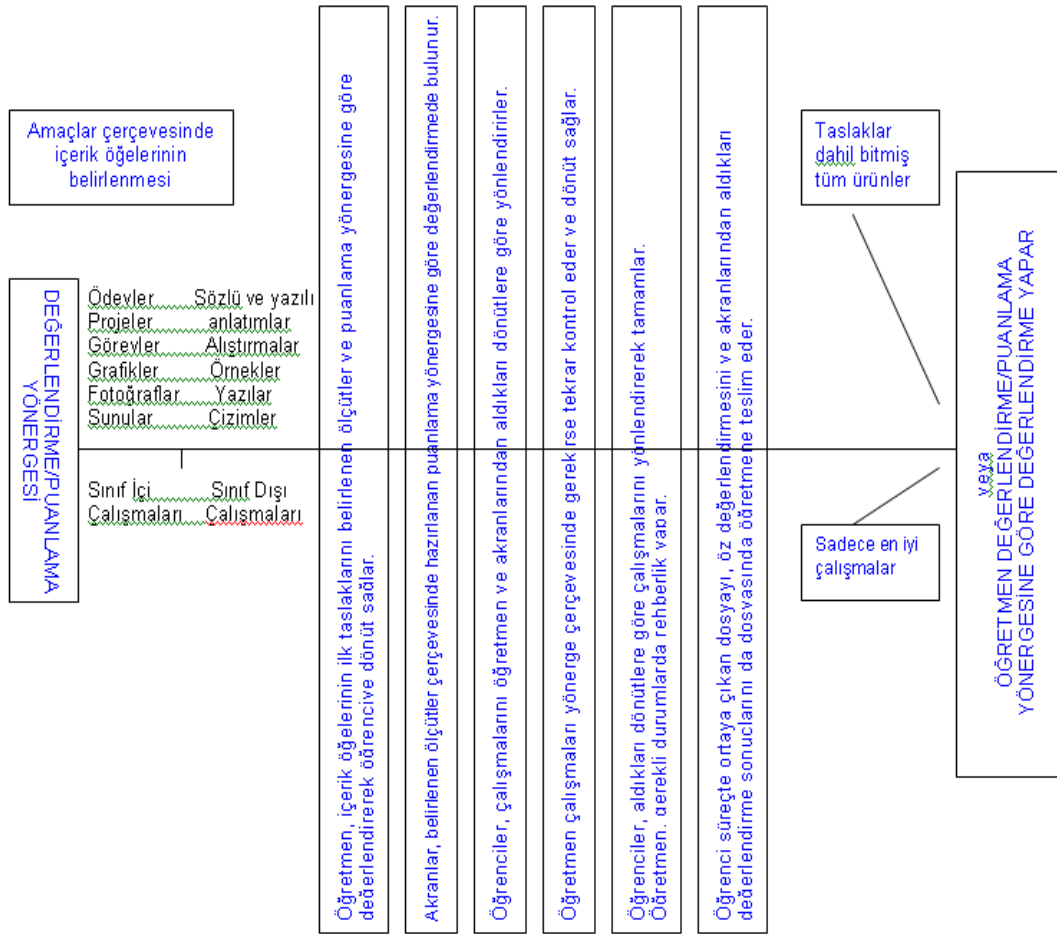
2. Adım: Portfolyo için yeterliliklerin belirlenmesi: Portfolyoların standartlarını bu aşamada geliştirmek önemlidir. “Nitelikli bir çalışma nasıl bir çalışmadır, neye benzer bu konuda öğrenciler bilgi verilmesi gerekir. Böylece çalışmalarda neye odaklanılacağı, ölçütlerin neler olacağı konusu aydınlığa kavuşmuş olmaktadır (Tezci ve Yıldırım, 2007: 46).

“Portfolyo değerlendirme üst düzey düşünmeyi, belli bir alanda gelişmeyi yansıtmalıdır. Bu nedenle portfolyo, bilgi oluşturma, bilişsel stratejiler (analiz, sentez, yorumlama, planlama, organize etme), işlemsel yetenekler (yazma, çizme, boyama, konuşma, imal etme vb.) gibi yeterlilikleri içermektedir” (Chen, Martin, 2000: 35).

Burada dikkat edilmesi gereken “bir yeterlilik alanının değil birden fazla yeterlilik alanının üzerine odaklanması gerektiğidir. Sadece öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla oluşturulan ürün değil aynı zamanda çalışmalarını oluştururken kullandığı senteze varma gibi bilişsel stratejiler, el yazısı ile yazma, konu resmetme, şekillendirme-şemalandırma gibi yetenekler üzerine de odaklanması gerekmektedir” (Tezci ve Yıldırım, 2007: 47).

3. Adım: Portfolyo içeriğinde yer alacak çalışmaların belirlenmesi: Portfolyo içerisinde ne tür dokümanların-çalışmaların yer alacağına karar verme “amaçlara” göre belirlenmektedir. Bu sürece öğrenciler “aile ve öğretmenin” desteğini alarak karar vermektedir. Böylece ailenin de “süreç içerisinde dahil edilmesi” ve “öğrencinin gelişiminde ilgilerinin sağlanması” ve “sorumluluk alma” imkanı sağlanmaktadır (Tezci ve Yıldırım, 2007). Sürecin yönetimi aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

Öğretmen, her bir öğrencinin yaptığı çalışmaların taslakları ile ilgili dönüt değerlendirmeyi yine taslak üzerine kaydeder.



Öğrenciler, taslak çalışmaları ve bu çalışmaların bitmiş ürün haline gelmiş halini dosyada tarihsel sıraya göre biriktirir.

Şekil 4. Portfolyo İçerisinde Yer Alacak Çalışmaların Belirlenme Süreci

Kaynak: Tezci, E., Yıldırım, B. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Ders Notları*. Balıkesir: Onur Ltd. Şti.

“Portfolyoların amacı, öğrenci gereksinimlerini belirlemek ise, bu durumda içerik öğrencinin önemli kavramları ve temel fikirleri nasıl algıladığını, yanlış anlamaları, sürece ilişkin kanıtları ve hem sınıfta hem de okulda öğrencinin öncelikli amaçlarını gösterecek çalışmaları içermelidir” (Tezci ve Yıldırım, 2007: 48).

4. Adım: Örnek bir portfolyo sunma: Öğrencilere örnek bir model portfolyo sunulması, öğrencilere bu konuda “rehberlik” edecektir. Böylece öğrenciler yapacakları çalışmalarda “istenen nitelikteki çalışmanın ne olduğunu” ve bunun “nasıl ve neye göre değerlendirileceğini” bileceklerdir (Tezci ve Demirli, 2004).

5. Adım: Portfolyo değerlendirme kriterleri belirleme: “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).

2.1.18. PORTFOLYO DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILACAK KRİTERLERİN OLUŞTURULMASI VE PORTFOLYO DEĞERLENDİRMEDE KULLANILAN PUANLAMA YÖNERGELERİ

Portfolyo değerlendirmede çeşitli puanlama yönergeleri kullanılmaktadır. Ancak bunların her birinin kendine özgü kullanım alanı, sınırlılığı ve sağladığı olanaklar mevcuttur. En “yaygın” kullanılanı “dereceli puanlama anahtarıdır (rubric)”. Bunun dışında görev ya da performansın niteliğine göre kontrol listeleri, görüşme ve gözlem formları, öz değerlendirme ve akran-grup değerlendirme formları bulunmaktadır (Tezci ve Yıldırım, 2007).

2.1.18.1. Puanlama Yönergeleri

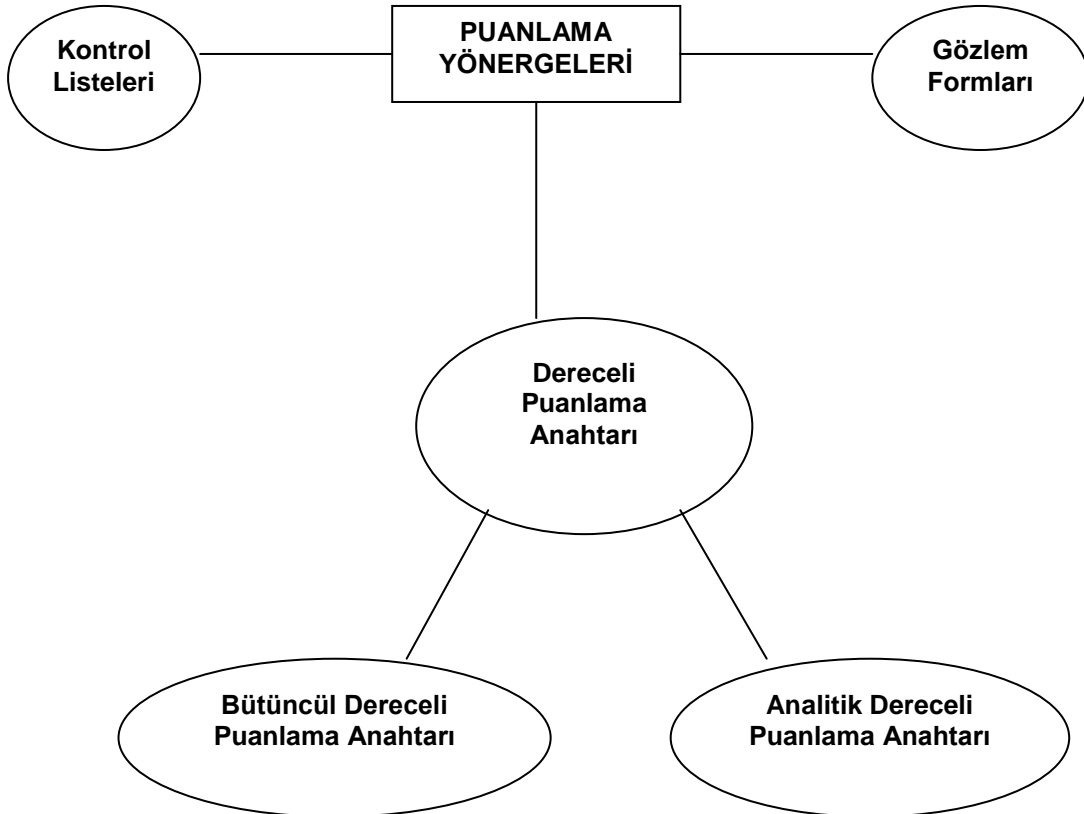
“Puanlama yönergeleri, öğrenci gelişimini ve çalışmalarının değerlendirilmesini sağlayan bir kılavuz araçtır” (Köksal, Koray, Özsoy, Bağçe ve Koray, 2006: 170). “Venn (2000)’e göre puanlama yönergelerini, farklı performans düzeylerinde meydana gelen niteliklerin ve özelliklerin belirlendiği ve tepkilerin olası bir sırasını belirleyen puanlama kriterleri olarak tanımlamaktadır” (Akt. Tezci, 2004: 260). “Puanlama yönergesi, belli bir konuda, değişik düzeyde performansa ait karakteristik özellikleri (ölçüt)

tanımlayan ve performansa ilişkin karar vermede kullanılan puanlama rehberidir” (Tezci ve Yıldırım, 2007: 50).

Puanlama yönergeleri öğrenciye “yapacağı işin niteliği” hususunda bilgi sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenciyi kendi “zayıf ve güçlü yönleri” hakkında da bilgi sahibi yapmaktadır. Temeli, öğrenci çalışmalarını değerlendirmede kullanılacak olan “değerlendirme kriterinin belirlenmesine” dayanmaktadır (Tezci, 2004).

“İyi bir puanlama yönergesi, iyi çalışmayla iyi olmayan çalışmayı ayırabilmelidir. Aynı zamanda öğrencinin aynı alandaki diğer yeteneklerini ölçebilmelidir. Bu yönergenin genellenebilirliğinin bir göstergesidir” (Tezci, 2004: 261).

Portfolyo ve performans değerlendirmede kullanılan araçlar Şekil 5’de belirtilmiştir.



Şekil 5. Portfolyo Ve Performans Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Kaynak: Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi

2.1.18.1.1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Rubrik kelimesinin literatürdeki tanımları aşağıdaki gibidir:

- “Dereceli puanlama anahtarı, öğretmenlerin öğrenci ödevlerini, öğretimi ve değerlendirmeyi bütünleştirerek öğrenci öğrenmelerini teşvik etmekte ve öğrenci çalışmalarının notlandırılmasında karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılacak alternatif bir yol olarak görülmektedir” (Whittaker, Salend ve Duhaney, 2001’den akt. Şenel, Çepni, Yıldırım, Nas, 2007: 3).
- “Andrade (1997) dereceli puanlama anahtarını çalışmada neyin önemli olduğuna ilişkin ölçütlerin listelenerek, her bir ölçütün nitelik derecelerinin açık olarak ifade edildiği bir puanlama aracı olarak tanımlamaktadır” (Akt. Sezer, 2006: 74).
- “Stix (1996) dereceli puanlama anahtarını öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla hazırlanan derecelendirme haritası olarak ifade ederken, Karaca (2006) ise dereceli puanlama anahtarını bir etkinliğin tamamının ya da bölümlerinin nasıl puanlanacağını ayrıntılarıyla anlatan araç olarak tanımlamaktadır” (Akt. Kabaş, 2007: 31).

"Dereceli puanlama anahtarları, öğrenci çalışmalarına ilişkin olarak ölçütlerin, bu ölçütlere yönelik tanımlamaların ve başarı düzeylerinin bulunduğu bir puanlama aracıdır. Öğrenciler ve öğretmenler için açıkça belirlenen kriterler grubu ölçeğidir” (Şenel, Çepni, Yıldırım, Nas, 2007: 4). Dereceli puanlama anahtarlarında, “performansın gerçekleşebileceği çeşitli kalite düzeyleri belirtilmekte ve tanımlanan her performans düzeyi için bir puan verilmektedir. Bunun yanı sıra, başarı düzeyini ifade etmek için geliştirilebilir, geliştirilmesi gerekir, iyi, mükemmel gibi sıfatlar veya sözel ifadeler de kullanılabilir” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 49). Dereceli puanlama anahtarları bu özelliği ile “kontrol listeleri ve derecelendirme ölçeklerinden” ayrılmaktadırlar (Karamanoğlu, 2006).

Dereceli puanlama anahtarları, “sürecin başında” “öğrenci ve öğretmen” ile birlikte belirlenmektedir (Sezer, 2006). Dereceli puanlama anahtarları öğrenci ve öğretmen için anlamı Şekil 6’da özetlenmektedir.

ÖĞRENCİ	RUBRİK	ÖĞRETMEN
<ul style="list-style-type: none"> • Ne beklediğini ve nasıl değerlendirileceğini bilir. • Öğrenci çalışmanın gidişatı hakkında bilgi sahibidir. 		<ul style="list-style-type: none"> • Daha objektif ve tutarlı ölçme yapılıdır. • Eğitimin etkisine ilişkin dönüt verir. • Gelişmeyi gösteren belgeler sunar.

Şekil 6. Rubriklerin Öğrenci ve Öğretmen İçin Anlamı

Kaynak: Kabaş, O. (2007). *Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Bu araçların temel niteliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- “ Öğrencilerin performanslarını değerlendirmede kullanılan araçtır.
- Öğrenci gelişimini ve çalışmalarının değerlendirilmesini sağlayan bir kılavuz araçtır. Öğrenciye kendi gelişimini takip etme fırsatı verir.
- Gerçek ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur.
- Öğrenci başarısını artırır.
- Bir dereceli puanlama anahtarı, iyi çalışma ile kötü çalışmayı birbirinden ayırmalıdır.
- Öğrencinin çalışmalarına yön vermesini sağlar.
- Performans ya da portfolyo çalışmalarında kullanılacak dereceli puanlama anahtarı ile öğrencilerin her ders için kendilerinden beklenen performans düzeyleri önceden kendilerine bildirilmektedir.
- Bunlar, öğrenciye yapacağı işin niteliği hususunda bilgi sağlar. Aynı zamanda öğrenci kendi zayıf ve güçlü yönleri, eksikliklerinin neler olduğu hakkında da bilgi sahibi olur ve bu konular doğrultusunda eğitsel çalışmalar düzenlenebilir.
- Öğrencinin kavrama, yorumlama, ilişkilendirme ve analiz etme gibi zihinsel becerilerini geliştirir.
- Dereceli puanlama anahtarı, belirtilen dönem sonunda öğrencide geliştirilmesi hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları ve bunlarla ilgili kendisinden beklenen performans düzeylerini içermektedir.
- Performans dereceleme ölçekleri iki bölümden oluşur. Birinci bölümünde her ders için konular esas alınarak öğrencide geliştirilmesi amaçlanan hedef ve davranışlar ve bunlarla ilgili beklenen performans düzeyleri yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrencide geliştirilmesi amaçlanan öğrenme becerileri ve öğretmenin eğitsel gelişim açısından öğrencilere yapacağı yorum ve öneriler yer almaktadır (Alakurt, 2006: 23; Köksal, Koray, Özsoy, Bağçe ve Koray, 2006: 170; Sezer, 2006: 76; Tezci ve Yıldırım, 2007: 54).

Dereceli puanlama anahtarı kullanmanın avantajları

- “Öğretmen, öğrenci, veli ve başka değerlendiriciler için ölçütlerin açık olmasını sağlar.
- Öğrencilerden neler beklediğini açıkça gösterir.
- Durum belirlemede nesnellik sağlar.
- Öğrenciye verilen notların doğru biçimde açıklanmasını sağlar.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri konusunda bilgilendirici geribildirim verir.

- Öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlar.
- Öğrencilerin konuyu nasıl öğrendikleri hakkında bilgi sağlar.
- Öğrenciler rubrikleri kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
- Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirir.
- Bireysel gelişim hızlarını artırmaya yönelik kararlar almalarına yardımcı olur” (Alakurt, 2006: 25; Karamanoğlu; 2006: 46; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 70; Gözüm, 2008: 28).

Haladna (1997), Moskal (2000) ve Goodrich (2000)'in puanlama anahtarlarını geliştirme basamaklar önerilerine bakıldığında aşağıdaki basamakların ortak olduğu görülmektedir:

1. “ Beklenen performansa göre amacı belirlemek.
2. Beklenen performansa göre ölçütleri tanımlamak.
3. Tanımlanan ölçütlerin üst-orta-alt nitelik düzeylerine karar vermek.
4. Nasıl bir puanlama anahtarı kullanılacağına karar vermek.
5. Öğrencilere, hangi ölçütlere göre değerlendirilecekleri hakkında bilgi vermek ve ölçütleri öğrencilere açıklamak.
6. Belirlenen ilkelere göre uygulamayı yapmak ve çalışmalarını puanlama anahtarına göre puanlamak.
7. Sonuçları öğrencilerle paylaşmak, öncelikle yapabildiklerini sonra varsa eksiklikleri görmelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağlamak” (Akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 62-63).

Dereceli puanlama anahtarı hazırlamak için aşağıdaki adımların izlenmesi gerekir. Bunlar;

a. İçerik: Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin “ne bileceğini, ne düşüneceğini ve ne yapacağını tanımlamalı ve ürünlerin, süreçlerin ve performansın neye benzeyeceğini” belirlemelidir. İçerikteki tanımlamalar “açık” olmalıdır (Tezci ve Yıldırım, 2007).

b. Yapı: Düzeyler, “öğretimi destekleyecek bir ardışıklık” göstermelidir. Düzeyler en gelişmiş özelliklerin tanımlamalarından en az gelişmişlik tanımlamalarına doğru dizayn edilmelidir. Her bir performans düzeyi arasındaki “uzaklık birbirine eşit” olmalıdır (örnek, 0-1-2-3-4 ya da ikişerli artışta 0-2-4-6-8 gibi) (Tezci ve Yıldırım, 2007).

c. Düzen: Her dereceli puanlama anahtarının bir “başlığı” olmalıdır. “Boyutlar tanımlanmış olmalıdır. Boyutlar mantıksal bir düzeyde boyutlandırılmalıdır” (örnek 1 puanlık bir nitelik ile 2 puanlık bir nitelik ve 3 puanlık nitelikler arsında açık bir farklılık olmalı, bu farklılık ise anlamlı olmalıdır) (Tezci ve Yıldırım, 2007: 56).

