

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
PORTFOLYOYA DAYALI DEĞERLENDİRMENİN
ÖĞRENCİ BAŞARISI VE DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Tolga ERDOĞAN

İzmir

2006

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
PORTFOLYOYA DAYALI DEĞERLENDİRMENİN
ÖĞRENCİ BAŞARISI VE DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Tolga ERDOĞAN

Danışman

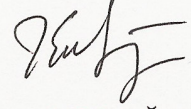
Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

İzmir

2006

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

24/02/2006



Tolga ERDOĞAN

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Univ. Kodu:

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tezi yazarının

Soyadı: Erdoğan

Adı: Tolga

Tezin Türkçe Adı: Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi

Tezin yabancı dildeki adı: The Effect of Portfolio-Based Assessment on Students' Achievement and Attitudes in Foreign Language Teaching

Tezin yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yılı: 2006

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans (X)

Dili: Türkçe

2. Doktora

Sayfa Sayısı: 14+143

3. Sanatta Yeterlilik

Referans Sayısı: 1514

Tez danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: İrfan

Soyadı: Yurdabakan

Türkçe anahtar kelimeler:

İngilizce anahtar kelimeler:

1. Portfolyo Değerlendirme

1. Portfolio Assessment

2. Portfolyo

2. Portfolio

3. Alternatif Değerlendirme

3. Alternative Assessment

4. Özgün Değerlendirme

4. Authentic Assessment

5. Performans Değerlendirme

5. Performance Assessment

TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde önemli yardımları olan, bana yol gösteren değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a, değerli katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY'a ve yapıcı eleştirilerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ'a içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca verilerin toplanmasında bana destek olan ve Maltepe Askeri Lisesi Hazırlık Sınıfında okuyan 1. ve 4. Kısım öğrencilerine teşekkür ederim. Son olarak beni yüksek lisans yapmaya teşvik eden, bu yolda beni cesaretlendiren ve ellerinden gelen yardımı esirgemeyen sevgili eşime ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

İzmir, Şubat 2006

Tolga ERDOĞAN

İÇİNDEKİLER

Tablolar Listesi	i
Şekiller Listesi	ii
Özet	iii
Abstract	v

I. BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Giriş	1
Değerlendirme	2
Geleneksel Değerlendirme	7
Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Değerlendirme İlişkisi	9
Alternatif Değerlendirme	14
Portfolyo Değerlendirme	18
Portfolyo Değerlendirmenin Tasarım ve Uygulama Aşamaları	23
Portfolyoda bulunması Gereken Bölümler	27
Portfolyoya Neler konulabilir?	29
Portfolyo Çeşitleri	31
Portfolyo Değerlendirmenin Yararları	32
Portfolyo Değerlendirmenin Zorlukları	35
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	39
Problem Cümlesi.....	39
Alt Problemler.....	39
Sayıtlılar.....	40
Sınırlılıklar.....	40
Tanımlar.....	41

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

İlgili Araştırmalar	43
Sonuç	54

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırma Modeli	56
Denekler	56
Veri Toplama Araçları	58
Denel İşlemler ve Yapılan Oturumlar	65
Verilerin Çözümlemesi	88

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Alt Problem 1 ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	89
Alt Problem 2 ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	91
Alt Problem 3 ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	93
Alt Problem 4 ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	95
Alt Problem 5 ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	96

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynakça	112
Ekler	
1. İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği (Madde örnekleri)	128
2. Writing Test (Yazma Becerisi Sınavı)	129
3. Achievement Test – Başarı Testi (Soru maddesi örnekleri)	130
4. Okuma Ödevi Görev Kağıdı Örneği	132
5. Portfolyo Amaç/Hedef Belirleme Sayfası	133
6. Portfolyo Projesi Değerlendirme Sayfası	134
7. Portfolyo Tanıtım Kılavuzu	135
8. Dereceli Puanlandırma Anahtarı (Rubrik) (Boş)	136
9. Yazma Dereceli Puanlandırma Anahtarı (Writing Rubric – Yazma Rubriği)	137
10. Yansıtma / Yorum Kartı	138
11. Öğrenci Yansıtma Örnekleri	139
12. Bir Giriş Mektubu Örneği	141
13. Sonuç	143