2.1.18.1.1.1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı:

“Analitik puanlama anahtarları, öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren bir puanlama aracıdır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 56). “Analitik puanlama yönergeleri, bir proje ya da aktivite üzerine öğrenci performansının boyutlarıyla ilgili birkaç ölçeği içermektedir” (Şenel, Çepni, Yıldırım, Nas, 2007: 6). Yani performansın kriterleri daha özel olarak performansın alt boyutlarında belirlenmektedir. Dolayısı ile öğrenci performansının çeşitli boyutlarına bağlı olarak verilecek puan tek olmayacak “her boyut için ayrı bir puan” olacaktır. “Örneğin yazma yeteneği ile ilgili olarak analitik bir puanlama yönergesinin yazının düzgünlüğü, içerik, noktalama gibi boyutlar için puan verilecektir” (Sezer, 2006: 77). Üründen çok “süreç” değerlendirme yaklaşımlarına uygundur (Tezci, 2004).

Analitik puanlama anahtarları ölçülecek her temel özellik için, kendi ölçütleriyle bir puanlama yapmaktadır. Bu nedenden dolayı analitik puanlama anahtarları, bütünsel puanlama anahtarlarına göre daha geçerli ve güvenilir puanlama sonuçları vermektedir (Tezci ve Yıldırım, 2007: 57).

Bir konu alanının içeriğiyle ilgili yapılacak değerlendirmede en çok “tercih edilebilecek” puanlama yönergesidir. Çünkü bu tür puanlama yönergesi ile öğrencilerin “konu içeriğine ilişkin anlayışlarını” “ayrıntılı” olarak değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Böylece öğrencilerin belirli bir alandaki “güçlü ve zayıf yönleri” hakkında bir görünüm sunulabilmektedir (Şenel, Çepni, Yıldırım, Nas, 2007). “Analitik puanlama anahtarları bütünsel puanlama anahtarlarına oranla daha özeldir ve tanı amaçlı kullanılabilir. Bu tip puanlama anahtarları ile daha zengin ve ayrıntılı

tanımlamalar yapılabilmektedir” (Gronlund, 1998’den Akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 56). Bu tür bir puanlama ile öğrenciye, yaptığı çalışmadaki performansı hakkında “ayrıntılı geri bildirim” verme olanağı sağlanmaktadır (Sezer, 2006).

“Özellikle portfolyo içeriğinde yer alacak, performans görevleri, ödevler, projeler, sunumlar gibi görevlerin puanlanmasında etkilidir. Dönüt sağlamak, çalışmayı yönlendirmek, belli bir takım nitelikler üzerine daha ayrıntılı odaklanmak istendiğinde kullanılabilecek puanlama anahtarıdır” (Şenel, Çepni, Yıldırım, Nas, 2007: 7). Ancak, ürün olarak portfolyoların değerlendirilmesinde “etkili” değildir. Bu durumda “bütüncül puanlama anahtarı” daha yararlı olacaktır (Tezci ve Yıldırım, 2007).

Portfolyo içeriğinde yer alan çalışmaların “taslaklarının değerlendirilmesi”, “öğrencinin gelişiminin yönlendirilmesi” gerektiği durumlarda analitik dereceli puanlama anahtarı “daha yararlı” olacaktır (Tezci ve Yıldırım, 2007). “Portfolyo içeriğinde yer alan her bir parçanın değerlendirilmesi ve böylece süreç içinde öğrenci çalışmalarının belirlenen kriterlere göre yönlendirilmesi, öğrenciye eksik olduğu noktalarda telafi etme imkanı sağlanmasında yararlı olabilmektedir” (Sezer, 2006: 78). Analitik değerlendirme yönergesi ile ilgili örnek Tablo.3’de verilmiştir.

Tablo 3. Problem Çözme Performansı İçin Analitik Değerlendirme Yönergesi

Yetenek	Düzyey 4	Düzyey 3	Düzyey 2	Düzyey 1
Problemi Anlama	Problemin tam bir anlayışını gösterir ve problemin ötesinde iç görümlere sahiptir.	Problemi tam olarak anladığını gösterir.	Problemi kısmen anladığını gösterir. Fakat açıklığa kavuşturmada öğretmen yardımına ihtiyaç duyar.	Problemi anlama noktasında öğretmen yardımına gereksinim duyar.
Bir Plan Yapma	Karmaşık stratejiler geliştirir ve bunları etkili bir planda uygular.	Bağımsız olarak uygun stratejileri seçer ve uygular ve bu stratejileri etkili olarak uygular.	Planların kanıtını ve bir stratejinin uygulamasını gösterir fakat etkili olarak uygulanamayabilir.	Uygun bir stratejiyi seçmek için yardıma gereksinim duyar. Tesadüfi yolla bir strateji belirlemek gibi.

Tablo 3-devam Problem Çözme Performansı İçin Analitik Değerlendirme Yönergesi

Problemi Çözme	Doğru ve tam bir çözüm sunar. Problemi çözmek için birden fazla yol gösterir.	Bağımsız olarak doğru ve tam bir çözümü sunar.	Yanlış bir cevaba ya da tamamlanmamış bir çözüme yol açan küçük bir hesap hatası yapar.	Yönergeye rağmen doğru olmayan çözüm sunar, temel hesaplama hataları yapar.
Çözümü Tanımlama	Açık, doğru, tutarlı ve anlaşılabilir nedenleri açıklar.	Nedenleriyle iyi organize edilmiş bir yolla nedenleri bağımsız olarak açıklar.	Bir cevap verir ve öğretmen yardımıyla açıklamaları zenginleştirmeye başlar.	İzlemenin çok zor olduğu iyi organize edilmemiş bir yolla nedeni açıklar.

Kaynak: Tezci, E. (2004). Performans Değerlendirme. Gürol, M. (Editör). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Ankara. Nobel Yayıncılık, 241-264.

2.1.18.1.1.2.Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı:

Bütüncül puanlama anahtarlarında öğrencinin gösterdiği süreç, performans veya ürün “bütün” olarak ele alınıp “tek bir puan” verilmektedir ve her düzeyde “performansın kalitesini belirleyen tanımlamalarda” bulunmaktadır (Sezer, 2006). Yani analitik puanlamada olduğu gibi “parçalar-öğeler-bileşenlerle” ilgilenmez. Bütüncül dereceli puanlama anahtarını” hazırlamak daha zor ancak “kullanılması daha kolaydır” (Tezci ve Yıldırım, 2007).

Bu tür puanlama anahtarları “düzey belirlemeye dayalı” değerlendirme amaçlı kullanılmaktadır. Bu nedenden dolayı “bütünsel puanlama anahtarları öğrenciler hakkında çok ayrıntılı bilgi vermezler ve öğrencilerin eksik yönlerinin belirlenmesinde kullanılmazlar” (Sezer, 2006: 78).

“Bütünsel puanlama anahtarlarında, öğrenci performansı bütün olarak ele alınıp alt boyutlara ayrılmadığı için, çalışmasında farklı eksiklikler bulunan iki öğrencinin aynı puanı alabileceğini belirtmiştir. Bütünsel puanlama anahtarlarının diğer bir sınırlılığı ise, güvenilirlik açısından yetersiz olmasıdır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 56).

“Birden fazla becerinin kullanıldığı bir çalışmada bir becerinin önemli olduğu veya hızlı puanlama yapılması gereken durumlarda bütünsel puanlama anahtarlarının kullanılması önerilmektedir” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 56).Özet yazma görevi ile ilgili olarak bütüncül puanlama yönergesi Tablo.4’ de verilmiştir.

Tablo 4. Özet Yazma Görevi İçin Bütüncül Puanlama Yönergesi

Puan	Puanlamada izlenecek kriterler
10	Doğru bir düzen ve sıra içinde temel olayları, temel karakterleri ve mizansenini (zaman ve mekan) tam olarak özetler.
8	Küçük hatalar olsa da temel olayları, temel karakterleri ve mizansenini özetler. Özet, ana fikre işaret eder. Ana fikrin ne olduğunu gösterir. Bazı ifadeler hikayeden aktarılsa da öğrenci kendi cümleleri ile özetler.
6	Olayların, temel karakterlerin çoğunu ve mizansenini özetler. Hatalar var. Ana fikrin açık bir anlayışı gösterilmez. Hikayeden bazı alıntılarla özetler.
4	Olaylar, temel karakterler ve mizanseninin özetlenmesinde temel hatalar var. Ana fikrin ne olduğunu anlamak zor. Hikayeden alıntılar çok.
2	Olayların, karakterlerin çoğunu ve mizansenini yeterli olarak özetlemede başarısız. Parça parça alıntılarla hikayeyi özetleme çabasıdadır.
0	Görev yapılmamış ya da sunulan çalışma görevle ilgili değil.

Kaynak: Tezci, E. (2002). Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına Ve Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Analitik dereceli puanlama anahtarı ile bütünsel dereceli puanlama anahtarının yapıları ve sınırlılıkları bakımından karşılaştırılması Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ile Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarının Karşılaştırılması

Analitik dereceli puanlama anahtarı	Bütünsel dereceli puanlama anahtarı
<p><u>Yapısı</u> Bir etkinlik parçalarına ayrılır ve her parça bireysel olarak puanlanır. Her parçadan alınan puanların toplamı toplam puanı oluşturur. Daha çok sürece odaklıdır. Öğrencilerin eksik ve güçlü yanlarının belirlenmesinde kullanılırlar. Öğrencinin gerçekleştirdiği zihinsel sürecin düzeyi hakkında daha ayrıntılı bilgi verir.</p>	<p><u>Yapısı</u> Bir etkinliği parçalarına ayırmadan bütün olarak puanlar. Bir etkinliğin bileşenleri kendi aralarında çok ilişkili olup parçalarına ayıramadığı durumlarda kullanılır. Daha çok sonuca odaklıdır. Hızlı puanlamaların gerektiği durumlarda kullanılabilir. Performansı parçalara ayrılmayan ya da tek bir performans boyutunun önemli olduğu ödevlerde kullanılır.</p>
<p><u>Sınırlılıkları</u> Hazırlanması uzun sürer. Puanlaması zaman alır.</p>	<p><u>Sınırlılıkları</u> Farklı davranışlarda başarılı olan iki öğrenci aynı puanı alabilir. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde çok etkili değildir. Güvenirlilik düzeyi daha düşüktür.</p>

Kaynak : Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. Performansa Ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi.

2.1.18.1.2.Kontrol listeleri:

“Kontrol listeleri belli kurallara uyulup uyulmadığını, belli işlem yollarının izlenip izlenmediğini, bir davranışın gösterilip gösterilmediğini belirlemede kullanılmaktadır” (Tezci ve Yıldırım, 2007: 60). Yani kontrol listesi bir işin yapılma aşamalarını gösterdiğinden her aşamanın ve her adımın nasıl izleneceğini ve hangi sırada izleneceğini gösterir. Öğrenciler bu adımları takip ederek bir işi gerçekleştirmeyi öğrenmiş olurlar. Böylece “kontrol listesi diğer puanlama yönergelerinden farklı olarak öğretim aracı olarak da kullanılabilme olanağı sunmaktadır” (Tezci ve Yıldırım, 2007: 60). Kontrol listeleri ile hem “süreci” hem de “ürünü” değerlendirmek mümkündür. Kontrol listeleri genellikle “doğrudan gözlem” üzerine odaklanıldığında kullanılır (Tezci ve Yıldırım, 2007).

Kontrol listelerinde her bir görevin, sürecin veya ürünün gözlenip gözlenmediğini belirlemek için performans görevinin karşısında evet-hayır, gözlendi-gözlenmedi, evet-hayır; var-yok; gözlendi-gözlenmedi ya da 1 ve 0 gibi ifade çiftlerinden herhangi biri seçilerek yerleştirilir (Tezci ve Yıldırım, 2007: 60). Kontrol listesine örnek olarak Tablo 6 verilmiştir.

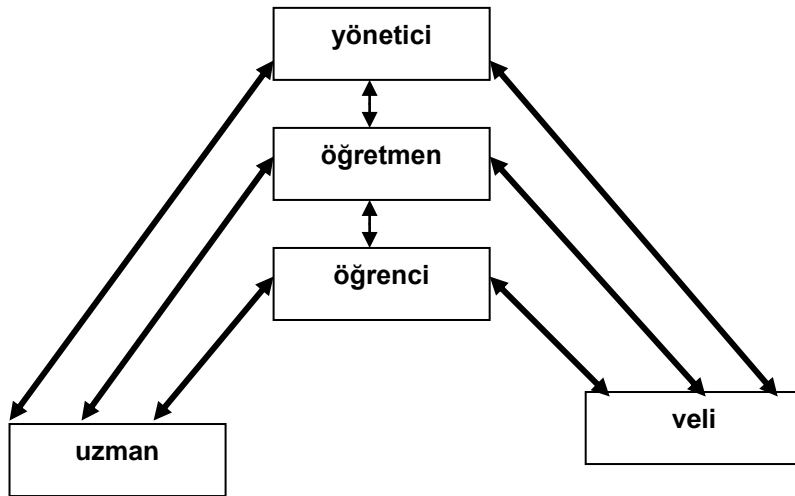
Tablo 6. Bilgisayarda Bir Programı Başlatıp Sonlandırabilme Görevi İçin Kontrol Listesi

Öğrencinin Adı Soyadı:			
Tarih:			
Önceki performans sonucu:			
Hedef: Bilgisayarda bir programı başlatıp sonlandırabilme			
	Yetenekler	Evet	Hayır
	Bilgisayarı kurcalamadan açar.		
	Söylenen bir MS Office programını başlatır.		
	Belgeyi uygun bir isimle kaydeder.		
	Bir klasör yaratır.		
	Belgeyi klasöre kopyalayabilir.		
	Belgeyi diskete kaydeder.		
	Belgeyi masa üstüne kısa yol tanımlayabilir.		
	Belgenin bir çıktısını alabilir.		
	Belgeyi yedekler.		
	Belgeyi simge durumunda küçültebilir.		
	Tüm açık pencereleri kapatır.		
	Bilgisayarı komutla kapatır.		

Kaynak: Tezci, E., Yıldırım, B. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Ders Notları*. Balıkesir: Onur Ltd. Şti.

2.1.19. PORTFOLYO UYGULAMASINDA ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ ROLLERİ

Günümüz eğitim anlayışı, geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak yalnızca öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimle sınırlı değildir. Eğitimde öğretmen ve öğrenci iki önemli paylaşımcı olarak önemini korumakla birlikte, “aile başta olmak üzere yöneticiler ve eğitim uzmanları” da etkin rol almaya başlamışlardır (Gözüm, 2008). Portfolyo uygulamalarının, okullarda başarılı olabilmesi için öğretmen, öğrenci ve velinin planlı bir işbirliği içinde hareket etmeleri gerekmektedir. Portfolyonun öğrenci gelişimi hakkında doğru bilgiler verebilmesi paylaşımcıların birbirlerinin “rollerini tanımalarına” ve bu “rollere uygun davranmasına” bağlıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Portfolyo uygulamasında öğretmen, öğrenci ve veli rollerinin etkileşimi Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Portfolyo Uygulamasında Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Rollerinin Etkileşimi

Kaynak: Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. Performansa Ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi.

Şema paylaşımcılar arasındaki etkileşimin biçimini göstermektedir. Bu şemada son yıllarda okullarda önemli görevler üstlenen eğitim uzmanlarına da yer verilmiştir. Eğitim uzmanları “aldıkları eğitim alanına” göre “okulların eğitim uygulamaların” katkıda bulunmaktadır. “Örneğin ölçme ve

değerlendirme uzmanı öğretmenlere portfolyonun uygulanması ve değerlendirilmesi hakkında bilgi sağlarken, rehber öğretmen öğrencinin portfolyo sürecinde gözlediği ilgi ve yetenekleri doğrultusunda onu yönlendirebilir” (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 116).

Portfolyo sürecinde öğretmenin rolü:

- “Portfolyonun kapsamını belirlemek ve ürünlerin dosyada hangi sistematığe göre konulacağını tanımlamak.
- Portfolyonun amacı ve katkıları doğrultusunda öğrencilere bilgi vermek.
- Öğrencinin hedef belirlemesine yardımcı olmak.
- Dosyada yer alacak etkinlikleri, performans görevlerini hazırlamak; bunların değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarlarını ve öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme formlarını geliştirmek.
- Belirlenen plana göre öğrenciyle bir araya gelerek öğrencinin çalışmaları hakkında öğrenciye geri bildirim vermek.
- Öğrencinin süreçte karşılaştığı sorunları belirlemek, sorunlar büyümeden önlemler almak.
- Portfolyonun bir bütün olarak değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütleri belirlemek.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerinde onlara rehberlik etmek.
- Öğrenci gelişimini yönlendirmek, öğrencinin gelişimiyle ilgili öğrenciye ve veliye bilgi sağlamak.
- Velilerin katılımını sağlamak ve uygulama süreciyle ilgili veliye bilgi vermek amacıyla; veli mektuplarını hazırlamak.
- Aradaki işbirliğini güçlendirmek için öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-veli, öğretmen-veli ve öğretmen-okul yönetimi arasındaki iletişimi düzenlemek.
- Öğrencilerin portfolyolarını, velilerine ve arkadaşlarına sergilemelerine yardımcı olmak” (Car, 2006: 5; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 117; Stein, 2001).

Portfolyo sürecinde öğrencinin rolü:

- “ Portfolyonun kendi gelişimi hakkında doğru bilgi vermesi için dosya oluşturma sürecine gerekli özeni göstermek.
- Performans görevlerini ve dosyaya konacak diğer etkinlikleri istenen niteliklere uygun olarak hazırlamak.
- Portfolyo içerisinde yer alacak ürünleri öğretmeniyle birlikte seçmek.
- Seçmiş olduğu çalışmaları, neden seçtiğine ilişkin değerlendirmeler yapmak.
- Portfolyosunda yer alan belirli ürünleri verilen puanlama anahtarlarını ve formları kullanarak değerlendirmek.
- Dosyasını gerektiği durumlarda eve götürerek velisiyle paylaşmak.
- Portfolyosunu velisine ve arkadaşlarına sergilemek” (İlci, 2002; Karamanoğlu, 2006: 47; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 117; Stein, 2001).

Portfolyo sürecinde velinin rolü:

- “ Portfolyonun ne olduğu, nasıl hazırlandığı vb. konularda bilgilenmek.
- Çocuğunun portfolyosunda yer alan ürünlerle ilgili geribildirim vermek.
- Çocuğunun gelişimine katkı getirecek çalışmaları izlemek.

- Araştırma, inceleme, gözlem vb. çabalar gerektiren çalışmalarda çocuğunun bu çalışmaları yapmasını sağlayacak ortam hazırlamak.
- Çocuğuna verilen görevlerin, onun gelişimine katkı sağladığının bilincinde olarak onun adına çalışmaları yapmaktan kaçınmak” (Karamanoğlu, 2006: 47-48; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008: 117-118; Okçu, 2007: 32)

Korkmaz (2004) portfolyo uygulamasında öğretmen, öğrenci, veli rollerinin içine okul yönetimini de katarak aşağıdaki gibi tabloştürmüştür (Akt. Gözüm, 2008: 21).

Tablo 7. Portfolyo Değerlendirme Sürecinde Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Okul Yönetiminin Rollerini

Öğrencinin Rolü	Öğretmenin Rolü	Velinin Rolü	Okul Yönetiminin Rolü
_ Öğrenci portfolyo dosyasına hangi çalışmaları dahil edeceğini belirlemelidir.	_ Portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmenin asıl görevi rehberlik etmektir.	_ Veli çocuğuna Portfolyo dosyası hakkında zamanında dönüt vermelidir.	_ Portfolyo değerlendirme sürecini organize etmede öğretmene kolaylık sağlar.
_ Portfolyo dosyasına hangi çalışmaların dahil edileceğini belirlemek öğrencinin sorumluluğundadır.	_ Aile, öğrenci ve okul arasındaki iletişimi organize eder.	_ Veli portfolyo dosyası hakkında düzenlenen mektuplara gerçekçi yanıtlar vermeli ve gerektiğinde sürece etki edebileceğini düşündüğü olumsuzluklar hakkında anında dönüt vermelidir.	_ Portfolyo değerlendirme sürecinin planlanmasında, yürütülmesinde ve sunumu aşamasında gerekli olan madde ve insan kaynaklarını sürecin sağlıklı bir şekilde devamı için organize eder.
_ Daha küçük sınıflarda kararları öğretmen ve öğrenci birlikte alabilirler.	_ Portfolyo dosyalarının karne notuyla birlikte nasıl değerlendirileceği öğretmenin sorumluluğundadır.	_ Öğrenme öğretme sürecini portfolyo dosyaları aracılığıyla yakından takip etmelidir.	
	_ Öğretmen portfolyo dosyasının nasıl değerlendirileceği ile ilgili değerlendirme kriterlerini hazırlar.		
	_ Değerlendirme kriterleri sürecin başında belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.		
	_ Portfolyo değerlendirme kriterleri bir standart ölçekte yer almalıdır. Ölçeğin ayrıntıları ve öğrenciden beklenenler çok açık bir şekilde ifade edilmelidir.		

Kaynak: Gözüm, S. (2008). İlköğretim 4., 5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğretmen ve Öğrencilerinin Ürün Dosyası (Portfolyo) ve İçeriğine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

2.1.20. PORTFOLYO DEĞERLENDİRMENİN EĞİTİM SÜRECİNE KATKILARI

Geleneksel değerlendirme yaklaşımının sınırlılıklarına bir alternatif olarak sunulan portfolyo değerlendirme yaklaşımının kendi içinde de sınırlılıkları olmakla beraber eğitim sürecinde kullanılmasını gerektiren bazı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. “ Öğrencilerin gelişimini ve ilerlemelerini sağlar. Bu açıdan gelişimseldir.
2. Öğrencinin öğrenme amaçlarını düzenlemesini destekler.
3. Öğrenci çabalarına ilişkin güçlü kanıtlar sunar. Böylece öğrenci öz yargılamasının kanıtlarını ortaya koyar.
4. Öğrenci performansını ya da çalışmalarını gösterir. Öğrenciye seçim imkanı sunar.
5. Öğrenciler dosyalarına koyacakları çalışmalarını kendileri seçer.
6. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde önemli gördüğü öğrenme sonuçlarını göstermesine yardımcı olur.
7. Mesleki uygulama amaçlarına hizmet eder.
8. Öğrenci öğrenmesinin gelişimini göstermeye yardımcı olur.
9. Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine imkan sağlar.
10. Öğrencinin işbirliği içinde katılımını destekler ve öz saygısını artırır.
11. Öğrencinin öğrenme ilgisine, kendine güvenini inşa etmesine ve kendisi hakkında daha çok şey bilmesine destek olur.
12. Öğrenci kendi gelişiminde eksiklikleri görme imkanına sahiptir.
13. Tehdit edici değil, sürekli bir gelişimi vurgular.
14. Hem öğrenci hem de öğretmenin amaçlarına hizmet eder. Öğrenci kendi gelişimi hakkında bilgi sahibi iken öğretmen öğrencilerin gelişimi ve başarısını değerlendirme şansına sahiptir.
15. Bilginin otantik bağlamlarda kullanımını destekler. Öğrenci öğrenmesinin sadece test ve kuizlerle elde edilen kanıtlarını değil aynı zamanda projeler, resimler, fotoğraflar, çalışmalar gibi öğrendiklerini uygulamaya koyduklarını gösteren her türlü kanıtları ihtiva eder” (Tezci ve Demirli, 2004; Stein, 2001).

2.1.21. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME İLE ELDE EDİLEBİLECEK KAZANIMLAR

Portfolyo kullanımı ile elde edilebilecek kazanımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin yeteneklerinin sergilenerek ilgi alanlarını geliştirdiği,
- Öğrencilerin, arkadaşlarının portfolyolarını da izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağladığı ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarının başlangıcının yapıldığı,
- Öğrenci gelişimi kanıtlarla ve daha sağlıklı izlenebildiği,
- Öğrencilerin gerçekte ne öğrendikleri kendileri tarafından velilerine somut olarak aktarabildikleri,
- Çocuğun zihinsel, psikomotor, duygusal, sosyal ve dil gelişiminin gözlemlendiği,
- Öğrencinin okulda yaptığı çalışmalar, hikayeler, ses kayıt bandı, resim, proje çalışmaları, fotoğraflar, el işi etkinlikleri vb. kontrol ederek güven gelişimlerinin desteklendiği, öz disiplini ve sorumluluk bilincini geliştirdiği,

- Öğrencilerin öz disiplin ve sorumluluk bilincinin arttığı ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandıkları,
- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmelerin dışına çıkılarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirilebildiği,
- Öğrencilerin, fiziksel, ruhsal ve sosyal alandaki gelişimlerini fark edebildikleri,
- Olaylara bakış açısını değerlendirebildikleri, çok yönlü düşünebildikleri, yaratıcılık yönlerinin geliştiği gözlenmiştir (Gözüm, 2008: 24-25; Kışla ve Uzun 2005).

2.1.22. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ ÖĞRENME SONUÇLARI

Portfolyo uygulaması sonunda öğrencilerin edindikleri bilgiler doğrultusunda; soran, düşünen, iletişim kuran, risk üstlenen, bilgili, ilkel, önemseyen, açık görüşlü, dengeli – tutarlı, düşünen bireylerin yetişmesi beklenir. Öğrencilerin süreç sonunda aşağıdaki Tablo.8'de belirtilen öğrenme sonuçlarına ulaşmaları hedeflenir (Karamanoğlu, 2006: 49).

Tablo 8. Portfolyoda Öğrenme Sonuçları Tablosu

ÖĞRENME SONUCU	ÖĞRENCİDEN BEKLENEN DAVRANIŞLAR
Soran	Neden sonuç ilişkisi kurar. Araştırmayı sever ve kolayca vazgeçmez. Öğrenmekten hoşlanır. Öğrenme eyleminin içinde etkin olarak yer alır ve bunu bir yaşam biçimi olarak belirler.
Düşünen	Sorunları çözmek ve doğru kararlar alabilmek için eleştirel ve yaratıcı düşünür.
İletişim kuran	Birden fazla dil kullanarak (matematik sembol dili de dahil) kendi görüşlerini kendine güvenerek rahatça açıklar ve başkalarının görüşlerine saygılıdır.
Risk üstlenen	Hata yapmaktan çekinmez. Öğrenmeye isteklidir. Öğrenirken daha önce bilmediği yolları deneyebilir. İlk defa karşılaştıkları durumlara karşı; kaygı geliştirmeden, kendine güven duygusunu kaybetmeden, gereken yeni rolleri, görüşleri, stratejileri üstlenir.
Bilgili	Kendisiyle ve çevresiyle ilgili kavramları bilir. Öğrenmek için zaman ayırabilir. Öğrenmenin önemini fark eder ve çevresini cesaretlendirir.
İlkel	Dürüst, adil ve ilkelidir. Sorumluluk duygusu gelişmiştir. Akılcı kararlar alabilir.
Önemseyen	Başkalarının duygu, düşünce ve gereksinimlerini önemser (empati yapabilir) ve duygularını gösterir. Kişisel katılımını ve hizmetlerini esirgemez.
Açık görüşlü	Başkalarının görüşlerine, değer yargılarına, geleneklerine ve kültürlerine karşı saygılı ve duyarlıdır. Tartışmaya, eleştiriye ve öz eleştiriye açıktır.

Tablo 8-devam Portfolyoda Öğrenme Sonuçları Tablosu

Dengeli – tutarlı	Fiziksel ve zihinsel dengenin, bireyin kendisini daha iyi hissetmesi için önemli olduğunu bilir. Kendisinin başkaları üzerindeki etkisini anlamaya çalışır. Zamanını dinlenmeye, eğlenmeye ve öğrenmeye adil olarak ayırır.
Dönüşümlü düşünen	Kendi öğrenme gereksinimlerine, kişisel güçlerine ve zayıf yönlerine karşı analitik düşünce geliştirir. Yaptığı ve söylediği şeyler hakkında düşünür, eleştiriye açıktır.

Kaynak: Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

2.1.23. PORTFOLYO DEĞERLENDİRMENİN YARARLARI

Portfolyo değerlendirmenin eğitim sürecine, öğrenciye, öğretmene ve ailelere sağladığı katkılar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğrencilerin “eğitim-öğretim süreci içerisindeki ve öğretim programları dışındaki faaliyetleri” açısından “gelişimlerini” göstermektedir (Kan, 2007; Korkmaz, Kaptan, 2003; Baki ve Birgin, 2004; Mıhladız, 2007).
- “Portfolyo sayesinde öğrenciler kendi öğrenme amaçlarını geliştirebilmekte ve düzenleyebilmektedirler” (Sewell, Marczak, Horn, 2002).
- “Öğrenciye gelişimi hakkında fikir verir, öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını belirler, eksikliklerini ve hatalarını gösterir ve bunları telafi edici faaliyetlere yönelmektedir” (Chen, Martin, 2000: 37).
- “Öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılmak ve öğrencilere gelişimleri hususunda sorumluluk vererek öğrencinin sorumluluk bilincinin gelişmesini desteklemektedir” (Chen, Martin, 2000: 37).
- “Öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir” (Chen, Martin, 2000: 37).
- “Bireysel ilgi ve gereksinimlerini karşılamak ve yeteneklerine göre gelişimini sağlamaktadır” (Chen, Martin, 2000: 37).
- Değerlendirmeye öğretmen kadar “öğrencinin kendisini” de katmaktadır (Mıhladız, 2007).
- “Öğretimi öğrenci merkezli hale getirmektedir” (August, Song, 2002: 54).

- Portfolyo “aile ve yöneticileri” öğrencinin gelişimiyle ilgili olarak bilgilendirmede önemli bir kaynak olmaktadır (Demirli, 2007; Gözüm, 2008).
- Portfolyo hem öğretim “sürecinin” hem de öğretim “çıktılarının” sürekli olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır (Kan, 2007; Tezci, Gürol, 2003).
- Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin değerlendirme amaçlarına hizmet etmektedir. Öğrenci “kendi gelişimi hakkında daha iyi bilgi” sahibi olurken öğretmenler de “öğrencilerin gelişimi ve başarısını değerlendirme” imkânına sahip olmaktadır (Baki ve Birgin, 2004; Demirli, 2007; Tezci, Gürol, 2003).
- Öğrencinin “gerçek öğrenme düzeyini” belirlemektedir. Portfolyolar öğrencilere “ne öğrendiklerinin çok boyutlu yönlerini” gösterme fırsatı vermektedir (Demirli, 2007; Erdoğan, 2006; Kan, 2007).
- “Öğrencinin öğrenme ilgisine, kendine güvenini inşa etmesine ve kendisi hakkında daha çok şey bilmesine destek olur. Böylelikle öğrencilerin öğrenmeye yönelik cesaretlenmesine ve güdülenmesine destek sağlanmaktadır” (Slater, Ryan ve Samson, 1997’den akt. Demirli, 2007: 42).
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde hem “nicel” hem de “nitel” veriler elde edilmesine imkân sağlamaktadır (Demirli, 2007).
- “Öğretmenlere, öğrenci değerlendirmesinin yanı sıra, uyguladıkları öğretim tekniklerinin ve programlarının etkinliğinin kritik yansımalarını görme fırsatı sunarak öğretimi düzenlemek ve değerlendirmek için katkı sağlamaktadır” (Shay, 1997’den akt. Demirli, 2007: 44).
- Öğretmenin daha “objektif değerlendirme” yapabilmesi ve gerektiğinde “somut kanıt” sunabilmesi açısından yararlıdır (Car, 2006).
- Portfolyolar “öğrenci katılımını ve işbirliğini” geliştirmekte ve öğrenci “özgüvenini” arttırmaktadır (Erdoğan, 2006: 33; Stein 2001).
- “Portfolyolar öğrencilerin bağımsız düşünenler olarak ve kendi kendilerini yönetebilen öğrenenler olarak yetişmelerini sağlamaktadır” (Erdoğan, 2006: 34).

- Portfolyolar “ileri düzey düşünme becerilerinin” geçerli ölçümüne katkıda bulunan “bütünsel değerlendirmeyi” sağlamaktadır (Erdoğan, 2006; Tezci ve Yıldırım, 2007).
- Klasik ölçme araçlarının sınırlılıklarını ortadan kaldırmaktadır. Portfolyolar öğrencilerin öğrenmelerinin daha “özgün” bir şekilde değerlendirilmesine olanak vermektedir (Erdoğan, 2006; Kan, 2007; Korkmaz, Kaptan, 2003).
- Portfolyolar “öğretmenlerin geçmiş ve bugünün öğretmen ve öğrenci uygulamaları hakkındaki öz-bilgilerini geliştirir, öğretmenlerin sonraki yıllar için öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ders planlarını yapmalarını sağlamaktadır” (Erdoğan, 2006: 33).
- Portfolyolar “öğretmene öğretimsel uygulamaları hakkında - öğrencilerden, diğer öğretmenlerden, yöneticilerden ve ailelerden gelen - çoklu geri dönüt sağlamaktadır” (Erdoğan, 2006 :34).
- Öğrencilere daha “bağımsız”, “değerlendirmeci” ve “araştırmacı” olmak için pratik yollar sağlamaktadır (Kabaş, 2007).
- “Öğrenci hakkında çeşitli veri toplama araçlarıyla farklı kaynaklardan (veli, öğrencinin kendisi ve arkadaşı, öğretmen) bilginin toplanmasına imkan sağladığından öğrencinin daha sağlıklı, güvenilir ve tüm yönleriyle değerlendirilmesini sağlamaktadır” (De Fina, 1992’den akt. Baki ve Birgin, 2004: 82)
- Eğitim öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin sorumluluk almasının yanında “veliyi” de öğrenme sürecine “aktif” olarak katılmaktadır (Baki ve Birgin, 2004; Demirli, 2007; Kabaş, 2007).
- “Öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki iletişimi sağlamada somut bir iletişim aracı olarak hizmet etmektedir” (Norman, 1998’den akt. Baki ve Birgin, 2004: 82).
- “Portfolyo öğretmene öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretimini planlamasında kılavuzluk etmektedir” (Stein, 2001).
- “Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine, kendi düşüncelerini yansıtmasına teşvik etmektedir” (Asturias, 1994’den akt. Baki ve Birgin, 2004: 82).

- Öğretmene, öğrencileri bireysel olarak değerlendirmenin yanında “grup” olarak da gösterdiği performanslara bakma fırsatı sağlamaktadır (Baki ve Birgin, 2004; Çepni, 2007; Tezci, 2004).

2.1.24. PORTFOLYO DEĞERLENDİRMENİN ZORLUKLARI

Portfolyo değerlendirme birçok yönden avantajlar sağlamasına rağmen, uygulamada karşılaşılan bazı aksaklıklar ve bazı dezavantajlarının da olduğu düşünülmektedir. Bunlar:

- Üst düzey düşünme süreçlerinin puanlanmasında “nesnelliği sağlamak” oldukça zordur olmaktadır (Kan, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008)
- “Değerlendirmeciler öğrencilerin ürünlerini “zayıf”, “ortalama”, “iyi” ya da “çok iyi” diye sınıfladıkları zaman, portfolyo sonuçları belirsiz/anlaşılmaz olmaktadır” (Ediger, 2000’den akt. Erdoğan, 2006: 37).
- Portfolyo değerlendirmelerde “güvenirlik” şartını karşılamak oldukça zor olmaktadır (Demirli, 2007; Kan, 2007; Karamanoğlu, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Sewell, Marczak, Horn, 2002).
- Portfolyolar ölçüt dayanaklı testler dediğimiz standart testler ile karşılaştırıldıklarında, “geçerlik” konusunda o kadar sağlam veriler sağlamayabilirler (Demirli, 2007; Erdoğan, 2006; Karamanoğlu, 2006). “Örneğin öğretmenlerin, öğrencilere sağladıkları desteğin miktarı, öğrencilerin çalışmalarının niteliği üzerinde dış kaynakların (arkadaş, ebeveyn vb.) ne derece etkili olduğu, portfolyo çalışmalarına dayalı olarak yapılan çıkarımların “geçerliğini” etkilemektedir” (Kan, 2007: 139).
- “Portfolyo değerlendirme kullanılacağı zaman performansı gösterme şekli, ortam ve durumları öğrenciden öğrenciye değişebilir ve öğretmen yanlılıkları, öğrenci performansları üzerinde etkili olabilmektedir” (Geathart 1995’den Akt. Baki, Birgin, 2002)

- “Öğrencilerin gelişimini göstermek için ürünlerin bir araya getirilmesi ve analizi zor ve zaman alıcı olabilmektedir” (Sewell, Marczak, Horn, 2002).
- “Amaç ve kriterler açık bir şekilde ifade edilememişse, portfolyo dosyaları çeşitli eserlerin bir araya getirildiği dosyalar olarak kalmaktadırlar” (Sewell, Marczak, Horn, 2002).
- “Portfolyo değerlendirme yöntem ile sınıfta daha samimi ve esnek ilişkiler kurulacağından öğretmenin sınıf kontrolü üzerindeki etkisi azalabilmektedir” (Sewell, Marczak, Horn, 2002).
- Portfolyo değerlendirilmesi “zaman alıcı” bir uygulama olmaktadır (August ve Song, 2002; Erdoğan, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Sewell, Marczak, Horn, 2002).
- “Değişik ürünleri” değerlendirmek için “değişik ölçütlere” ihtiyaç vardır (Erdoğan, 2006). “Örneğin, bir resmi mektubu değerlendirirken kullanılan ölçütler yazılmış bir şiiri değerlendirirken kullanılamaz” (Ediger, 2000’dan akt. Erdoğan, 2006: 37). Değişik becerilere yönelik hazırlanmış olan “her ürün için ayrı ayrı ölçütlerin olması zorunluluğu” portfolyo değerlendirmeyi oldukça zorlu bir uygulama haline getirmektedir (Korkmaz, Kaptan, 2003)
- “Çalışmaların depolanması, elde edilen verilerin analizi, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi zorluk çıkarabilmektedir” (Mullin, 1998’den akt. Erdoğan, 2006: 37-38).
- “Uygulamayı yapacak kişilerin konuyla ilgili bilgileri yeterli olmayabilir” (Darling, 2001: 114).
- Öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar, onların performansı hakkında “genelleme yapabileceği olasılığını” düşürebilmektedir. Aslında öğrenci “çok çeşitli ve kaliteli eğitim ürünleri” ortaya çıkarmış olmasına rağmen bunları “seçme, sergileme ve sunma” konusunda başarısız olması öğrencinin gerçek performansını ortaya koymamaktadır (Baki, Birgin, 2002).
- Portfolyo değerlendirmeye “zaman”, “emek”, “işgücü” ve “para” açısından diğer yöntemlere göre daha fazla “maliyet” gerektirmektedir (Kan, 2007).