Tablolar Listesi

1. Deneý ve Kontrol Gruplarının Askeri Liseye Giriş Puanlarının Karşılaştırılması	57
2. Deneý ve Kontrol Gruplarının 2004-2005 Öğretim Yılı Güz Dönemi İngilizce Notlarının Karşılaştırılması	57
3. Tutum Ölçeği Madde-test Korelasyonları ve Faktör Yükleri Tablosu	58
4. Dinleme Becerisine Yönelik Nihai Testin Maddelerinin Analiz Tablosu ...	63
5. Okuma Becerisine Yönelik Nihai Testin Maddelerinin Analiz Tablosu	64
6. Deneý Grubu Haftalık Görev ve Ödev Tablosu	67
7. Deneý ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön-Son Test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları	89
8. Deneý ve Kontrol Grubunun Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi Tablosu	90
9. Deneý ve Kontrol Gruplarının Yazma Ön-Son Test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları	91
10. Deneý ve Kontrol Grubunun Yazma Ön ve Son Test Puanlarının Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi Tablosu	92
11. Deneý ve Kontrol Gruplarının Tutum Ön-Son Test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları	93
12. Deneý ve Kontrol Grubunun Tutum Ön ve Son Test Puanlarının Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi Tablosu	94
13. Deneý Grubu Başarı, Tutum, Yazma ve Portfolyo Puanları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayıları Tablosu	95

Şekiller Listesi

1. Öğretim-Öğrenme-Değerlendirme Alanı	4
2. Portfolyo Değerlendirme Aşamaları	25

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PORTFOLYOYA DAYALI DEĞERLENDİRMENİN ÖĞRENCİ BAŞARISI VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Tolga ERDOĞAN

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2006

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

Standart değerlendirmenin öğrenci gelişimini, öğrencinin neyi bildiğinin yanısıra neyi yapabildiğini ölçmede yetersiz kaldığı varsayımı alternatif değerlendirme türlerinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin birleştirildiği, öğrenci katılımı ve yansıtmanın olduğu bir süreç olan portfolyo değerlendirme en yaygın alternatif değerlendirme şeklidir. Öğrenci ediniminin ve gelişiminin daha zengin, daha özgün ve geçerli ölçümüne olanak sağlayan portfolyo, düzey belirleyici yerine daha çok biçimlendirici değerlendirmeyi sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, portfolyo değerlendirmenin lise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Araştırma 2004-2005 akademik yılında Maltepe Askeri Lisesi hazırlık sınıfında okuyan 44 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Oniki hafta süren çalışmada kontrol grubuyla geleneksel yöntemler kullanılarak ders yapılmıştır. Deney grubunda ise geleneksel yöntemlerin yanısıra portfolyo etkinlikleri kullanılarak ders yapılmıştır.

Araştırmanın başında ve sonunda her iki gruba da başarı testi ve İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği verilmiştir. Bu şekilde portfolyo değerlendirmenin başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilere on adet açık uçlu soru verilerek, onların portfolyo değerlendirme ile ilgili düşüncelerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonunda, portfolyonun öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı, ancak yazma becerilerine etkisinin olabileceği bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin on soruya verdikleri cevaplar çözümlendiğinde, onların portfolyo çalışmasından hoşnut oldukları, daha kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, öğrenimleri konusunda daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri; fakat oldukça zaman alan portfolyo etkinliklerinin onları oldukça zorladığı ve portfolyonun oluşturulması ve değerlendirilmesi konusunda öğrencilerin eğitilmesinin şart olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PORTFOLIO-BASED ASSESSMENT ON STUDENTS' ACHIEVEMENT AND ATTITUDES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Tolga ERDOĞAN

Dokuz Eylül University Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Program
February, 2006

Supervisor: Asst. Prof. Dr. İrfan YURDABAKAN

The assumption that standard assessment is inadequate in assessing student development, what the student knows and what he can do as well, had a great influence on the birth of alternative assessments. Portfolio assessment, the process where teaching and assessment activities are integrated and where there is student involvement and reflection, is the most popular alternative assessment type. Portfolio, which provides richer, more authentic and valid assessment of student performance, enables us to have formative assessment rather than summative.