- Öğretmenlerin portfolyolardan değerlendirme yönteminden yararlanmak için “çok çaba sarf etmeleri (uygun öğretimsel görevler bulmak, portfolyoları organize etmek ve öğretim için hazırlık yapmak gibi görevler vb)” gerekmektedir. Bu durum öğretmenlere “baskı” ya da “kaygı” yükleyebilmekte ve öğretmenlerin “güdüsünü” azaltabilmektedir (Korkmaz, Kaptan, 2003).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde portfolyo değerlendirme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar tarihsel sırada özetlenmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Baki ve Birgin (2002), “Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması” adlı araştırmalarında 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.

Korkmaz ve Kaptan (2003), “İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları” adlı araştırmasında öğretmenlerin portfolyonun kullanımına ilişkin yaşadıkları güçlükleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Ankara ilinde, üç ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve fen öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonunda fen bilgisi eğitiminde portfolyonun uygulanabilirliğine yönelik en önemli güçlüğün, öğretmenlerin portfolyolar ve portfolyo değerlendirme sürecine yönelik bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları öğretim metotlarının portfolyoların kullanılmasıyla değişeceği endişesi taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca laboratuvar çalışmaları, gözlemler, deneyler, incelemeler, alan gezileri, portfolyo ve diğer alternatif değerlendirme yaklaşımları uygulandığında, haftada 3 saatlik ders süresi fen bilgisi programında yer alan konuların öğretilmesi ve öğrenilmesi için yeterli bir süre olarak görülmemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin program dışı ekstra çalışmalara yer verme konusunda isteksiz davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Morgil ve arkadaşları (2004), “Bilgisayar Destekli Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları” isimli yaptıkları araştırmada, portfolyonun Kimya Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine tanıtılması ve kimya eğitiminde uygulanması amaçlanmıştır. Çalışmada kimya eğitimi, bilgisayar destekli olarak yürütülmüştür. Bilgisayar destekli öğretim süreçlerinde öğrencilerin derslerde verilen bilgileri tekrarlanabilirliği nedeniyle kalıcı olarak öğrenilip öğrenilmediği araştırılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin çoğunluğunun portfolyoyu anlama ve uygulama konusunda zorluk çekmediği, başarılı olan öğrencilerin hedeflerini belirleyebildikleri ve bilgilerini hedefleri doğrultusunda yapılandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar teknolojisini anlamada güçlük çektikleri ve portfolyo hazırlama başarısının, bilgisayara karşı tutum ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Ağca (2005), “Ana Sınıfı ve İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenleri İle Yöneticilerinin “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi”ne İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında portfolyo uygulaması ile ilgili olarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye düşen görevlerin neler olduğu ve bu yöntemi

uygulamak isteyen öğretmenler, yöneticiler ile rehberlik ve özel eğitim birimlerinin portfolyo değerlendirme yönteminden nasıl faydalanabileceklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerine, meslekte çalışma sürelerine ve mezun oldukları okul türlerine göre görüşleri arasında bir fark bulunamamıştır. Görevlerine göre incelendiğinde ise portfolyo değerlendirme yöntemine yöneticilerin öğretmenlerden daha olumlu baktıkları, öğretmen, öğrenci ve veli için öğrenciyi tanıma da olumlu etkisi olduğu aynı zamanda aile, okul ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi olumlu yönde geliştirdiği, Türk Eğitim Sistemindeki müfredatın yoğunluğu ve sınav sistemi yüzünden uygulanmasının zor bir yöntem olduğu, portfolyo değerlendirmenin özel okullarda daha iyi uygulandığı, devlet okullarında uygulanmasının zor olduğu ancak öğretmenlerin ve yöneticilerin iyi bir eğitim almaları ile gerçekleştirilebileceği tespit edilmiştir. Sonuçta portfolyo değerlendirmenin olumlu bir yöntem olduğu ve diğer okulların öğretmenlerine ve yöneticilerine de tavsiye edilebilecek bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2006), “Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, portfolyo değerlendirmenin lise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırma bir lisede hazırlık sınıfında okuyan 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda her iki gruba da başarı testi ve İngilizceye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada, portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı, ancak yazma becerilerine yönelik olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yönden öğrencilerin portfolyo değerlendirmesinden hoşnut oldukları, daha kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, öğrenimleri konusunda daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Karamanoğlu (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, sorgulamaya dayalı eğitimde portfolyo oluşturma'nın öğrencilerin başarısına ve duyuşsal alandaki becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda portfolyo değerlendirme'nin öğrenci başarısında, öğrenmesinde, iletişim becerilerinin ve özdenetim becerilerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Ocak (2006), “Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri” isimli araştırmasında ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin portfolyo değerlendirme'lere ilişkin görüş ve düşüncelerini incelemiştir. Araştırma'nın sonucunda, öğrencilerin portfolyoların ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılması, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme biçimlerini tanımlarına yardımcı olması konularında olumlu görüş bildirdikleri, ancak portfolyoların hazırlanmasının fazla zaman alması yönünden şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özyenginer (2006)'in yaptığı “Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmasında, Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümünde okuyan öğrencilerin Bilgisayar/Donanım dersinde, elektronik portfolyo hazırlama, portfolyolarına yansıtma ifadeleri yazma ve portfolyo değerlendirme ile ilgili görüşlerini ve başarı durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin ilk başlarda daha önce böyle bir çalışma yapmadıkları için endişelendiklerini fakat çalışma sürecinde ve özellikle bitiminde bu endişelerinin yersiz olduğunu anladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, görsel unsurlarla çalışma, yeni şeyler öğrenme, farklı bir çalışma yapma, araştırma yapma, kendini değerlendirmeyi öğrenme, özgüven, zamanı kullanma, çalışma ile ilgili sorumluluk hissetme ve yaratıcılık konularında geliştikleri yönünde görüş geliştirdikleri belirlenmiştir.

Demirli (2007), “Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi” isimli 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.

Kabaş (2007) “Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, yenilenen ilköğretim programı ile daha etkin bir şekilde kullanılan portfolyo değerlendirme yönteminin, ilköğretim birinci kademedeki uygulanma düzeyini araştırmıştır. Araştırmada, öğretmen, öğrenci ve velilerin bu uygulama hakkındaki düşüncelerinin tespit edilmesi ve uygulamada karşılaştıkları olumlu ve olumsuz yönlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, portfolyo değerlendirme yönteminin Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki ilköğretim okulları birinci kademesinde yüksek bir oranda uygulandığını, uygulama düzeyinin, öğretmenlerin kişisel farklılıklarının ve görev yaptıkları okulların özellikleri çok belirgin olmasa da etkili olduğunu tespit edilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin genel olarak uygulamaya olumlu baktıklarını ve başka okullara tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Uygulamanın öğrenciye, öğretmene ve velilere sağladığı birçok avantajın yanında dezavantajlarının da olduğu, bu yönüyle öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirmede tek başına yeterli bir yöntem olmadığı sonucuna varmıştır.

Kazu ve Yorulmaz (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyolara İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları” isimli çalışmada, ilköğretim I. Kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki devlet ve özel

ilköğretim okullarında görev yapan 300 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Elde edilen verilerden öğretmenlerin portfolyo değerlendirmeyi yüksek düzeyde olumlu buldukları, ancak portfolyonun yeterince tanıtılmamasından dolayı eksiklikler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araç ve gereç donanımının eksik olması ve programın yoğunluğundan dolayı bireysel gelişim dosyasının değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Mıhladız (2007) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretim yöntemi ve materyali olarak uygulanan portfolyonun öğrencilerin Fen Bilgisi başarısına ve Fen Bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkilerini araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin portfolyo uygulama hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu çalışmanın literatürdeki diğer çalışmalardan farkı, portfolyonun genelde değerlendirme materyali olarak kullanılmasına karşın bu çalışmada “öğretim yöntemi ve materyali” olarak kullanılmasıdır. Araştırmanın sonucunda, öğretim yöntemi ve materyali olarak kullanılan portfolyo destekli Fen Bilgisi dersinin işlendiği deney grubu öğrencilerinin başarı testi puanlarının ve Fen Bilgisi tutum anketi sonuçlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca portfolyo uygulaması hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sırkıntı (2007) “İlköğretimde Öğretmenlerin Matematik Dersinde Alternatif Değerlendirme Tekniği Olan “Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)” Hakkında Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan portfolyo hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME)” konusunda bilgilerinin yeterli olmasıyla birlikte bazı öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemi ile ilgili biraz daha bilgiye gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin portfolyo ile ilgili olarak öğrencinin gelişim düzeyinin takibini sağlama, öğrenciyi aktif kılma, öğrencinin yeteneklerini sergilemelerine fırsatı verme, öğrenciyi derse motive etme ve istekli kılma noktasında görüş birliği içinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en yaygın sınırlılık olarak belirttikleri hususların ise zaman yetersizliği ve zaman kaybının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin %77,3'ü portfolyoyu kullanmadıklarını ve öğretmenlerin matematik dersinde portfolyo kullanımının mezun oldukları okul, deneyimleri ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Birgin (2008), "Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri" isimli araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf Matematik dersinde portfolyo uygulanmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Uygulama Trabzon ilindeki iki farklı ilköğretim okulundan seçilen iki yedinci sınıf şubesinde yapılmıştır. Araştırma sonunda portfolyo değerlendirmenin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine göre öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği ve öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle portfolyo değerlendirme tekniğinin eğitim sisteminde alternatif bir değerlendirme tekniği olarak kullanılması önerilmiştir.

Kurt (2008), "Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" isimli yüksek lisans tez çalışmasında, portfolyo değerlendirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerinin tamamının portfolyo değerlendirmenin çocuklar için oldukça önemli olduğunu, öğrencilerin gelişmesini sağladığını belirttikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, portfolyo değerlendirmeye ilişkin olumlu olarak belirttikleri görüşlerinin; yararlılık, öğrenci gelişimini izleme ve tanıma, öğrenciye kendi gelişimini izleme ve öz değerlendirme yapma, araştırmaya yöneltme, yaratıcılığı geliştirme ve grupta çalışma becerisi konularında yaygınlaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yönteminin uygulanması ile ilgili belirttikleri sınırlılıkların ise; fiziksel olanakların kısıtlılığı, zaman yetersizliği, dosyadaki çalışmaların velilerce hazırlanması, öğrencilerin ekonomik durumu, alt sınıflarda uygulanmasında zorluk yaşanması, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin bilgi eksikliği, akran değerlendirmesinde objektif olunamaması gibi hususlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bedir (2009) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyoya ilişkin görüş ve tutumlarını incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme yönteminin fen ve teknoloji derslerinde ve diğer derslerde uygulamasının gerekliliğine inandıkları ve olumlu sonuç elde edeceğine inandıkları belirlenmiştir. Ancak öğretmenler, yöntemi uygulamak için geleneksel yaklaşımdan daha fazla zaman gerektiğini, uygulamada öğretmene çok fazla iş düştüğünü, sınıfların kalabalık olması ve çok sınıfta derse girmeleri de uygulamayı zorlaştırdığını ve ekonomik açıdan da maliyetli olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun portfolyo değerlendirmeyi etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

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 (2000)'un yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin hepsi portfolyonun amacını ürünlerin toplandığı bir yer olarak tanımlamış ve altı öğrenciden beşinin portfolyoyla 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.

Darling (2001), “Ortaya Çıkan Öğrenim Hikayeleri: Portfolyolar” isimli araştırmada, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirlikli ve yansıtıcı eğitimi sınavan ve üç yıllık bir süreyi kapsayan portfolyo uygulamasında; öğretmenlerin öğretimsel karar vermenin önemli bir parçası olarak gördükleri portfolyolara büyük değer verdiklerini ve portfolyolar ile yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin ne öğrendiğine ilişkin daha doğru bir tabloyu görmeyi sağladığını belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, portfolyoları öğrenci büyüme ve gelişimini standart testlere kıyasla daha doğru şekilde ölçmede önemli bir araç olduğu belirttikleri belirlenmiştir.

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 örneklemlere 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.

August ve Song (2002), “Öğrencilerin Yazma Yeteneklerini Değerlemede Portfolyo Kullanımı” isimli yaptığı araştırmada 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.

Segers, David ve Marieke (2008)'nin "Öğrencilerin Portfolyo Değerlendirme Uygulamaları ve Öğrenme Yaklaşımları ile Algıları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında, Uygulamalı Fen Bilgisinde portfolyo değerlendirme temel alınarak, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerine odaklanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımlarla ilişki olarak portfolyo değerlendirme uygulamalarına yönelik öğrenci algıları incelenmiştir. Ayrıca, 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.

Türkiye'de 2000'li yıllardan bu yana ve özellikle de 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programı ile gündeme gelen portfolyo değerlendirme yaklaşımının okullarda uygulamasının yeni olduğu söylenebilir. Araştırmalar, genel olarak portfolyo hakkında öğretmen görüşleri ve portfolyo uygulamasının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi üzerine odaklanmıştır. Bazı araştırmalarda ise portfolyonun bir öğretim süreci olarak tasarlandığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin ele alındığı literatürdeki araştırmalarda, öğretmenlerin, genel itibarıyla portfolyo sürecinin literatürde belirlenen faydaları konusunda olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin portfolyo değerlendirme uygulaması süreci ile ilgili birtakım güçlüklerle (zaman sınırlılığı, bilgi eksikliği gibi) karşılaştıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin toplanması, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Veriler, bu araştırma için geliştirilen 5'li Likert ölçekle toplanmıştır. Betimsel nitelikteki araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflediğinden dolayı 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili sınırları içinde resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin algılarını ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır.

Betimsel tarama modelleri, "genişliğine ama derinliğine olmayan" çok sayıda obje, nesne ya da deneklerden "belirli bir zaman kesiti içinde" elde edilen verilerin "sayısal değerlerle ifade edilmesine" olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Karasar, 2004). Ayrıca "survey olarak da ifade edilen tarama modelleri neden-sonuç ilişkisini belirleme ve sonuçları bu temelde karşılaştırma imkânı sunmaktadır" (Creswell, 1994'den akt. Yıldırım, Şimşek, 2005 s. 182). Betimsel tarama modelleri, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2004: 77).

Bu araştırmada, öğretmenlerin ilköğretim okullarında uygulanması zorunlu olan portfolyo değerlendirme ile ilgili görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Balıkesir ili sınırları içinde bulunan tüm resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2009-2010 eğitim- öğretim yılı itibari ile Balıkesir ilinde toplam 541 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda toplam 6789 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İlçelere Göre İlköğretim Öğretmeni Sayısı

İlçe	Toplam Öğretmen Sayısı		Toplam
	Erkek	Bayan	
Ayvalık	154	216	370
Balya	85	50	135
Bandırma	286	427	713
Bigadiç	231	134	365
Burhaniye	154	140	294
Dursunbey	184	137	321
Edremit	271	291	562
Erdek	71	93	164
Gömeç	40	37	77
Gönen	221	192	413
Havran	87	88	175
İvrindi	137	113	250
Kepsut	106	114	220
Merkez	913	1008	1921
Manyas	53	51	104
Marmara	32	20	52
Savaştepe	82	50	132
Sındırgı	170	108	278
Susurluk	115	128	243
TOPLAM	3392	3397	6789

İl merkezi dâhil olmak üzere ilçelerin toplamı 19'dur. İlköğretim öğretmenlerinin 3392'si (%49.96) erkek, 3397'si (%50.03) bayandır. En çok öğretmen sayısı; 1921 öğretmenle il merkezi (%28.3), ikinci sırada 713 öğretmenle Bandırma (%10.5), üçüncü sırada 562 öğretmenle Edremit

(%8.28) gelmektedir. En düşük ise 52 öğretmenle Marmara ilçesi (%0.77), bu ilçeyi 77 öğretmenle Gömeç (%1.13) ilçesi takip etmektedir.

Balıkesir ilinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 6789 öğretmenin 3050 (%45)'si sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenin cinsiyet açısından dağılımı ise: 1352 (%44) bayan ve 1698 (%56) erkektir. İlçelere göre sınıf öğretmeni sayısı dağılımı Tablo. 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10. İlçelere Göre Sınıf Öğretmeni Sayısı

İlçe	Toplam Sınıf Öğretmeni Sayısı		Toplam
	Erkek	Bayan	
Ayvalık	83	100	183
Balya	20	17	37
Bandırma	120	202	322
Bigadiç	111	46	157
Burhaniye	90	54	144
Dursunbey	59	36	95
Edremit	178	129	307
Erdek	32	38	70
Gömeç	23	17	40
Gönen	123	58	181
Havran	51	31	82
İvrindi	77	34	111
Kepsut	32	43	75
Manyas	40	12	52
Marmara	12	6	18
Merkez	468	417	885
Savaştepe	50	17	67
Sındırgı	79	30	109
Susurluk	50	55	105
TOPLAM	1698	1352	3050

Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezinde bulunan tüm resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Balıkesir il merkezinde 417 (%47) bayan, 468 (%53) erkek olmak üzere toplam 885 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmaya merkez dışındaki ilçeler alınmamıştır. Çünkü verilerin toplanması araştırmacının kendisi tarafından bizzat yapılmıştır. Tüm ilçelere ölçeklerin dağıtılıp toplanması ekonomik ve zaman açısından maliyeti artırmaktadır. Bu nedenle sadece il merkezinde yer alan okullar araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesi aşamasında bazı ilçelerden veri toplanmıştır. Bu nedenle aynı ölçeğin tekrar aynı öğretmenlere uygulanmasının neden olacağı sorunlar,

maliyet, ulaşım ve zaman faktörü de göz önüne alınarak sadece il merkezinde görev yapan tüm öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, 5'li Likert ölçekle toplanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi süreci aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli literatür taraması yapıldıktan ve öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeden sonra öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda 42 olumlu, 19 olumsuz madde olmak üzere toplam 61 madde yer almıştır. Madde havuzundaki 61 madde 2 program uzmanının ve 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesi sonucunda 14 madde havuzdan çıkarılmıştır. Kalan 47 madde "1= Kesinlikle Katılmıyorum", "2= Katılmıyorum", "3= Kararsızım", "4= Katılıyorum", "5= Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde 5'li likert ölçeğe dönüştürülmüştür.

Hazırlanan 47 maddelik deneme formu Balıkesir ilinin ilçelerinde görev yapmakta olan 311 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Deneme formundan elde edilen veriler Temel Bileşenler Analizi ile analiz edilip Kaiser Mayer Oklin (KMO) ve Bartlett test değerlerine bakılmıştır. KMO değeri .899 ve Bartlett testi değeri 9500,146 ($p<.000$) anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı bulunması ile verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu sunucuna varılmıştır.

Faktör analizi işleminde ilk olarak veriler üzerinde Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi (Unrotated Principal Component Analysis) yapılmıştır. Yapılan incelemede ölçek maddelerinin 9 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda faktör yük değeri .40 ve üstünde olan maddeler seçilmiş ve verilere Varimax metoduyla eksen rotasyon uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda birden fazla faktör altında açıklanan

faktör yükü .100'ün altında olan 1., 11., 17., 30., 32., 33., 34., 36., 37. ve 39. maddeler olmak üzere toplam 10 madde çıkarıldıktan sonra toplam 37 madde ölçekte yer almıştır. Rotasyon sonucunda ölçek maddelerinin 5 faktör altında toplandığı belirlenip, KMO değeri .898 ve Bartlett testi 7157,018 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin faktör yük değerleri alt boyutlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Faktör Analizi Sonucuna Göre Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Eski Madde No	Faktör Sonucu Yeni Madde No	Faktör No				
		1	2	3	4	5
m23	m20	.863				
m22	m19	.833				
m24	m21	.822				
m25	m22	.779				
m28	m25	.723				
m31	m27	.696				
m18	m15	.677				
m26	m23	.746				
m29	m26	.623				
m27	m24	.599				
m19	m16	.597				
m20	m17	.521				
m44	m34		.791			
m46	m36		.730			
m47	m37		.722			
m40	m30		.716			
m41	m31		.706			
m45	m35	.410	.677			
m43	m33		.636			
m42	m32		.610			
m38	m29		.602			
m35	m28		.449			
m6	m5			.826		
m5	m4			.793		
m4	m3			.741		
m3	m2			.717		
m8	m7			.706		
m2	m1			.684		
m7	m6			.680		
m10	m9			.633		
m9	m8			.587		
m16	m14				.762	
m14	m12				.727	
m15	m13				.638	
m21	m18					.724
m12	m10					.717
m13	m11					.684

Faktör analizi sonucunda Tablo 11'de de görüldüğü gibi 37 maddelik ölçek toplam 5 faktör altında açıklanmıştır. Ölçeğin 1. faktöründe 12 madde, 2. faktöründe 10 madde, 3. Faktöründe 9 madde, 4. ve 5. faktöründe 3'er madde yer almıştır. Ölçeğin alt boyutları ile birlikte açıkladığı toplam varyans % 59.055'dir. Ölçekteki alt boyutların özdeğerleri ve açıkladığı varyansın yüzdesi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdesi

Faktör no	Özdeğer	Açıklanan varyans %	Toplam açıklanan varyans %
1	7.306	19.745	19.745
2	5.755	15.553	35.298
3	5.022	13.572	48.870
4	1.964	5.307	54.177
5	1.805	4.878	59.055

Faktör analizi sonucunda ölçek verilerine Cronbach Alfa ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri üzerinden yapılan analizde alfa güvenilirlik katsayısı .928 bulunmuştur. Alt boyutlar açısından incelendiğinde de 1. alt boyut alfa güvenilirlik katsayısı .937, 2. alt boyut alfa güvenilirlik katsayısı .916, 3. alt boyut alfa güvenilirlik katsayısı .890, 4. alt boyut alfa güvenilirlik katsayısı .620 ve 5. alt boyut alfa güvenilirlik katsayısı .619 bulunmuştur. 4. ve 5. alt boyut alfa güvenilirlik katsayısı .75' ten küçük olmasına rağmen içerdikleri madde sayıları göz önüne alındığında alfa güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Madde ayırt edicilik güçlüklerinin hesaplanması için üst grup alt grup %27 tekniği ile t testi uygulanarak yapılmıştır. Bu çerçevede öğretmen görüşleri açısından en yüksekte en düşüğe doğru sıralama yapılmış ve en yüksek %27 kişiyi oluşturan 44 kişi üst gruba en düşük %27'yi oluşturan 44 kişi alt gruba alınmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen her bir madde için madde puanlarının alt ve üst grup ortalamaları arasındaki farklılık t testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. En küçük t değeri -5.42 ile 6. madde, en yüksek t değeri ise bu -34.753 ile 28. madde olduğu belirlenmiştir. Diğer maddelerin t değerlerinin ise bu değerler arasında olduğu saptanmıştır. Sonuçlar

araştırmada kullanılan ölçeğin ölçülmek istenen alanı ölçmede ve görüşler arasındaki farklılıkları belirlemede yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu aşamadan sonra son şekli verilen ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almakta, ikinci bölümde ise portfolyo değerlendirme ve portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki olumlu ve olumsuz ifadeler yer almaktadır. İkinci bölüm beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar maddelerin gruplanması açısından incelenerek isimlendirilmiştir.

Buna göre:

1. alt boyut: Öğrenciye olan katkısı
2. alt boyut: Öğretmene sağladığı kolaylık
3. alt boyut: Öğretmenlerin bilgi düzeyi
4. alt boyut: Değerlendirmenin dezavantajları
5. alt boyut: Sürecin dezavantajları

3.3.2. VERİLERİN TOPLANMA SÜRECİ

Hazırlanan ölçek Balıkesir il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine 2009 yılının Eylül ayında yapılan seminer döneminde uygulanmıştır.

Balıkesir merkezde 885 sınıf öğretmeni görev yapmakta iken seminer dönemine 750 sınıf öğretmeni katılmıştır. Seminer dönemine katılan 750 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. Sağlıklı veriler elde etmek amacıyla formların cevaplandırılması için bir haftalık süre verilmiştir. Dağıtılan 750 ölçekten 608 ölçek geri dönmüş, 142 ölçek geri dönmemiştir. 608 ölçek toplandıktan sonra araştırmacı tarafından incelenmiştir. İncelenen ölçekler içerisinde eksik işaretlenmiş olan, tüm maddelerin aynı seçeneği işaretlenmiş olan ölçeğe rastlanmamıştır. Uygulanan, dönen ve değerlendirilen ölçek sayıları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Uygulanan, Dönen ve Değerlendirilen Ölçek Sayıları

Öğretmen Sayıları	Uygulanan Ölçek Sayıları	Dönen Ölçek Sayıları		Değerlendirilen Ölçek Sayıları	
		f	%	f	%
885	750	608	81.1	608	81.1

Tablo 13’de görüldüğü gibi Balıkesir merkezde görev yapan 885 sınıf öğretmeninden 750 tanesine veri toplama aracı uygulanmıştır. 750 ilköğretim öğretmeninden 608’i ankete katılmış ve ankete katılma oranı %81,1 olarak gerçekleşmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler, tek tek elden geçirilerek bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan verilerin çözümlenmesi için SPSS for Windows 12.0 paket programında işlenmiştir.

“Kişisel Bilgiler” bölümünde yer alan maddeler, sınıflama ölçeğine göre düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye uygun kodlamalarla, tablolarda sıklık ve yüzdeler olarak verilmiştir. İkinci bölüm için ise, portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalaması bulunmuştur. Hesaplanan aritmetik ortalamaların yorumlanması aritmetik ortalama aralıklarına göre yapılmıştır. Aritmetik ortalama aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1.00-1.80= Kesinlikle Katılmıyorum

1.81-2.60= Katılmıyorum

2.61-3.40= Kararsızım

3.41-4.20= Katılıyorum

4.21-5.00= Kesinlikle Katılıyorum

Aritmetik ortalama 3.40 ve üzeri olan maddeler için portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin “olumlu” olduğu; aritmetik ortalaması 3.39 ve altı olan maddeler için ise ilköğretim öğretmenlerin görüşlerinin “olumsuz” olduğu kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri açısından maddelerle yapılan ikili karşılaştırmalarda; varyansların homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar için t testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda Mann-Whitney U Testi yapılarak ortalamalar arasındaki farklılık test edilmiştir. Değişkenlerin üç ve daha fazla olması durumunda varyanslar homojen ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı farklılık olması halinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumda tek yönlü varyans analizi yerine Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık olması halinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Tablolardaki aritmetik ortalamalar en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru verilmiştir. Ortalamalar arasında farkların anlamlı olup olmadığı .05 düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Balıkesir ilinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve meslekî kıdemleri ile ilgili kişisel bilgilere dayalı bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmanın örneklemini oluşturan Balıkesir il merkezinde görevli olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. İl Merkezinde Görevli Olan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

İlçe	Toplam Sınıf Öğretmeni Sayısı		Toplam
	Erkek	Bayan	
Merkez	468	417	885

Balıkesir il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 885 sınıf öğretmenin 417’si (%47) bayan, 468’i (%53) erkektir.

Araştırmanın kapsamını oluşturan Balıkesir ilinde görevli sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılan ve katılmayan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Araştırmanın Kapsamında Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Genel		Katılan		Katılmayan	
	f	%	f	%	f	%
Bayan	417	47.1	325	36.8	92	10.4
Erkek	468	52.9	283	32.02	185	20.8
Toplam	885	100	608	68.8	277	31.2

Genel olarak bakıldığında toplam 885 sınıf öğretmeninden 608'i katılmış ve katılım oranı %68.8 olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılımının cinsiyet açısından dağılımı incelendiğinde toplam 417 bayan öğretmenden 325'i katılmış; 92'si katılmamıştır. Bayan öğretmenlerin araştırmaya katılma oranı %77.9 olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya toplam 468 erkek öğretmenin 283'ü katılmış, 185'i katılmamıştır. Erkek öğretmenlerin araştırmaya katılma oranı %60.5 olarak gerçekleşmiştir

Balıkesir ilinde erkek sınıf öğretmeni sayısının daha fazla olmasına karşın katılma oranı açısından bakıldığında bayan öğretmenlerin daha fazla katıldığı görülmektedir. Bu durumda bayan öğretmenlerin alanları ile ilgili konulara katılımda bulunma ve görüş beyan etme konusunda erkek öğretmenlere göre daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Ölçeğe eksiksiz cevap veren ve değerlendirmeye alınan öğretmenlerin cinsiyet açısından dağılımı kendi içinde değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 16' da sunulmuştur.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Bayan	325	53.5	53.5
Erkek	283	46.5	46.5
Toplam	608	100.0	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53.5'i bayan, %46.5'i ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenler içinde bayan ve erkek öğretmenlerin yüzdelerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Dağılımın dengeli olması, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşlerinin genellenebilirliğini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı

Balıkesir ilinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine göre dağılımları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı

Meslekî Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-5	119	19.6
6-10	118	19.4
11-20	136	22.4
21-+	235	38.7
Toplam	608	100

Balıkesir ilinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine meslekî kıdem açısından bakıldığında en yüksek oranın %38.7 (235 kişi) ile 21 yıl ve üstü grubunda yer almaktadır. İkinci olarak en yüksek oran %22.4 (136 kişi) ile 11-20 yılı grubunda öğretmenler yer almaktadır. En düşük oranlar ise %19.6 (119 kişi) ile 0-5 yıl ve %19.4 (118 kişi) ile 6-10 yıl gruplarında yer almaktadır. Sonuçlar açısından bakıldığında sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdem düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Meslekî kıdem düzeyi düşük olanların oranı, toplam öğretmenlerin içindeki oranı açısından daha düşüktür. Bu durum genç olan öğretmen sayısının az olduğunu da göstermektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Balıkesir ilinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdem ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Ve Cinsiyetlerine Dağılımı

		Mesleki Kıdem				Toplam
		0-5 yıl	6-10yıl	11-20 yıl	21-+ yıl	
Bayan	Sayı	83	68	75	99	325
	% cinsiyet	25.5	20.9	23.1	30.5	100.0
	% mesleki kıdem	69.7	57.6	55.1	42.1	53.5
Cinsiyet						
Erkek	Sayı	36	50	61	136	283
	% cinsiyet	12.7	17.7	21.6	48.1	100.0
	% mesleki kıdem	30.3	42.4	44.9	57.9	46.5
Toplam						
	Sayı	119	118	136	235	608
	% cinsiyet	19.6	19.4	22.4	38.7	100.0
	% mesleki kıdem	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Balıkesir ilinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdem ve cinsiyet değişkenleri açısından dağılımına yönelik veriler incelendiğinde; bayan öğretmenlerin %30.5’i (99 kişi) 21 ve üstü yıl mesleki kıdem grubunda, %25.5’i (83 kişi) 0-5 yıl mesleki kıdem grubunda, %23.1’i (75 kişi) 11-20 yıl mesleki kıdem grubunda ve %20.9’u (68 kişi) 6-10 yıl mesleki kıdem grubunda yer almaktadır. Erkek öğretmenler ise %48.1’i (136 kişi) 21 ve üstü yıl mesleki kıdem grubunda, %21.6’sı (61 kişi) 11-20 yıl mesleki kıdem grubunda, %17.7’si (50 kişi) 6-10 yıl mesleki kıdem grubunda ve %12.7’si (36 kişi) 0-5 yıl mesleki kıdem grubunda yer almaktadır. Bayan ve erkek öğretmenler en çok 21 ve üstü yıl mesleki kıdem grubunda yer aldıkları belirlenmiştir. Bayan öğretmenlerin en az 6-10 yıl mesleki kıdem grubunda, erkek öğretmenlerin ise en az 0-5 yıl mesleki kıdem grubunda yer almaktadırlar.

4.2. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN PORTFOLYO DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DAĞILIMI VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Bu bölümde Balıkesir ilinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri ile ilgili toplanan veriler araştırmanın alt problemleri çerçevesinde analiz edilerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.2.1. Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenciye Olan Katkısına İlişkin Bulgular

Portfolyo değerlendirme sürecinin öğrenciye katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik olarak öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin verilerin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenciye Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No	Cevaplar					\bar{x}	SS	
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum			
15. Zaman alıcı olsa da öğrenci açısından yararlıdır	f	134	300	132	33	9	2.15	.88
	%	22	49.3	21.7	5.4	1.5		
16. Öğrencilerimin eksikliklerini telafi edici çalışmalar yapabilmemi sağladı	f	62	296	175	65	10	2.44	.87
	%	10.2	48.7	28.8	10.7	1.6		
17. Velilerimin öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını sağladı	f	65	308	109	109	17	2.51	.99
	%	10.7	50.7	17.9	17.9	2.8		
19. Öğrencilere öz disiplin kazandırmamı sağladı	f	79	288	152	74	15	2.44	.95
	%	13	47.4	25	12.2	2.5		
20. Öğrenciye kendisine dışarıdan bakma yetisi kazandırır	f	69	329	129	69	12	2.38	.90
	%	11.3	54	21.2	11.3	2.0		
21. Öğrencinin kendisini değerlendirebilmesine imkan tanır	f	76	335	124	64	9	2.33	.88
	%	12.5	55.1	20.4	10.5	1.5		

Tablo 19-devam Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenciye Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

22. Uygulamasının öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirdiğine inanıyorum	f	80	345	120	51	12	2.29	.87
	%	13.2	56.7	19.7	8.4	2		
23. Uygulamasının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı, eleştirel, vb) geliştirdiğini düşünüyorum	f	56	320	149	65	18	2.46	.91
	%	9.2	52.6	24.5	10.7	3		
24. Uygulamasıyla program hedeflerine ulaşmam daha kolay olmaktadır	f	42	270	202	89	5	2.58	.85
	%	6.9	44.4	33.2	14.6	.8		
25. Öğrencinin performansına ilişkin bilgi verir	f	72	388	86	51	11	2.25	.84
	%	11.8	63.8	14.1	8.4	1.8		
26. Çalışması yaparak daha etkili öğrenme-öğretme gerçekleştirdiğime inanıyorum	f	76	333	119	68	12	2.35	.91
	%	12.5	54.8	19.6	11.2	2		
27. Öğrencinin çalışmalarındaki ilerlemeyi gösterir	f	79	329	126	64	10	2.34	.89
	%	13	54.1	20.7	10.5	1.6		

Portfolyo değerlendirme öğrenciye olan katkısı ile ilgili ölçeğin 1. alt boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin portfolyo değerlendirme öğrenciye olan katkısı ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 19). Yapılan analizde öğretmenler, portfolyo değerlendirme sürecinin öğrenciye katkısının ele alındığı 1. alt boyuttaki tüm maddelere olumsuz yönde görüş belirttikleri belirlenmiştir ($\bar{x} < 3.41$).

Tablo 19’da görüldüğü gibi ölçekte yer alan “uygulamasıyla program hedeflerine ulaşmam daha kolay olmaktadır” şeklinde belirlenmiş olan 24. madde en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 2.58$) sahiptir. Bu maddeye öğretmenlerin %6.9’u (42 kişi) kesinlikle katılmıyorum derken %44.4’ü (388 kişi) katılmıyorum, %33.2’si (202 kişi) de kararsızım ifadesini belirtmiştir. Öğretmenlerin %15.4’ü (94 kişi) bu maddeye olumlu görüş belirtmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlardan öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme uygulamasıyla öğrencilerin program hedeflerine ulaşmasının diğer değerlendirme türlerine göre daha kolay olmadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

En düşük ortalama ($\bar{x}=2.15$) ise “zaman alıcı olsa da öğrenci açısından yararlıdır” şeklinde belirlenmiş olan 15. maddeye yöneliktir. Bu maddeye öğretmenlerin %22’si (134 kişi) “kesinlikle katılmıyorum”, %49.3’ü (300 kişi) “katılmıyorum”, %21.7’si (132 kişi) de “kararsızım” yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %6.9’u (42 kişi) bu maddeye olumlu görüş belirtmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlardan öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme uygulamasının zaman alıcı olsa da öğrenciler açısından yararlı olduğu görüşünü benimsemedikleri görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları Korkmaz ve Kaptan’ın (2003) ile Sırkıntı’nın (2007) yaptıkları araştırmalarda portfolyo değerlendirme için harcanan zamanın bu değerlendirmeden elde edilecek faydaya değmeyeceği yönündeki öğretmen görüşleri ile ilgili bulguları desteklemektedir.

Öğretmenlerin ölçeğin 1. alt boyutunda yer diğer maddelere yönelik görüşlerinin en yüksek ortalamadan en düşük ortalama doğru sıralanışı; “velilerim, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını sağladı” şeklinde ifade edilen 17. madde ($\bar{x}=2.51$), “uygulamasının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı, eleştirel, vb) geliştirdiğini düşünüyorum” şeklinde ifade edilen 23. madde ($\bar{x}=2.46$), “öğrencilerimin eksikliklerini telafi edici çalışmalar yapabilmemi sağladı” şeklinde ifade edilen 16. madde ($\bar{x}=2.44$), ve “öğrencilere öz disiplin kazandırmamı sağladı” şeklinde ifade edilen 19. madde ($\bar{x}=2.44$), “öğrenciye kendisine dışarıdan bakma yetisi kazandırır” şeklinde ifade edilen 20. madde ($\bar{x}=2.38$), “çalışması yaparak daha etkili öğrenme-öğretme gerçekleştirdiğime inanıyorum” şeklin ifade edilen 26. madde ($\bar{x}=2.35$), “öğrencinin çalışmalarındaki ilerlemeyi gösterir (Öğrencinin zaman içerisindeki öğrenmelerini belgeler)” şeklinde ifade edilen 27. madde ($\bar{x}=2.34$) “öğrencinin kendisini değerlendirebilmesine imkan tanır” şeklinde ifade edilen 21. madde ($\bar{x}=2.33$), “uygulamasının öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirdiğine inanıyorum” şeklinde ifade edilen 22. madde ($\bar{x}=2.29$), ve “öğrencinin performansına ilişkin bilgi verir” şeklinde ifade edilen 25. madde ($\bar{x}=2.25$) şeklindedir. Bütün maddelere öğretmenler “katılmıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir.

Portfolyo değerlendirmenin öğrenciye olan katkısı alt boyutunda öğretmen görüşleri genel itibariyle olumsuzdur ve görüşler arasında farklılaşma azdır. Başka bir ifade ile öğretmelerin görüşleri genel itibariyle homojenlik göstermektedir. Öğretmenler, bu değerlendirme yaklaşımının literatürde belirlenmiş faydalarını paylaşmamakta ve öğretmenlerin bu değerlendirme yaklaşımının öğrenciye bir katkısı olmayacağına inandıkları yönünde görüşe sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Sırkıntı (2007), Gözüm (2008) ve Kurt'un (2008) yaptıkları araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Sırkıntı (2007), ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinde portfolyo kullanımının öğrencilere oldukça faydası olduğuna inandıklarını belirtmektedir. Kurt (2008) ise sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme ile öğrencilerin başarılarını ve öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini sağladıklarına inandıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan Gözüm (2008)'ün çalışmasında öğretmenler, portfolyo değerlendirme ile öğrencilerin öz disiplin ve sorumluluk bilinci kazandıklarına, yeteneklerini sergileyebildiklerine ve ilgi alanlarını geliştirebildiklerine inanmaktadırlar.