The aim of this study is to analyze the effect of portfolio assessment on achievement and attitudes of students enrolling in a high school preparatory class English course.

This study was conducted with 44 students who were students at Maltepe Military High School Preparatory Class in 2004-2005 academic year. Control group and experiment group were formed in this experimental study. The study lasted for twelve weeks. With the control group only traditional methods were used during lessons. With the experiment group traditional methods as well as portfolio activities were used. Both

groups were given an achievement test and a scale to measure attitudes towards English at the beginning and at the end of the study to see if portfolio assessment had any effects on achievement and attitudes. Also students in the experiment group were given ten open-ended questions to find out what they thought about portfolio assessment.

The results of the study revealed that portfolio had no effect on student achievement and attitudes toward English, but it might have some on students' writing skills. The analysis of the answers students gave to the ten questions showed us that students liked the portfolio study, they tried to produce more quality work, they gained more responsibility towards their own learning and they had positive attitudes towards learning in general. On the other hand, their answers made it clear that portfolio activities were challenging to the students and they must have enough training in the development and assessment of portfolios.

I. BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Giriş

Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı olanaklar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini göstermeleri için de farklı ölçme yöntemleri kullanılmalıdır. Stiggins (1999), her ölçme yönteminin her öğrenciye uygun olmadığını, dolayısıyla kullanılan tek bir çeşit ölçme yönteminin de herkese uygun olmayacağını belirtmiştir. Wiggins (1989), öğrenci gelişimini belirlemeye yönelik beceri, bilgi, süreç ve stratejilerin çeşitli olduğunu ve tümünün bir tek ölçüm kullanılarak öğrenilmesinin imkansız olduğuna dikkat çekmiştir. Her yöntem belli koşullar altında başarılı olacağından, öğretmenlerin öğrencilerin kapasitesi hakkında karar verebilmeleri için farklı zamanlarda edinilmiş, farklı biçimlerde, farklı bilgilere gereksinimleri olduğunu anlamaları gerekir (Stiggins, 1999). Standart ölçümlerin yetersizliği konusunda yaygın olan görüş, tüm öğrencilerin aynı araç kullanılarak değerlendirilebileceği varsayımıdır (Brandt, 1989; Herman, 1992; Jervis, 1989; Kellaghan ve Madaus, 1991). Diğer yandan öğrencileri alternatif yollarla değerlendirme, öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri ve öğrenme stilleri arasındaki değişiklikleri hesaba katmaktadır ve değerlendirme ile öğrenme etkinliklerini birleştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca alternatif değerlendirme başarılı edimleri göstermekte, olumlu özellikleri vurgulamakta ve düzey belirleyici (summative) yerine biçimlendirici (formative) değerlendirmeyi sağlamaktadır (Shaaban, 2001).

Günümüzde anlamlı öğrenmede yansıtıcılık, yapılandırıcılık ve öz-düzenleme vardır. İnsanlar gerçek bilgileri sadece kaydeden bireyler olarak değil, kendilerine özgü bilgi yapılarını yaratan bireyler olarak görülmektedir. Bir şeyi bilmek o bilgiyi sadece almak değil, onu yorumlamak, önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişkilendirmektir. Ek olarak, sadece nasıl uygulayacağımızı bilmenin önemini değil, aynı zamanda ne zaman uygulayacağımızı ve bildiğimizi yeni durumlara nasıl uyarlayacağımızı fark etmiş durumdayız. Bu yüzden, anlamlı öğrenmenin

değerlendirilmesinde geleneksel çoktan seçmeli testlerin tipik odağı olan farklı bilgi parçacıklarının varlığı ya da yokluğunun birincil önemi yoktur. Önemli olan şey, öğrencilerin bu bilgiyi örgütlemesi, yapılandırması ve bağlam içerisinde karmaşık problemleri çözmede kullanmasıdır (Dietel, R.J., Herman, J.L. ve Knuth, R.A., 1991).