4.2.2. Portfolyo Değerlendirmenin Öğretmene Sağladığı Kolaylığa İlişkin Bulgular

Portfolyo değerlendirme sürecinin öğretmene kolaylık sağlayıp sağlamadığına yönelik olarak öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin verilerin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Portfolyo Değerlendirmenin Öğretmene Sağladığı Kolaylığa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No	Cevaplar						\bar{x}	SS
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		
28. Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerinin değerlendirilmesini sağlar.	f	91	375	91	42	9	2.18	.82
	%	15.0	61.7	15.0	6.9	1.5		
29. Uygulamasıyla öğrencilerim kendi öğrenme amaçlarını geliştirebilmektedirler.	f	47	293	167	95	6	2.53	.88
	%	7.7	48.2	27.5	15.6	1.0		
30. Öğretimi öğrenci merkezli hale getirmeme katkı sağladı.	f	83	341	105	71	8	2.31	.89
	%	13.7	56.1	17.3	11.7	1.3		
31. Öğrenciye eksik olduğu noktaları görme ve bunları zamanında telafi etme imkanı tanır.	f	81	317	134	68	8	2.35	.89
	%	13.3	52.1	22.0	11.2	1.3		
32. Öğretmenin öğretimini değerlendirerek eksiklerini görmesini sağlar.	f	59	346	110	81	12	2.41	.91
	%	9.7	56.8	18.1	13.3	2.0		
33. Sürecinin her aşamasında öğrencilerime mutlaka dönüt veriyorum.	f	58	307	146	88	9	2.48	.91
	%	9.5	50.5	24.0	14.5	1.5		
34. Öğrenciye değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hissettirir.	f	71	358	117	57	5	2.29	.82
	%	11.7	58.9	19.2	9.4	.8		
35. Öğrencide motivasyonu artırır.	f	81	346	108	65	8	2.30	.88
	%	13.3	56.9	17.8	10.7	1.3		
36. Öğrencilerimi daha iyi tanımama imkan sağlıyor.	f	77	356	104	66	5	2.29	.85
	%	12.7	58.6	17.1	10.9	.8		
37. Öğrencinin bir bütün olarak ölçülmesine ve değerlendirilmesine imkan tanır.	f	77	317	133	72	9	2.37	.90
	%	12.7	52.1	21.9	11.8	1.5		

Portfolyo değerlendirme öğretmene sağladığı kolaylık ile ilgili 2. alt boyut 10 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin portfolyo değerlendirme kendilerine sağladığı kolaylık ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 20). Öğretmenler, portfolyo değerlendirme öğretmene sağladığı kolaylıklar konulu alt boyutundaki tüm maddelere olumsuz görüş belirtmişlerdir ($\bar{x} < 3.41$). Sonuçlar öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme sürecinin herhangi bir açıdan öğretmene kolaylık sağlamadığına inandıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 20'de görüldüğü gibi ölçeğin 2. alt boyutunda yer alan maddelerden en yüksek ortalama ($\bar{x}=2.58$) “uygulamasıyla öğrencilerim kendi öğrenme amaçlarını geliştirebilmektedirler” şeklinde belirlenmiş olan 29. maddedir. Bu maddeye öğretmenlerin %7.7'si (47 kişi) kesinlikle katılmıyorum derken %48.2'si (293 kişi) katılmıyorum, %27.5'i (167 kişi) de kararsızım görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %16.6'sı (101 kişi) bu maddeye olumlu görüş belirtmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlardan öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme uygulamasıyla öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını geliştirdikleri görüşünü benimsemedikleri söylenebilir.

En düşük ortalama ($\bar{x}=2.18$) ise “öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerinin değerlendirilmesini sağlar” şeklinde belirlenmiş olan 28. maddeye yöneliktir. Bu maddeye öğretmenlerin %15'i (91 kişi) “kesinlikle katılmıyorum” %61.7'si (375 kişi) “katılmıyorum”, %15'i (91 kişi) de “kararsızım” yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %8.4'ü (51 kişi) bu maddeye olumlu yönde görüş belirtmiştir. Öğretmenler, portfolyo değerlendirme uygulamasının sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerin değerlendirilmesini sağladığı yönündeki görüşü benimsememişlerdir.

Ölçekte yer alan diğer maddelere yönelik öğretmen görüşlerinin en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralanışı; “sürecinin her aşamasında öğrencilerime mutlaka dönüt veriyorum” şeklinde ifade edilen 33. madde ($\bar{x}=2.48$), “öğretmenin öğretimini değerlendirerek eksiklerini görmesini sağlar” şeklinde belirlenen 32. madde ($\bar{x}=2.41$), “öğrencinin bir bütün olarak ölçülmesine ve değerlendirilmesine imkan tanır” şeklinde ifade edilen 37. madde ($\bar{x}=2.37$), “öğrenciye eksik olduğu noktaları görme ve bunları zamanında telafi etme imkanı tanır” şeklinde ifade edilen 31. madde ($\bar{x}=2.35$), “öğretimi öğrenci merkezli hale getirmeme katkı sağladı” şeklinde ifade edilen 30. madde ($\bar{x}=2.31$), “öğrencide motivasyonu artırır” şeklinde ifade edilen 35. madde ($\bar{x}=2.30$), “öğrenciye değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hissettirir” şeklinde ifade edilen 34. madde ($\bar{x}=2.29$), “öğrencilerimi daha iyi tanımama imkan sağlıyor” şeklinde ifade edilen 36.

madde ($\bar{x}=2.29$) şeklindedir. Bütün maddelerle ilgili öğretmen görüşleri “katılmıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenler portfolyo değerlendirme sürecinin öğretmene katkı sağlamadığı görüşünde birleşmişlerdir. Portfolyo değerlendirme sürecinin çok zaman alıcı olması, kritik davranışları yoklamadaki yetersizlikleri gibi olumsuzluklarının öğretmen görüşlerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu görüşlerinde portfolyo değerlendirme sürecinin kavramsal açıdan faydaları konusunda bilgilerinin yeterli olmaması ve etkili olarak uygulayamamaları da bir etken olabilir. Araştırmanın bu sonucu, Kurt (2008) ve Sırkıntı (2007)'nin çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme sürecinin öğrencinin gelişimini izlemesini ve öğrenciyi tanımasını sağlamada daha etkili olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Her araştırma, ele alınan örneklem, araştırmanın yapıldığı zaman, ölçekte ele alınan maddeler gibi araştırma sonuçlarını etkileyecek farklı boyutlarda değerlendirildiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

4.2.3. Portfolyo Değerlendirme Hakkında Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme süreciyle ilgili bilgi düzeylerinin ele alındığı 3. alt boyuta ilişkin verilerin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Portfolyo Değerlendirme Hakkında Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No	Cevaplar					\bar{x}	SS	
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum			
1. Portfolyo dosyasına dayalı değerlendirme sürecini etkili olarak yönetebilmekteyim	f	47	288	176	96	1	2.53	.85
	%	7.7	47.4	28.6	15.8	.2		
2. Portfolyo dosyası içerisinde yer alabilecek çalışmalar hakkında bilgi sahibiyim.	f	65	359	127	50	7	2.30	.81
	%	10.7	59.0	20.9	8.2	1.2		
3. Öğrencilerime portfolyo dosyaları ile ilgili yeterli destek sağlıyorum	f	70	360	108	63	7	2.30	.85
	%	11.5	59.2	17.8	10.4	1.2		
4. Portfolyo dosyası türleri hakkında yeterli bilgi sahibiyim	f	34	282	191	90	11	2.61	.87
	%	5.6	46.4	31.4	14.8	1.8		
5. Portfolyo dosyası geliştirme sürecinin aşamaları hakkında bilgi sahibiyim.	f	47	288	178	93	2	2.53	.85
	%	7.7	47.4	29.3	15.3	.3		
6. Hangi durumlarda hangi portfolyo türünü işleteceğimi biliyorum	f	37	287	176	92	15	2.67	1.91
	%	6.1	47.2	28.9	15.1	2.5		
7. Uygulamasında kullanılan puanlama yönergeleri hakkında bilgi sahibiyim.	f	59	301	147	95	6	2.49	.90
	%	9.7	49.5	24.2	15.6	1.0		
8. Uygulamasında kullanılacak puanlama yönergelerini gerektiğinde kendim oluşturabiliyorum.	f	62	278	150	103	15	2.56	.97
	%	10.2	45.7	24.7	16.9	2.5		
9. Uygulamasında öğretmen, öğrenci ve veli rolleri hakkında bilgi sahibiyim.	f	59	361	112	68	8	2.35	.85
	%	9.7	59.4	18.4	11.2	1.3		

Portfolyo değerlendirme hakkında öğretmenlerin bilgi düzeyi ile ilgili 3. alt boyut 9 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri kendi öz anlatımlarına dayalı maddelerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin portfolyo değerlendirme hakkında bilgi düzeyleri ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 21). Öğretmenler, portfolyo değerlendirme hakkında bilgilerinin yetersiz olduğunu yönünde görüş belirtmişlerdir ($\bar{x} < 3.41$).

Öğretmenler ölçekte yer alan tüm maddelere olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu yönünde değerlendirilebilir. Tablo 21’de görüldüğü gibi, “hangi durumlarda hangi portfolyo türünü işleteceğimi biliyorum” şeklinde belirlenmiş olan 6. madde en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 2.67$) sahiptir. Bu maddeye öğretmenlerin

%6.1'i (37 kişi) kesinlikle katılmıyorum derken %47.2'si (287 kişi) katılmıyorum demiş, %28.9'u (176 kişi) de kararsızım ifadesini belirtmiştir. Öğretmenlerin %17.6'sı (107 kişi) bu maddeye olumlu görüş belirtmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlardan öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme türleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir.

En düşük ortalama ($\bar{x}=2.30$) ise "portfolyo dosyası içerisinde yer alabilecek çalışmalar hakkında bilgi sahibiyim" şeklinde belirlenmiş olan 2. madde ve "öğrencilerime portfolyo dosyaları ile ilgili yeterli destek sağlıyorum" şeklinde belirlenmiş olan 3. madde yöneliktir. Ölçekteki 2. maddeye öğretmenlerin %10.7'si (65 kişi) kesinlikle katılmıyorum yönünde görüş belirtirken %59'u (359 kişi) "katılmıyorum", %20.9'u (127 kişi) de kararsızım yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %9.4'ü (57 kişi) ise olumlu yönde görüş belirtmiştir. 3. maddeye öğretmenlerin %11.5'i (70 kişi) kesinlikle katılmıyorum derken %59.2'si (360 kişi) "katılmıyorum" yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %17.8'i (108 kişi) de kararsızım ifadesini belirtmiştir. Öğretmenlerin %11.6'sı (70 kişi) olumlu yönde görüş belirtmiştir. Bu maddelere verilen yanıtlardan öğretmenlerin, portfolyo dosyası içerisinde yer alabilecek çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve portfolyo dosyaları ile ilgili öğrencilere yeterli destek sağlayamadıkları söylenebilir.

Öğretmenler, ölçeğin 3. alt boyutunda yer alan 9 maddeden 2 maddeye kararsızlık düzeyinde görüş belirtmişleridir. Bunlar "portfolyo dosyası türleri hakkında yeterli bilgi sahibiyim" şeklinde belirlenen 4. madde ($\bar{x}=2.61$) ve "hangi durumlarda hangi portfolyo türünü işleteceğimi biliyorum" şeklinde ifade edilen 6. maddedir. Kalan 7 maddeye yönelik bilgi düzeyinin en yüksek ortalamadan en düşük ortalama doğru sıralanışı ise; "uygulamasında kullanılacak puanlama yönergelerini gerektiğinde kendim oluşturabiliyorum" şeklinde ifade edilen 8. madde ($\bar{x}=2.56$), "portfolyo dosyasına dayalı değerlendirme sürecini etkili olarak yönetebilmekteyim" şeklinde ifade edilen 1. madde ($\bar{x}=2.53$), "portfolyo dosyası geliştirme sürecinin aşamaları hakkında bilgi sahibiyim" şeklinde ifade edilen 5. madde ($\bar{x}=2.53$), "uygulamasında kullanılan puanlama yönergeleri hakkında bilgi

sahibiyim” şeklinde ifade edilen 7. madde ($\bar{x}=2.49$), ve “uygulamasında öğretmen, öğrenci ve veli rolleri hakkında bilgi sahibiyim” şeklinde ifade edilen 9. maddedir ($\bar{x}=2.35$). Bu maddelere yönelik öğretmen görüşleri “katılmıyorum” düzeyindedir.

Sınıf öğretmenlerinin portfolyo dosyası içerisinde yer alabilecek çalışmalar, portfolyo dosyası geliştirme sürecinin aşamaları, uygulamadaki öğretmen, öğrenci ve veli rolleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Portfolyo dosyası türleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları için hangi durumlarda hangi portfolyo türünü işleteceklerini bilemedikleri, aynı şekilde uygulamada kullanılan puanlama yönergeleri hakkında da bilgi sahibi olmadıkları için puanlama yönergelerini gerektiğinde kendilerinin oluşturamadıkları görülmektedir. Bunlara bağlı olarak portfolyo dosyasına dayalı değerlendirme sürecini etkili olarak yönetemedikleri ve öğrencilere portfolyo dosyaları ile ilgili yeterli destek sağlayamadıkları görüşündedirler. Bu görüş Gözüm (2008)’ün çalışmasının sonucu ile örtüşmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin portfolyo değerlendirme süreci ve portfolyolar hakkında daha önce hiç eğitim almamış olmaları veya portfolyo değerlendirme süreci ile ilgili deneyimlerinin eksik olması gösterilebilir.

Korkmaz ve Kaptan’ının (2003) çalışmasında da ilköğretim öğretmenlerinin fen eğitiminde portfolyoların kullanılabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki düşünceleri en fazla “portfolyolar hakkında mevcut bilgi eksikliği” ve “portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki eğitim eksikliği” konusunda olmuştur. Bu sonuçlarla araştırmanın sonuçları da örtüşmektedir. Ayrıca Bedir (2009) ve Sırkıntı (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme uygulamasının etkili olabilmesi kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Arslan, Kaymakçı ve Arslan (2009) da “Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği” konulu çalışmasında da çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün bu değerlendirme yönteminin kullanılabilmesi için öğretmenlerin teorik ve uygulama bilgisine sahip olması gerektiğini ancak mevcut şartlarda kendilerinin bu bilgilere sahip

olmadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Gerek bu araştırmanın sonuçları gerekse literatürde yer alan araştırmanın sonuçları öğretmenlerin portfolyo değerlendirme süreci hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

4.2.4. Portfolyo Değerlendirmenin Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajlarıyla ilgili görüşlerinin ele alındığı ölçeğin 4. alt boyutuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilerin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Portfolyo Değerlendirmenin Dezavantajlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No	Cevaplar						\bar{X}	SS
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		
12. Uygulaması için ders süresinin yetersiz olduğunu düşünüyorum*	f	139	327	75	54	13	2.13	.94
	%	22.9	53.8	12.3	8.9	2.1		
13. Uygulamasında gerekli olan özel materyallerin (dosya, vb) eksikliğini hissediyorum*	f	113	302	78	101	14	2.34	1.03
	%	18.6	49.7	12.8	16.6	2.3		
14. Portfolyo dosyalarının saklanması için okullardaki donanımın eksik olduğunu düşünüyorum*	f	168	271	63	93	13	2.20	1.07
	%	27.6	44.6	10.4	15.3	2.1		

*Ters kodlanmıştır

Portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajları ile ilgili 4. alt boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajları ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 22). Öğretmenler cevaplarının ortalaması açısından ele alındığında ölçekteki tüm maddelere “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir ($\bar{X} < 3.41$).

Öğretmenlerin ölçekte yer alan tüm maddelere verdikleri cevapların dağılımı açısından ele alındığında öğretmen görüşlerinin olumsuz olduğu belirlenmiştir ($\bar{x} < 3.41$). Tablo 22’de görüldüğü gibi “uygulaması için materyal eksikliği hissediyorum” şeklinde belirlenmiş olan 13. maddeye yöneliktir. Bu maddeye öğretmenlerin %18.6’sı (113 kişi) kesinlikle katılmıyorum, %49.7’si (302 kişi) katılmıyorum, %12.8’i (63 kişi) de kararsızım yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %18.9’u (115 kişi) bu maddeye katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yönünde görüş belirtmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlardan öğretmenlerin portfolyo değerlendirme uygulaması için materyal eksikliği hissettikleri görülmektedir.

En düşük ortalama ($\bar{x} = 2.13$) ise “uygulama için ders süresinin yetersiz olduğunu düşünüyorum” şeklinde belirlenmiş olan 12. madde en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 2.34$) sahiptir. Bu maddeye öğretmenlerin %22.9’u (139 kişi) kesinlikle katılmıyorum, %58.8’i (327 kişi) katılmıyorum, %12.3’ü (75 kişi) de kararsızım yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin toplam %11’i (67 kişi) bu maddeye katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlar ile öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme uygulaması için ders süresinin yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ölçeğin “dosyaların saklanması için danamın eksik olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade edilen 14. maddesine yönelik olarak da öğretmen görüşleri ($\bar{x} = 2.20$) katılıyorum düzeyindedir. Öğretmenlerin %27.6’sı (168 kişi) kesinlikle katılmıyorum, %44.6’sı (271 kişi) katılmıyorum, %10.4’ü (63 kişi) kararsızım yönünde görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin toplam 17’4’ü (106 kişi) kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum düzeyinde görüş belirtmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin portfolyo uygulaması yapmada donanım eksikliği hissettiklerini göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin portfolyo uygulaması ile ilgili zaman, donanım ve materyal eksikliği hissettiklerini göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları literatürde portfolyo uygulamasına yönelik zaman sınırlılığını ele alan Kurt (2008) ve Birgin (2003)’nin yaptıkları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bedir (2009)’in yaptığı araştırmada

öğretmenler portfolyo değerlendirme yöntemini uygulamak için geleneksel değerlendirme yöntemlerinden çok daha fazla zaman harcanacağını ve fazla kağıt kullanımına sebep olacağını belirtmişlerdir.

Kurt (2008)'un yaptığı araştırmada öğretmenlerin portfolyo değerlendirmenin uygulanabilmesi için fiziksel olanakların kısıtlı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşle ilgili olarak sınıfların dosyaları saklamak için elverişsiz olduğunu, bazı çalışmaların dosyaya konulmadığını, dosyaların saklanacağı dolapların yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Korkmaz ve Kaptan (2003)'nin çalışmasında da öğretmenlerin daha çok portfolyoların yapılandırılması, değerlendirilmesi ve uygulanması için gerekli olan süreye yönelik güçlüklerle yöneldiği tespit edilmiştir.

4.2.5. Portfolyo Değerlendirme Sürecinin Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin verilerin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Portfolyo Değerlendirme Sürecinin Dezavantajlarına İlişkin Öğretmen Cevaplarının Dağılımı

Madde No	Cevaplar						\bar{x}	SS
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum			
10. Sürecinin uygulanması esnasında harcanacak çabanın, eğitime getireceği katkıya değmeyeceğini düşünüyorum.	f	44	169	137	209	49	3.08	1.11
	%	7.2	27.8	22.5	34.4	8.1		
11. Süreci planlamak için çok zaman harcayacağımı düşünüyorum.	f	72	311	105	106	14	2.47	.99
	%	11.8	51.2	17.3	17.4	2.3		
18. Sürecinin sağladığı söylenen faydalar konusunda endişelerim var.	f	27	198	192	180	11	2.92	.93
	%	4.4	32.6	31.6	29.6	1.8		

*Ters kodlanmıştır

Portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajları ile ilgili 5. alt boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajları ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 23). Öğretmenler, iki maddeye kararsızlık ve 1 maddeye de katılıyorum yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 23'de görüldüğü gibi, "sürecinin uygulaması esnasında harcanacak çabanın eğitime getireceği katkıya değmeyeceğini düşünüyorum" şeklinde belirlenmiş olan 10. madde en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=3.08$) sahiptir. Bu maddeye öğretmenlerin %7.2'si (44 kişi) kesinlikle katılmıyorum, %27.8'i (169 kişi) katılmıyorum, %22.5'i (137 kişi) de kararsızım yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %34.4'ü (209 kişi) katılıyorum, %8.1'i (49 kişi) kesinlikle katılıyorum yönünde görüş belirtmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlardan öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme süreci için harcanacak çabanın, eğitime getireceği katkıya değmeyeceği görüşünü benimsemedikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecinin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına göre avantajı olmadığı yönünde düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

En düşük ortalama ($\bar{x}=2.47$) ise "süreci planlamak için çok zaman harcayacağımı düşünüyorum" şeklinde belirlenmiş olan 11. maddeye yönelik olarak öğretmenlerin %11.8'i (72 kişi) kesinlikle katılmıyorum, %51.2'si (311 kişi) katılmıyorum, %17.3'ü (105 kişi) de kararsızım yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %17.4'ü (106 kişi) katılıyorum, %2.3'ü (14 kişi) ise kesinlikle katılıyorum yönünde görüş belirtmiştir. Ölçeğin "sürecin sağladığı faydalar konusunda endişelerim var" şeklinde belirlenen 18. maddeye yönelik olarak öğretmenlerin %4.4 (27.6 kişi) kesinlikle katılmıyorum, %32.6'sı (198 kişi) katılmıyorum 31.6'sı (192 kişi) kararsızım yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin 29.6'sı (198 kişi) katılıyorum, %1.8'i (11 kişi) ise kesinlikle katılıyorum yönünde görüş belirtmiştir. Bu maddeye yönelik olarak da öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=3.08$) kararsızlık düzeyinde olduğu bu durumda da öğretmenlerin sürecin faydaları konusunda endişe duydukları başka bir ifade ile sürecin faydasına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu söylenebilir.

Bu maddeye verilen yanıtlardan öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme sürecini planlamak için çok zaman harcayacakları görüşünü benimsemedikleri görülmektedir. Ölçeğin 3. alt boyutunda öğretmenlerin portfolyo değerlendirme hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Portfolyo değerlendirme hakkında bilgi sahibi olmadıkları için süreci planlama konusuna da hakim olmadıkları söylenebilir. Araştırmanın sonuçları Gözüm (2008)'ün yaptığı araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Gözüm (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecinin yönetimi noktasında kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini belirlemiştir.

4.2.6. Öğretmen Görüşlerinin Toplam Puan Ortalamaları

Ankette her bir alt boyutta yer alan maddelerin genel ortalamaları ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların ortalamaları öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz olduğunu göstermektedir. Ortalamalara ilişkin dağılım Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. Alt Boyutlar ve Genel Puan Ortalamaları

Boyutlar	Minimum	Maksimum	\bar{x}	SS
1. Alt Boyut: Öğrenciye olan katkısı	1	5	2.38	.67
2. Alt Boyut: Öğretmene sağladığı kolaylık	1	5	2.35	.67
3. Alt Boyut: Öğretmenlerin bilgi düzeyi	1	5	2.48	.68
4. Alt Boyut: Değerlendirmenin dezavantajları	1	5	2.23	.78
5. Alt Boyut: Sürecin dezavantajları	1	5	2.82	.74
Genel ortalama	1	5	2.45	.40

Öğretmen görüşlerinin gerek her bir alt boyutta yer alan maddelerin tamamına ilişkin puan ortalamaları gerekse genel ortalama açısından "katılmıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme uygulamasını bilmedikleri ve benimseyip kullanmadıkları için portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajlarını hissedemedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımının değerlendirme türlerinden biri olan portfolyo değerlendirme yöntemi hakkında bilgi sahibi olmadıkları için uygulamadıkları ve uygulama hakkında olumsuz yönde görüş belirttikleri söylenebilir. Bu durum yapılandırmacılık yaklaşımı ile edinilmiş olan bilgilerin etkili ve verimli olarak ölçülmesinde öğretmenleri sınırlılığa düşürebilir. Öğretmenlerin özellikle SBS sınavlarında sorulan soruların çoktan seçmeli olması öğretmenlerin bu değerlendirme yaklaşımına yönelik olumsuz görüş geliştirmelerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Yapılan analizde elde edilen standart sapma değerleri 5. alt boyutta da öğretmen görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bütün maddelerde standart sapma değerlerinin düşük olması nedeniyle görüşler arasında homojenlik olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajları konusunda görüşlerinin bir birine yakın olduğu ama olumlu olmadığı yönünde değerlendirilebilir.

4.2.7. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin genel ortalama açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veriler ilişkisiz (bağımsız) gruplar t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Bayan	325	2.46	.37	606	.308	.758*
Erkek	283	2.45	.43			

*p>.05

Analiz sonuçlarına göre ölçek maddelerinin genel ortalaması açısından öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=.308$, $p>.05$). Bayan öğretmenlerin görüşlerinin ölçeğin tüm maddelere ilişkin $\bar{X}=2.46$; erkek öğretmenlerin ise $\bar{X}=2.45$ olarak gerçekleşmiştir. Gerek bayan gerekse erkek öğretmenler arasında portfolyo değerlendirme ile ilgili görüşlerde anlamlı farklılık yoktur. Hem erkek hem de erkek öğretmenlerin görüşleri olumsuzdur.

Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri ölçeğinin alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların homojen olduğu durumda ilişkisiz (bağımsız) gruplar t testi ile analiz edilmiş varyansların homojen olmadığı durumda ise Mann Whitney-U testi ile de analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 26 ve Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Alt Boyutları Açısından Cinsiyet Değişkenine Göre t testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenciye olan katkısı	Bayan	325	2.40	.65	606	.932	.352*
	Erkek	283	2.35	.68			
<i>Levene: F=.687; p=.407*</i>							
Öğretmene sağladığı kolaylık	Bayan	325	2.34	.63	606	-.260	.795*
	Erkek	283	2.36	.71			
<i>Levene: F=3.939; p=.048**</i>							
Öğretmenlerin bilgi düzeyi	Bayan	325	2.49	.67	606	.109	.913*
	Erkek	283	2.48	.70			
<i>Levene: F=6.841; p=.009**</i>							
Değerlendirmenin dezavantajları	Bayan	325	2.22	.81	606	-.112	.911*
	Erkek	283	2.23	.75			
<i>Levene: F=.4.792; p=.029**</i>							
Sürecin dezavantajları	Bayan	325	2.83	.75	606	.242	.809*
	Erkek	283	2.82	.72			
<i>Levene: F=1.657; p=.198*</i>							

* $p>.05$; ** $p<.05$

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin “öğretmene sağladığı kolaylık, öğretmenlerin bilgi düzeyi ve değerlendirmenin dezavantajları alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu alt boyutlarda parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney-U testi de yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin 2, 3 ve 4. Alt Boyutları Açısından Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U

Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sıra Ortalaması	U	p
Öğretmene sağladığı kolaylık	Bayan	325	2.34	300.13	44566.000	.509*
	Erkek	283	2.36	309.52		
Öğretmenlerin bilgi düzeyi	Bayan	325	2.49	307.15	45127.500	.690*
	Erkek	283	2.48	301.46		
Değerlendirmenin dezavantajları	Bayan	325	2.22	303.41	45633.500	.868*
	Erkek	283	2.23	305.75		

*p>.05

Tüm alt boyutlarda cinsiyet açısından yapılan gerek bağımsız gruplar t testi analizi gerekse Mann Whitney-U testi analizi sonuçları öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Tüm alt boyutlarda gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin görüşlerinin “katılmıyorum” ($\bar{x} = 1.81 - \bar{x} = 2.60$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler cinsiyetleri açısından bakıldığında 5 alt boyutta da portfolyo değerlendirme süreci hakkında olumlu görüş belirtmemişlerdir.

Genel olarak bakıldığında sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin farklılaşması konusunda cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu Bedir (2009) ve Sırkıntı (2007)’nin yaptıkları araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Bayan ve erkek öğretmenlerin; portfolyo değerlendirmenin öğretmene ve öğrenciye sağlayacağı katkılara inanmamaları, portfolyo değerlendirme hakkında kendi öz anlatımlarına dayalı olarak bilgi düzeylerinin yetersiz olması ve sürecin dezavantajları olduğuna inanmaları, dikkate alınacak bir durumdur. Özellikle bilgi düzeylerinin yetersiz olması diğer alt boyutlardaki görüşlerinde olumsuz olmasında önemli bir etken olabileceği düşünülebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın başarılı olarak uygulanmasında önemli etken olan portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki öğretmen görüşlerinde cinsiyet farklılığının olmaması önemlidir. Bununla beraber, gerek bayan öğretmenlerin gerekse erkek öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olmaması da önemlidir.

4.2.8. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin meslekî kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi, varyansların homojen olmadığı durumda Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen öğretmen görüşlerine ilişkin veriler öncelikle Levene Testi ile varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonuçları ve mesleki kıdem açısından öğretmen görüşlerinin betimsel istatistiği Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Meslekî Kıdem	N	\bar{X}	SS
Öğrenciye olan katkısı	0-5 yıl	119	2.38	.57
	6-10 yıl	118	2.48	.70
	11-20 yıl	136	2.36	.64
	21-+ yıl	235	2.33	.72
	Toplam	608	2.38	.67
<i>Levene: F =2.670; p= .047**</i>				
Öğretmene sağladığı kolaylık	0-5 yıl	119	2.32	.62
	6-10 yıl	118	2.40	.63
	11-20 yıl	136	2.37	.62
	21-+ yıl	235	2.33	.73
	Toplam	608	2.35	.67
<i>Levene: F= 1.985; p= .115*</i>				

Tablo 28-devam Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin bilgi düzeyi	0-5 yıl	119	2.61	.80
	6-10 yıl	118	2.48	.57
	11-20 yıl	136	2.43	.61
	21-+ yıl	235	2.45	.70
	Toplam	608	2.48	.68
<i>Levene: F= 1.395; p= .243*</i>				
Değerlendirmenin dezavantajları	0-5 yıl	119	2.13	.77
	6-10 yıl	118	2.16	.78
	11-20 yıl	136	2.23	.82
	21-+ yıl	235	2.30	.77
	Toplam	608	2.23	.78
<i>Levene: F=.823; p= .481*</i>				
Sürecin dezavantajları	0-5 yıl	119	2.76	.69
	6-10 yıl	118	2.79	.68
	11-20 yıl	136	2.77	.68
	21-+ yıl	235	2.90	.81
	Toplam	608	2.82	.74
<i>Levene: F=3.151; p= .025**</i>				
Genel Ortalama	0-5 yıl	119	2.44	0.38
	6-10 yıl	118	2.47	0.34
	11-20 yıl	136	2.43	0.37
	21-+ yıl	235	2.47	0.45
	Toplam	608	2.45	0.40
<i>Levene: F=2.3997; p= .067*</i>				

*p> .05; **p<.05

Varyansların homojenliğine ilişkin analiz sonuçları ölçeğin 1. Alt boyutunda (portfolyo değerlendirme öğrenciye olan katkısı) ve 5. Alt boyutunda (sürecin dezavantajları) Levene istatistiğinin anlamlı olduğu ($p < .05$) belirlenmiştir. Bu iki alt boyut homojen olmadığından Kruskal Wallis-H testi ile analiz yapılmış diğer alt boyutlar ise Tek Faktörlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından ölçeğin tümünden elde edilen puanlar Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Ölçeğin Tümüнден Elde Edilen Puanlarının Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	.904	3	.301	1.313	.269*
Gruplar içi	138.617	604	.229		
Toplam	139.521	607			

*p>.05

Analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkenini portfolyo değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye ($F_{(3, 604)} = 1.313$; $p > .05$) sahip değildir. Öğretmenler hangi mesleki kıdem düzeyinde olursa olsun görüşlerinin olumsuz olduğu ve görüşler arasında fark olmadığı söylenebilir. Literatürde yapılan araştırmaların sonuçları (Bedir, 2009; Sırkıntı, 2007) ile araştırmamızın bu sonucu paralellik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme konusunda yeterli düzeyde eğitim almamış olmaları ile açıklanabilir. Bununla beraber Gözüm (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemi artıkça olumsuz görüş belirttikleri, mesleki kıdem düzeyi azaldıkça daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin alt boyutları açısından mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların homojen olduğu alt boyutlarda Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) ile analiz yapılmış ve sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmenlerin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Alt Boyutları Açısından Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmene sağladığı kolaylık	Gruplar arası	.562	3	.187	.421	.738*
	Gruplar içi	268.777	604	.445		
	Toplam	269.339	607			
Öğretmenlerin bilgi düzeyi	Gruplar arası	2.415	3	.805	1.749	.156*
	Gruplar içi	278.051	604	.460		
	Toplam	280.466	607			
Değerlendirmenin dezavantajları	Gruplar arası	3.217	3	1.072	1.756	.154*
	Gruplar içi	368.876	604	.661		
	Toplam	372.093	607			

*p>.05

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada ölçeğin “öğretmen sağladığı kolaylık” ($F_{(3, 607)} = .421$; $p > .05$), “öğretmenlerin bilgi düzeyi” ($F_{(3, 607)} = 1.749$; $p > .05$), ve “değerlendirmenin dezavantajları” ($F_{(3, 607)} = 1.756$; $p > .05$), alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme ile ilgili “öğrenciye sağladığı faydalar” ve “sürecin dezavantajları” alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan Kruskal Wallish-H testi analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. 1. ve 5. Alt Boyutların Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	H (χ^2)	p
Öğrenciye sağladığı faydalar	0-5 yıl	119	313.96	3	7.596	0.55*
	6-10 yıl	118	336.31			
	11-20 yıl	136	304.83			
	21-+ yıl	235	283.55			
	Toplam	608				
Sürecin dezavantajları	0-5 yıl	119	291.21	3	3.292	0.349*
	6-10 yıl	118	300.40			
	11-20 yıl	136	292.64			
	21-+ yıl	235	320.15			
	Toplam	608				

*p>.05

Ölçeğin “öğrenciye sağladığı faydalar” ve “sürecin dezavantajları” alt boyutlarında mesleki kıdem açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Her iki alt boyutta da öğretmen görüşleri mesleki kıdem düzeyi açısından olumsuzdur.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla Balıkesir merkezde 2009- 2010 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 885 sınıf öğretmeninden, 750 sınıf öğretmenine uygulanmış ve 608 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme yönteminin zaman alıcı olsa da öğrenciler açısından yararlı olduğu görüşünü benimsemedikleri görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu Korkmaz ve Kaptan (2003), Sırkıntı (2007)'nin yaptıkları araştırmaların bulgularını desteklemektedir.

Portfolyo değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin öz disiplin, sorumluluk bilinci, kendisine dışarıdan bakma yetisi, üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı, eleştirel, vb) kazandıkları; öğrencilerin eksikliklerini telafi edici çalışmalar yapılabilmesini, öğrencinin kendisini değerlendirebilmesi imkanını, öğrencinin performansına ilişkin bilgi, çalışmalarındaki ilerlemeyi göstermeyi ve daha etkili öğrenme-öğretme gerçekleştirme imkanı sağladığı görmezden gelinmiştir. Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciye katkı sağlamadığı görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Sırkıntı (2007), Gözüm (2008), Bedir (2009) ve Kurt (2008)'un çalışmalarının sonuçları ile çelişmektedir.

Portfolyo değerlendirme yönteminin öğretmenlere öğretimi öğrenci merkezli hale getirme, öğretimini değerlendirerek eksiklerini görme, öğretim sürecinin her aşamasında öğrencilere mutlaka dönüt verme, öğrenciye değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hissettirme, öğrencide motivasyonu artırma, öğrencileri daha iyi tanıma, öğrenciye eksik olduğu noktaları görme ve bunları zamanında telafi etme, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerini değerlendirme, öğrencinin bir bütün olarak ölçülmesine ve değerlendirilme fırsatı verdiği görmezden gelinmiştir. Sınıf öğretmenleri portfolyo değerlendirme yönteminin öğretmene kolaylık sağlamadığı görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin bu görüşlerinde özellikle portfolyo değerlendirme sürecinin çok zaman alıcı olması, kritik davranışları yoklamadaki yetersizlikleri gibi olumsuz özelliklerin etkili olduğu gözlenmektedir. Öğretmenler Türk Eğitim Sistemi'ndeki programın yoğunluğu ve sınav sistemi yüzünden portfolyo değerlendirme yönteminin zor bir yöntem olduğunu, portfolyo değerlendirme ile birlikte geleneksel değerlendirmenin de yapılmaya devam edilmesinin zaman kaybına yol açtığını ancak geleneksel değerlendirmeden de Türk Eğitim Sistemi'ndeki mevcut düzenden dolayı vazgeçilemeyeceği görüşündedirler.

Sınıf öğretmenleri, portfolyo değerlendirme hakkında bilgilerinin yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, portfolyo içerisinde yer alabilecek çalışmalar, portfolyo geliştirme sürecinin aşamaları, uygulamada öğretmen, öğrenci ve veli rolleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Portfolyo türleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları için hangi durumlarda hangi portfolyo türünü işleteceklerini bilemedikleri, aynı şekilde uygulamada kullanılan puanlama yönergeleri hakkında da bilgi sahibi olmadıkları için puanlama yönergelerini gerektiğinde kendilerinin oluşturamadıkları görülmektedir. Bunlara bağlı olarak portfolyo değerlendirme sürecini etkili olarak yönetemedikleri ve öğrencilere portfolyoları ile ilgili yeterli destek sağlayamadıkları görüşündedirler. Gerek bu araştırmanın sonuçları gerekse literatürde yer alan araştırmaların (Bedir, 2009; Sırkıntı, 2007; Arslan, Kaymakçı ve Arslan, 2009; Gözüm, 2008) sonuçları öğretmenlerin

portfolyo değerlendirme s¼reci hakkında yeterli d¼zeyde bilgi sahibi olmadıklarını g¼stermektedir. Bunun nedeni ¼ğretmenlerin portfolyo değerlendirme s¼reci ve portfolyolar hakkında daha ¼nce hiç eğitim almamış olmalarından ve deneyim eksikliğinden ya da portfolyo değerlendirmenin eğitim sistemindeki sınav sistemi ile uyumsuz olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın bulguları, ¼ğretmenlerin portfolyo uygulaması ile ilgili zaman, donanım ve materyal eksikliğini hissettiklerini g¼stermektedir. Araştırmanın bu sonucu literat¼rde portfolyo uygulamasına y¼nelik sınırlılıkları ele alan Bedir (2009), Birgin (2003), G¼z¼m (2008), Kabaş (2007), Korkmaz ve Kaptan (2003), Kurt (2008) ve Sırkıntı (2007)'nin yaptığı araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın tek olumlu sonucu olan g¼r¼ř, ¼ğretmenlerin portfolyo değerlendirme s¼recinin uygulanması esnasında harcanacak çabanın, eğitime getireceği katkıya değeceği g¼r¼ř¼nde olmalarıdır. Ancak portfolyo değerlendirmenin eğitime katkı getireceğini d¼ř¼nmelerine rağmen s¼recinin uygulanması esnasında harcanacak çaba ve s¼reden dolayı ¼ğretmenlerin, portfolyo değerlendirme yerine daha az çaba ve s¼re gerektiren ¼lme değerlendirme y¼ntemlerini tercih ettikleri s¼ylenebilir.