Yabancı dil programlarında değerlendirme konusuna gelindiğinde, en ufak yaştaki öğrencilerin bile testlerde başarı gösteremedikleri görülebilir. Bu durum onların sıklıkla çalışma ve sınavlara hazırlık yapma aşamalarındaki eksikliklerinden kaynaklanmamaktadır. Dil başarısı, öğrencilerin dili ve içinde bulunduğu bağlamı kullanması amaçlarına dayandığı için, öğrencilere esnek ve sık uygulama yapma fırsatı vermenin önemi göz ardı edilmemelidir. Gerçek yaşamda, gerek işte olsun gerek sosyal bir ortamda olsun, görevleri başarıyla yapabildiğimizi gösteren birden fazla şansımız olmaktadır. Dolayısıyla öğretim sırasında öğrencilere de aynı şansı sağlamak anlamlı olacaktır (Hancock, 1994).

Değerlendirmenin birden fazla şekli vardır; geleneksel değerlendirme ve alternatif değerlendirme bunlardan ikisidir. Düzenli alternatif değerlendirme yaklaşımlarından olan portfolyo değerlendirme, akran-değerlendirme ve öz-değerlendirme 1980'lerin ortasından beri yaygın olarak kullanılmaktadır. Bundan sonraki bölümlerde değerlendirmeye genel olarak değinildikten sonra geleneksel değerlendirme, yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve değerlendirme ilişkisi, sonrasında alternatif değerlendirme ve en yaygın alternatif değerlendirme şekli olan portfolyo değerlendirme üzerinde durulacaktır.

Değerlendirme

Öğrencilerin okuldaki gelişimlerinin değerlendirilmesinin eğitimde her zaman önemli bir yeri olmuştur. Öğretmenler öğrencilerinin sınıftaki gelişimlerini izleyebilmek için sınavlar yapmışlardır. Öğretmenler bu sınav sonuçlarını kullanarak günlük derslerini planlamışlar, sınıflarındaki edim standartlarını belirlemişler, beraber çalıştıkları

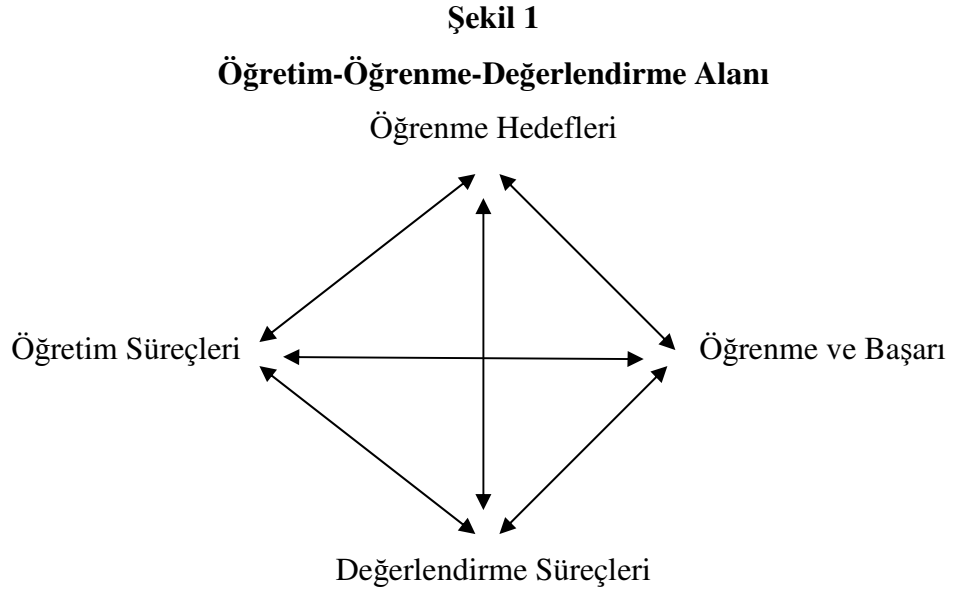
öğrencileri hakkında tanısal bilgiler elde etmişler, sınıflarındaki öğrencilerini güdülemişler ve kendi öğretimsel etkililiklerini değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin ve ebeveynlerin sınav sonuçlarını kullanarak, öğretilmeye çalışılan becerilerin ne derece öğrenildiğini görmeleri sağlanmıştır. Böylelikle öğrencinin başarı düzeyini bilmesinin kendisi için daha gerçekçi eğitim hedefleri belirlemesine yardımcı olması sağlanmıştır. Yöneticiler test sonuçlarını kullanarak öğretmen ve programın etkililiği, tüm programın zayıf ve kuvvetli yönleri, geliştirilmesi gereken personel ihtiyaçları ve sağlanması gereken yardımcı ders malzemeleri gibi konularda bilgi edinmişlerdir (Chen, 1993; Gussie ve Wright, 1999).