Araştırmanın sonucunda ¼ğretmenlerin portfolyo değerlendirme s¼recini planlamak için çok zaman harcayacakları g¼r¼ř¼n¼ benimsemedikleri g¼r¼lmektedir. ¼ğretmenlerin portfolyo değerlendirme hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edildiğinden portfolyo değerlendirme hakkında bilgi sahibi olmadıkları için s¼reci planlama konusuna da hakim olmadıkları s¼ylenebilir. Bu sonuç G¼z¼m'¼n (2008) alışmasının sonucu ile ¼rt¼řmektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme uygulamasını benimseyip kullanmadıkları için portfolyo değerlendirme sürecinin dezavantajlarını hissedemedikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Bedir (2009), Sırkıntı (2007), Ağca (2005), Gözüm (2008)'ün çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemine ilişkin görüşlerinin, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş ve görüşlerinin kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Bedir (2009), Ağca (2005) ve Sırkıntı (2007) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçları desteklenmektedir.

Özet olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde;

- Portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciye katkı sağlamadığı,
- Portfolyo değerlendirme ve sürecin dezavantajlarından dolayı öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme yöntemini olumsuz algıladıkları,
- Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme konusu ile ilgili bilgi düzeyinin yeterli olmadığı,
- Öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
- Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Her değerlendirme yönteminin sahip olduğu avantajlar ve dezavantajlar vardır. Sadece dezavantajlarını görerek o değerlendirme yönteminin getirilerini reddetmek yanlış olur. Bu tür yönlenmenin sebebi olarak öğretmenlerin eski değerlendirme yöntemlerinden vazgeçememeleri ya da yeni değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi eksikliği gösterilebilir. Araştırma sonucu, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemi konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenler portfolyo değerlendirme yönteminin sunduğu potansiyelden yeterince yararlanamamaktadırlar.

5.2. ÖNERİLER

Portfolyo değerlendirmenin eğitim sistemi içinde daha verimli ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenler öğrencilerin değerlendirilmesinde geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif değerlendirme tekniklerini de kullanmalıdırlar.
- Ölçme ve değerlendirme alanı hızla gelişmeye devam ettiği ve kullanımıyla ilgili sorular arttığı için öğretmenler bu alandaki yenilikleri sürekli takip edebilmeli, kendilerini geliştirmelidirler. Bunun için öğretmenlere kullanabilecekleri yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtmak ve öğretmenlerin niteliğini artırmak amacıyla MEB bünyesinde uzmanlar tarafından tanıtıcı, öğretici nitelikte uygulamalı seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarının verilmesiyle bilgileri arttırılıp, bu sayede öğretmenlerin bireysel, sosyal ve mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlanabilir.

- Etkili ve sorunsuz bir portfolyo uygulaması için, portfolyo değerlendirme sürecine başlamadan önce öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin, velilerin ve idarecilerin portfolyo değerlendirme çalışmalarının yürütülme süreçleri hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Katılımcılara konuyla ilgili bilgi verilmesi ve uygulama sürecinde rollerinin ayrıntılı bir biçimde açıklanmasıyla portfolyo değerlendirmenin daha etkili yürütülmesi sağlanabilir.
- Öğretmen eğitiminde konunun daha iyi irdelenebilmesi için teoriğin yanı sıra uygulamalara ağırlık verilebilir ve uygulamalara yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlere uygulama ile ilgili somut örnekler sunulmalıdır. Bu örneklerin sınıfta nasıl kullanılacağı ve nasıl geliştirileceği, konunun uzmanları tarafından gösterilmelidir. Konu uzmanı ile öğretmenlerin belli bir süre bir arada çalışmaları da faydalı olabilir.
- Portfolyo dosyalarını saklamak için yer bulunması ve kağıt israfını engellemek amacıyla imkân varsa e-portfolyolar oluşturulabilir. Elektronik portfolyoların kullanımının, geçerlilik, performansın tekrar tekrar değerlendirilebilirliği, ulaşım kolaylığı gibi birçok avantajı vardır.
- Öğretmenlerin portfolyo değerlendirmeyi daha güvenilir ve geçerli bir şekilde uygulayabilmeleri için, hazır olan ya da hazırlanacak olan performans değerlendirme ölçeklerinin sene başında yapılan zümre öğretmenler kurulu toplantılarında görüşülerek ortak bir kararla kullanıma hazır hale getirilmesi sağlanabilir. Ya da önceden hazırlanmış portfolyo değerlendirme formları hatta varsa örnek dosyalar öğretmenlere dağıtılabilir.
- Okullarda portfolyo değerlendirmenin kullanımına yönelik donanım ve kaynakların yeniden gözden geçirilmesi, bu olanaklara öğrencilerin ulaşabilecekleri yeni bir düzenlemenin yapılması uygun olabilir.

- Portfolyo değerlendirme sürecinin sınırlılıklarından biri de zamandır. Okullarımızda program dışı ekstra çalışmalara ayrılacak bir zaman düzenlenmesi yapılmalıdır.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

- Portfolyo değerlendirme yönteminin geleneksel değerlendirme yöntemleri karşısında öğrenci başarısını ne derece etkilediğini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırmak amacıyla aynı tür araştırma farklı eğitim ortamlarında farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer bir araştırma farklı okul yapılarında gerçekleştirilerek özel okul ve devlet okulu arasında karşılaştırma yapılabilir.
- Alternatif değerlendirme yöntemlerine (kavram haritası, yapılandırılmış grid, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, performans değerlendirme gibi) yönelik deneysel çalışmalar desenlenerek bunların eğitim-öğretim sürecinde etkililiği ve uygulanabilirliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ağca, B. (2005). *Ana Sınıfı ve İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenleri İle Yöneticilerinin "Portfolyo Değerlendirme Yöntemi"ne İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Alakurt, T. (2006). *Puanlama Yönergesine (Rubrik) Dayalı Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40 (1), 41-61.

Arslan, M. ve Eraslan L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz (160).

Atılgan, H. Doğan, N. ve Kan, A. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayınları.

August, B. ve Song, B. (2002). Using Portfolios to Assess the Writing of ESL Students: A Powerful Alternative. *Assessing Writing*, 11, ss. 49-72.

Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları. Kiran, H. (Editör). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli. Tubitak Yayınları, ss. 775-779.

Aydın, H. Ve Uşak, M. (2003). Fen Derslerinde Alternatif Kavramların Araştırılmasının Önemi: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 121-135.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme. Bahar, M. (Editör). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara. Pegem A Yayınları, ss. 49-142.

Baki, A., Birgin O. (2002). Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara: ODTÜ.

Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3 (3), Makale 11,79-99.

Baki, A., Birgin, O., Güven, B. ve Karataş. (2004). Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası (Portfolio) Uygulaması. Eğitimdeki Örnekler Konferansı. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Baykul, Y. (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, (7).

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

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)*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Birgin, O. (2008). Alternatif Bir Değerlendirme Yöntem Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-24.

Car, A. (2006). Portfolyo, Türk Eğitim Derneği e-Bülten, (22), 2-5. <http://www.ted.org.tr/bulten/TedBulten-Subat.pdf> adresinden 17 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.

Chen, Y. ve Martin, M. A. (2000). Using Performance Assessment and Portfolio Assessment Together in Elementary Classroom. *Reading Improvement*, 37 (1), 32-38.

Cook-Benjamin, L. (2001). Portfolio assessment: Benefits, Issues of Implementation, and Reflections on Its Use. *Assessment Update*, 13, 6-7.

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.

Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirilmesi. Karip, E. (Editör). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 193-239.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (7), 47-64.

Darling, L.F., (2001). Portfolio as Practice: The Narratives of Emerging Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 107-121.

Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirli, C. (2007). *Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına Ve Öğrenme Algılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Deryakulu, D. (2000). *Yapıcı öğrenme*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Doğan, M. (2007). İlköğretim Matematik Aday Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Erdamar, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 629-661.

Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.

Erdoğan, T. (2006). *Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erdoğan, T., Gök, B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adayları Elektronik Portfolyoyu Nasıl Algılamaktadırlar. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda Sunulan Bildiri Özeti, http://www.pegem.net/akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=8142 [adresinden](#) 6 Temmuz 2008 tarihinde alınmıştır.

[Friedman, B.](#), [David, M.](#), [Davis, M.H.](#), [Harden, R.M.](#), [Howie, P.W.](#), [Ker, J.](#), [Pippard, M.J.](#) (2001). Portfolios as a Method of Student Assessment. *AMEE Medical Education Guide*, 23 (6), 535-551.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H., (2007), "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135–145.

Gözüm, S. (2008). *İlköğretim 4., 5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğretmen ve Öğrencilerinin Ürün Dosyası (Portfolyo) ve İçeriğine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gültekin, M. (2004). Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 25-51.

Güven, B. ve Eskinürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

İlci, B. (2002). Tümel Değerlendirme. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü Seminerlerinde Sunulan Bildiri, <http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/betulilci.doc> adresinden 6 Temmuz 2008 tarihinde alınmıştır.

Kabaş, O. (2007). *Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.

Karadağ, E. ve Öney, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademedeki Portfolyo Dosyalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılabilirliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 235-246.

Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kazu, H. ve Yorulmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyolara İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Kışla, S. ve Uzun, E. (2005). Okulöncesi Dönemde Portfolyo Sunumu ve "Çocuk-Veli-Öğretmen" Görüşmeleri. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2000). Fen Öğretiminde Tümel (Portfolio) Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 212-219.

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.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003). İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 159-165.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2005). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), ss: 101-106.

Köksal, M.S., Koray, Ö., Özsoy, T., Bağçe, H. ve Koray, A. (2006). Öğretim Materyali Geliştirmede Portfolyo ve Rubrik Değerlendirmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Üzerine Etkisi. *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla: Nobel Yayınları, ss. 170-171.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kurt, M. (2008). *Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Alkim Yayıncılık.

Mamur, N. (2009). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Sanatsal Yeterliliğini Ölçme ve Değerlendirmede Eğitsel Gelişim Dosyasının (Portfolyo) Rolü*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mıhladız, G. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *İlköğretim Matematik Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri. <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/ana.html> adresinden 2 Şubat 2009 tarihinde alınmıştır.

Moon, T.R., Brighton, C.M., Callahan, C.M. ve Robinson, A. (2005). Development of Authentic Assessment in Middle School Classroom, *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16, ss. 119-133.

Morgil, İ., Cingör, N., Erökten, S., Yavuz, S. Ve Özyalçın-Oskay, Ö. (2004). Bilgisayar Destekli Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (2), ss. 105-118.

Noonan, B. ve Randy, D. (2005). Peer and Self-assessment in High Schools. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10 (17), 1-8.

Ocak, G. (2006). Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Erzurum İl Örneği). *MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 170, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/170/g%FCrb%FCz%20ocak.pdf> adresinden 28 Mayıs 2008 tarihinde alınmıştır.

Okçu, Y. (2007). *Matematik Eğitiminde Portfolyo Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Öncü, H. (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *Tsa dergisi*, 13 (1), 103-130. <http://www.tsadergisi.org/arsiv/nisan2009/06.pdf> adresinde 22 Mayıs 2009 tarihinde alınmıştır.

Özyenginer, E. (2006). *Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntemi Kullanımı Üzerine Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pilcher, J. K. (2001). The Standards and Integrating Instructional and Assessment Practices. Bildiri American Association of Colleges for Teacher Education'ın Dallas, TX'deki 53. yıllık toplantısında sunulmuştur. (Eric Dökümanı Servis Numarası: ED 451 190).

Sağlam-Arslan, A., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme-değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 115-128.

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.

Sezer, S. (2006). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 72-84

Sewell, M., Marczak, M., ve Horn, M. (2002). The Use of Portfolio Assessment in Evaluation. <http://ag.arizona.edu/fcr/fs/cyfar/portfolio3.html> adresinden 20 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.

Sirkintı, A. (2007). *İlköğretimde Öğretmenlerin Matematik Dersinde Alternatif Değerlendirme Tekniği Olan “Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo) Hakkında Görüşleri*. 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.

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.J. (2001). The Unfulfilled Promise of Classroom Assessment, Education Measurement: Issue and Practice. *Assessment in Education*, 3 (1), 71-93.

Şahin, T. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Sonucunda Ortaya Çıkan Öğrenen Çalışmalarının Değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Şaşmaz-Ören, F. ve Tatar, N. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 15-27.

Şaşmaz-Ören, F. (2005). Fen Eğitiminde Portfolyo ve Rubrik Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi

Şenel, T., Çepni S., Yıldırım N. ve Er Nas S., (2007), “Süreç Odaklı Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Analitik Rubriğin Geliştirilmesi: Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Örneği”, *Edu Dergisi*, 2 (2). http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2fYeditepeUniverSiteSi%2fegitim%2fEgitim+Fakultesi%2fEDU7%2fcilt2+sayi2%2fSenel_doc adresinden 1 Aralık 2008 tarihinde alınmıştır.

Tan, Ş. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taşdemir, M., Taşdemir, A. ve Yıldırım, K. (2009). İşbirlikli Öğrenme Sürecinde Kullanılan Portfolyo Değerlendirmesinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 53–66.

Tekin, H. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Tezci, E ve Dikici, A (2002). Oluşturmacı Uzaktan Öğrenmede Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Dijital Portfolyo Değerlendirme Örneği. Uluslar Arası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2 (1), 50-55.

Tezci, E. (2004). Performans Değerlendirme. Gürol, M. (Editör). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Ankara. Nobel Yayıncılık, 241-264.

Tezci, E. ve Demirli, C. (2004). Bir Performans Değerlendirme Modeli: Bireysel Gelişim Dosyası. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Tezci, E. ve Dikici, A. (2005). Hikâyeye Dayalı Resim Yapma Bireysel Gelişim Dosyası Değerlendirme Yönergesinin Geliştirilmesi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.

Tezci, E. ve Yıldırım, B. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Balıkesir: Onur Ltd. Şti.

Thilly, F. (2002). *Felsefenin Öyküsü, Çağdaş Felsefe* (Çev: İbrahim Şener). İstanbul, İzdüşüm Yayınları

Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. ve Vleuten, C. (2005). Quality Issues in Judging Portfolios: Implications for Organizing Teaching Portfolio Assessment Procedures. *Studies in Higher Education*, 30, 595-610.

Vaiz, O. (2003). *Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Akar, H. (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. İyi Örnekler Konferansı. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wray, S. (2007). Teaching Portfolios, Community, and Pre-service Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1139–1152.

EKLER

Ek 1. İzin Formu

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.10.00.04/311
Konu :Araştırma Anket İzni


16972

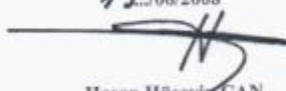
VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Başak YAŞAR, "Bireysel gelişim dosyasına (Portfolyo) dayalı değerlendirme" konulu Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, ilimiz merkez ilköğretim okullarında, ilişikte sunulan çalışma takvimi doğrultusunda, veri toplama anketi uygulayabilmesi ile ilgili Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, 20/05/2009 tarih ve B.30.2.BAÜ.0.41.76.00./310-692 sayılı yazısı ve ekleri ile Araştırma Değerlendirme Formu ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, yüksek lisans programı Öğrencisi Başak YAŞAR' ın "Bireysel gelişim dosyasına (Portfolyo) dayalı değerlendirme" konulu Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, merkez ilköğretim okullarında, ilişikte sunulan çalışma takvimi doğrultusunda, Veri Toplama Anketi uygulayabilmesini;

OLUR'larınıza arz ederim.


Abdurrahim KOKSAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/06/2008

Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Kasaplar Mah. Eski Sındığı Cad.No:1- 10100 BALIKESİR Tel :0 266 239 62 73 Fax :0 266 239 62 74 e-posta :balikesir@meh.gov.tr İnt. Adr :http://balikesir.meb.gov.tr	DANISMA 444 0 632 H A T T I	EĞİTİME %100 DESTEK	EĞİTİMİN ERKEMİ Daha aydınlık gelecek!
---	--	----------------------------------	---

EK 2. Ölçek Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Milli Eğitim Bakanlığının bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme çalışması ile ilgili yönergesi çerçevesinde sizlerin bu konudaki düşüncelerine belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıda bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizlerde istediğimiz, bu ifadelerle ilgili düşüncenizi-katılım düzeyinizi belirlemenizdir. Ölçeğe isim yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınızı samimi ve içten olması, araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hazırlayan
Başak YAŞAR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Cinsiyetiniz: Kadın

Erkek

Hizmet süreniz: 0-5

6-10

11-20

21 ve üstü

Bireysel gelişim dosyasına (portfolyo) dayalı değerlendirme;	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme sürecini etkili olarak yönetebilmekteyim					
2. Bireysel gelişim dosyası içerisinde yer alabilecek çalışmalar hakkında bilgi sahibiyim.					
3. Öğrencilerime bireysel gelişim dosyaları ile ilgili yeterli destek sağlıyorum					
4. Bireysel gelişim dosyası türleri hakkında yeterli bilgi sahibiyim					
5. Bireysel gelişim dosyası geliştirme sürecinin aşamaları hakkında bilgi sahibiyim.					
6. Hangi durularda ne tür bir portfolyo süreci işleteceğimi biliyorum					
7. Uygulamasında kullanılan puanlama yönergeleri hakkında bilgi sahibiyim.					
8. Uygulamasında kullanılacak puanlama yönergelerini gerektiğinde kendim oluşturabiliyorum.					
9. Uygulamasında öğretmen, öğrenci ve veli rolleri hakkında bilgi sahibiyim.					
10. Sürecinin uygulanması esnasında harcanacak çabanın, eğitime getireceği katkıya değmeyeceğini düşünüyorum.					

11. Süreci planlamak için çok zaman harcadığımı düşünüyorum.					
12. Uygulaması için ders süresinin yetersiz olduğunu düşünüyorum					
13. Uygulamasında gerekli olan özel materyallerin (dosya, vb) eksikliğini hissediyorum.					
14. Bireysel gelişim dosyalarının saklanması için okullardaki donanımın eksik olduğunu düşünüyorum.					
15. Zaman alıcı olsa da öğrenci açısından yararlıdır.					
16. Öğrencilerimin eksikliklerini telafi edici çalışmalar yapabilmemi sağladı.					
17. Velilerimin öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını sağladı.					
18. Sürecinin sağladığı söylenen faydalar konusunda endişelerim var.					
19. Öğrencilere öz disiplin kazandırmamı sağladı.					
20. Öğrenciye kendisine dışarıdan bakma yetisi kazandırır.					
21. Öğrencinin kendisini değerlendirebilmesine imkan tanır.					
22. Uygulamasının öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirdiğine inanıyorum.					
23. Uygulamasının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı, eleştirel, vb) geliştirdiğini düşünüyorum.					
24. Uygulamasıyla program hedeflerine ulaşmam daha kolay olmaktadır.					
25. Öğrencinin performansına ilişkin bilgi verir.					
26. Çalışması yaparak daha etkili öğrenme-öğretme gerçekleştirdiğime inanıyorum.					
27. Öğrencinin çalışmalarındaki ilerlemeyi gösterir (Öğrencinin zaman içerisindeki öğrenmelerini belgeler.).					
28. Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerinin değerlendirilmesini sağlar.					
29. Uygulamasıyla öğrencilerim kendi öğrenme amaçlarını geliştirebilmektedirler.					
30. Öğretimi öğrenci merkezli hale getirmeme katkı sağladı.					
31. Öğrenciye eksik olduğu noktaları görme ve bunları zamanında telafi etme imkanı tanır.					
32. Öğretmenin öğretimini değerlendirerek eksiklerini görmesini sağlar.					
33. Sürecinin her aşamasında öğrencilerime mutlaka dönüt veriyorum.					
34. Öğrenciye değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hissettirir.					
35. Öğrencide motivasyonu artırır.					
36. Öğrencilerimi daha iyi tanımama imkan sağlıyor.					
37. Öğrencinin bir bütün olarak ölçülmesine ve değerlendirilmesine imkan tanır.					