Öğretim ve öğrenme birbiriyle etkileşimde olmalıdır. Öğretmenler kendi işlerini kişiden kişiye farklılık gösteren öğrenci gereksinimlerine göre düzenleyebilmek için öğrencilerinin öğrenmedeki ilerlemelerini ve zorluklarını bilmeleri gerekir. Öğretmenler öğrencilerin gereksinimleri konusundaki bilgilere gözlem yaparak, sınıf içinde tartışarak ve öğrencilerin yazılı ürünlerine bakarak ulaşabilirler. İşte öğretmenler tarafından kullanılan bu etkinliklerin tümüne *değerlendirme* denilmektedir. Değerlendirme sonucu elde edilen bilgiler öğretim ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek için geri dönüt sağlamaktadır. Bu şekilde yapılan değerlendirme *biçimlendirici değerlendirme* adını almaktadır ve öğretimin öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenmesi için kullanılmaktadır (Black ve Wiliam, 1998). Ayrıca, herhangi bir eğitim sürecinde değerlendirme işlemleri öğretim işleri ile uyumlu olmalıdır. Diğer bir deyişle, değerlendirme uygulamaları sınıfıçi hedefler ve öğretim ile aynı çizgide olmalıdır. (Tedick ve Klee, 1998).

Özçelik (1998: 223-224) öğrenmelerin değerlendirilmesi ile hizmet edilebilecek başlıca amaçlar arasında, öğrencileri tanıma ve yerleştirme, öğrencilerin öğrenme eksiklikleriyle bu eksikliklere yol açmış olması beklenebilecek güçlükleri ortaya çıkarma ve öğrencilerin, bir dersin hedefleri doğrultusundaki öğrenme düzeylerini belirlemeyi sıralamaktadır.

Tüm akademik ortamlarda değerlendirmenin öğretim ile yakın ilişkide olduğu bilinmektedir. Değerlendirme, öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrencilerin dilbilimsel becerileri hakkında karar vermesine, öğrencileri uygun düzeylerine göre yerleştirmeye ve başarılarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Herhangi bir değerlendirmenin başarısı uygun araçların ve uygulamaların etkili bir şekilde seçilip kullanılmasına ve öğrenci başarısının doğru yorumlanmasına bağlıdır. Değerlendirme araç ve uygulamaları, öğrencilerin ilerlemelerini ve başarılarını değerlendirmede gerekli olmalarının yanı sıra ayrıca kullanılan programın, öğretim yöntemlerinin ve öğretimsel malzemelerin uygunluğunu ve etkililiğini de değerlendirmeye yardımcı olabilmektedir (Shaaban, 2001).

Cumming ve Maxwell (1999: 180) öğretim, başarı, öğrenme hedefleri ve değerlendirme arasındaki ilişkiye öğretim-öğrenme-değerlendirme alanı demektedir ve birbirlerine bağımlılıklarını aşağıdaki şekilde göstermektedir:



Şekil 1’de belirtilen birbirine bağımlı olma durumu, eğitimsel değerlere (hangi öğrenme amaçları istenmektedir), öğrenme kuramlarına (öğrenme nasıl gerçekleşir), öğretim kuramlarına (öğrenme nasıl geliştirilebilir) ve değerlendirme kuramlarına

(öğrenme nasıl fark edilir) yönelik soruları sormanın ve bu öğelerin altında yatan mantıksal temellerin arasındaki tutarlılığın ve dengenin önemini göstermektedir. Değerlendirmenin geçerliği, eğitimsel değerler, öğrenme kuramları ve öğretim kuramlarının yanı sıra arzu edilen değerlendirme kuramını gerçekleştirmeye yönelik bağlılık derecesine göre takdir edilebilir (Cumming ve Maxwell, 1999: 193). Buna ek olarak Paulson (1993) da öğrenmeyi değerlendirmeden ayırmanın imkansızlığına dikkat çekmiştir. Wiggins (1992) de “İyi öğretim iyi değerlendirmeden ayrı tutulamaz” diyerek öğretim ve değerlendirmenin birbirine olan bağımlılığını göstermiştir.

İyi bir değerlendirme, öğretmenlerin ve diğer karar vericilerin uygun kararlar verebilmesi ve öğrencilerin edimleri konusunda doğru tahminlerde bulunabilmesi için bilgi sağlar. Buradan hareketle Dietel ve diğerleri (1991) iyi bir değerlendirmenin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini savunmuşlardır:

- Testlerin içeriği (değerlendirilen bilgi ve beceriler) öğretmenin eğitimsel hedeflerine ve öğretimsel vurgulamalara uymalıdır.
- Test maddeleri, öğretimin birincil hedefleri olan her türlü bilgi ve becerileri temsil etmelidir.
- Öğrencilerin başarılarına yönelik beklentiler açık olmalıdır.
- Değerlendirme gereksiz yere yanıtlan ya da kasıtlı olarak yapılmış olmasa da öğrencilerin cevaplarına yön veren ilgisi olmayan etmenlerden arındırılmalıdır (örneğin anlaşılır olmayan ve kafa karıştıran sorular, öğrencilerin değerlendirmede hedeflenen becerileri gösterirken şaşkınlıklarına neden olabilir. Okuma becerisi gerektiren bir matematik sorusu anlama becerisi zayıf olan öğrencinin performansını engelleyebilir).

Diğer sınıflamalara ek olarak değerlendirme, *formal değerlendirme* ve *informal değerlendirme* şeklinde iki ana gruba ayrılabilir.

Formal değerlendirmeleri standart ya da geleneksel değerlendirmeler de denilmektedir. Bu tür değerlendirmelerin güçlü yanı geniş bir grubun test edilebilmesi ve elde edilen norm verilerle öğrencinin bir sınıf seviyesine ya da diğer bir grup öğrenciye göre gelişiminin değerlendirilebilmesidir. Formal değerlendirmenin kullanımı nesnel puanlandırmaya izin vermektedir. Genellikle öğretmen ve yöneticilerin de zamandan tasarruf etmelerine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte Tierney (1998) değerlendirmenin öğrenci merkezli olmasının, öğrenciye karşı adil olmasının ve değerlendirme altındaki çevre şartlarını dikkate almasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Toplu formal ya da standart ölçme işlemi öğrenciler arasındaki çeşitliliğe ve öğrenme ortamlarının farklılıklarına cevap verememektedir. Formal değerlendirmenin diğer bir zayıf tarafı ise, her altı haftada bir, her dönemde bir ya da belkide yılda sadece bir kere yapılmasıdır. Bu nedenlerden dolayı uzmanlar, standart testlerin, değerlendirmenin zorluklarını karşılayıp karşılayamayacağı konusunda ciddi şekilde şüpheye düşmüşlerdir (Tierney, 1998).

Genel olarak informal değerlendirmeler, dil sanatları ve okuma alanlarında öğrenci ve öğretmenin adil bir şekilde değerlendirilmelerini sağlayan en uygun yol olarak düşünülmektedir (Cox, 1993). İnfomal değerlendirmeler öğrenci gelişimini değerlendirmek için haftada bir, iki haftada bir ya da öğretmenin ihtiyaç duyduğu her zaman kullanılabilir. Program ile en iyi uyum informal değerlendirmeler kullanıldığında sağlanmaktadır, çünkü işin içinde bulunan öğretmenler tarafından hazırlanan araçlar çevresel etkileri göz önünde bulundurmaktadır ve benzersiz öğrenme stillerine ve tecrübelerine uyum sağlamaktadır. Formal değerlendirmeler, geniş hedefleri ve ölçmelerin seyrekliğinden dolayı öğretmenleri öğretimsel kararlar almada sınırlamaktadır. İnfomal değerlendirmelerin desteğiyle öğretmen anında yılın herhangi bir zamanında geri dönüt alıp ona göre plan yapmaktadır (Calfée ve Perfumo, 1993; Tierney, 1998).

Geleneksel Değerlendirme

Standart değerlendirme, formal değerlendirme ya da nesnel değerlendirme gibi kavramlarla ifade edilen geleneksel değerlendirme ile 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 öznel değerlendirme anlaşılmaktadır.

Amerikan Yayıncılar Derneği (Association of American Publishers) tarafından yayınlanan *Standardized Assessment Primer* (www.publishers.org) adlı makalede geleneksel (standart) testlerin amacının eğitimciler, öğrencilere, ailelere ve karar vericilere geçerli ve güvenilir bilgiyi sağlamak olduğu belirtilmektedir. Geleneksel testler eğitimciler ve toplum için aşağıda sıralanan konularda bilgi sağlamaktadır:

1. Eğitimcilerin etkili, güdümlü öğretim ve uygun öğretimsel malzemeler ile cevap verebilmeleri için öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi;
2. Öğrencilerin temel becerilerde ve zorlayıcı standartlardaki yeterliliklerinin belirlenmesi ve zaman içerisinde gelişimlerinin ölçülmesi;
3. Eğitim programlarının ne kadar etkili olduğunun değerlendirilmesi;
4. Okulların eğitimsel sorumluluklarını yerine getirip getirmediğinin gözlemlenmesi.

Yıllar boyu formal ölçmelerin sayısındaki artmayla ve düşük ölçme puanlarının sonuçlarıyla, çok sayıda eğitimci öğrenci edinimini gözlemlemede ve programları değerlendirmede kullanılan ölçmeleri şiddetle eleştirmeye başlamıştır. Geleneksel ölçmelerin önemli öğrenme sonuçlarını değerlendirmede başarısız olduğunu ve bu şekilde program, öğretim ve politika kararlarını zayıflattığını iddia etmişlerdir. Beklentilerin artmasıyla, öğrencileri testlerde daha başarılı olmaları için daha fazla zaman harcamaları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin üzerindeki baskı artmıştır. Sonuçta hatırlamayı vurgulayan dar odaklı testler aynı şekilde programın daraltılmasına

ve ileri seviye düşünme becerilerini uygulamaya daha az fırsat veren bilgilerin ezberlenmesine yol açmıştır. Testlerin zamanlı olması ve bir doğru cevap biçimi öğretmenlerin kendi sorularını ya da cevaplarını hazırlamak yerine, öğrencilere yapay kısa metinlere cevap verilen uygulamalar vermesine kılavuzluk etmiştir. Öğretmenler, testlere benzeyen şekillerde günlük beceri öğretimi sağlayarak geleneksel testlere yönelik öğretim yapınca, öğretimsel uygulamaları hem etkisiz hem de potansiyel olarak zararlı olmuştur (Dietel ve diğer., 1991; Jamentz, 1994; Kellaghan ve Madaus, 1991; Shepard, 1989; Shepard, 1991).

İlki öğretim ve programı geliştirme yeteneklerinin sınırlılığı olmak üzere, standart norm dayanaklı testlerin devamlı kullanımına yönelik daha bir çok tartışma vardır. Araştırmacılar, test maddelerinde kültür ve azınlıklarla ilgili önemli önyargıların olduğunu savunmaktadırlar. Standart testler, öğrencilerin zayıflıklarını geliştirmek için kullanılacak bilgiler yerine karşılaştırmalı bilgiler toplarlar. Son olarak, standart testler tüm öğrencilerin olumlu özelliklerini görmek yerine başarılı ve başarısız öğrencileri sıralayan bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Engel, 1994; Enoki, 1992).

Standart ölçümler ya da norm dayanaklı araçlar gibi çeşitleri olan geleneksel ölçmeler, oldukça ürün tabanlıdır ve bu yüzden öğretim ve öğrenme hakkında süreç-tabanlı kanıt sağlamada başarısız olmaktadır. Ayrıca geleneksel ölçmeyle ilgili sorunlar öğrencilerin gerçekte ne bildiğini (Wildemuth, 1984) ya da, yabancı dil/ikinci dil İngilizce eğitiminde olduğu gibi, öğrencilerin ne yapabileceğini gizlemektedir (Chen, 1993). Martinez ve Lipson (1989) standart ölçümlerin yıllar boyunca insanları sınıflamak ve eğitim programlarını değerlendirmek için kullanıldığını ve bu yönüyle bu tip testlerin sadece kurumlara fayda sağladığını, doğrudan öğrenenlere hizmet etmediğini belirtmişlerdir.

Bigelow (1999), geleneksel testlerin öğrencilere önemli olan konuların sınavda çıkacağını öğrettiğini, eğer sınavda olmayacak ise öğrencilerin adı geçen konuları öğrenmeye daha az eğilimli olduklarını belirtmektedir. Bu şekildeki geleneksel ölçme

öğretmenin yaratıcı çabasıyla çok kültürlü bir program düzenlemesine engel olmaktadır. Sonuçta öğrenciler sınavda çıkmayacak ise programa değer vermemektedir (Bigelow, 1999). Ayrıca, standart testlerin sınırlı amaçları nedeniyle, yazma, konuşma, çizme, oynama, oluşturma, eşleştirme ve aslında okulda öğretilmesi gereken diğer aktif beceriler ikinci plana itilmektedir (Bowers, 1989). Hatta çoğu standart testlerde sınıfta önemli görülen bilgi ve becerilerin yeterli ölçülemediği görülmektedir (Neill ve Medina, 1989).

Geleneksel değerlendirme sınavı olarak sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli testlerin kullanımının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi vardır, çünkü düşük düzey becerilere, yüzeysel ezbere, münferit başarı kanıtlarına ve basit olguların edinilmesine yoğunlaşmaktadır; bu yüzden öğrencileri zorlamamaktadır (Meisels, 1995). Öğrenciler öğrenme süreci yerine ürüne odaklanmaktadır (Bol, L., Stephenson, P.L., O'Connell, A. A. ve Nunnery, J.A., 1998).

Bilgi, öğretim, öğrenme ve değerlendirmenin yeniden kavramlaştırıldığı zamanımızda, çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve kısa cevap gibi geleneksel test etme yöntemlerinde kullanılan sorular eleştirilmektedir. Bu tip sorulardan oluşan testlerin değişik türde bilgiyi elde edemediği, karmaşık ve değişken öğrenci öğrenmesini yeterli derecede değerlendiremediği görülmektedir (Aschaber, 1991).

Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme ve Değerlendirme İlişkisi

Günümüzde insanlar sadece bilgiyi kayıt eden değil, aynı zamanda kendilerine özgü bilgi yapılarını oluşturan yaratıcılar olarak görülmektedir. Bir şeyi *bilmek* sadece o bilgiyi almak değil, onu yorumlamak ve önceki bilgiler ile ilişkilendirmektir. Anlamli öğrenmenin değerlendirilmesinde önemli olan şey, geleneksel çoktan-seçmeli testlerin genel odağı olan birbirinden kopuk bilgi parçacıklarının varlığı ya da yokluğuna yönelik kanıt bulmak değildir, onun yerine öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi nasıl düzenlediğini,

yapılandırdığını ve karmaşık sorunların çözümünde kullandığını bulmaktır (Herman, 1992).

Görüldüğü üzere Herman (1992) anlamlı öğrenmenin geleneksel değerlendirmenin odağı olmadığını iddia etmektedir. Günümüzün bilişsel araştırmacılarına ve kuramcılarına göre anlamlı öğrenme “yansıtıcı, yapılandırıcı ve öz-düzenlemelidir.” Fakat geleneksel testler öğrenmeyi “birbirinden kopuk bilgi parçacıklarının varlığı ya da yokluğu”na kadar indirgemektedir (Herman, 1992: 8). Öğrencilerin bu gibi testlerden öğrendikleri, her bir soru için sadece bir doğru cevabın olduğu ve her bir sorun için tek bir doğru çözümün olduğudur. Bu şekilde öğrenciler bu tek doğru cevap ve tek doğru çözümü bulmaya odaklanmaktadırlar (Eisner, 1991).

Richardson (1997) anlamlı öğrenmenin, öğrenenlerin psikolojik özellikleri ile birlikte sosyal, kültürel ve tarihsel etkileşimlerini de dikkate alan bağlamlarda gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Öğrenenlerin kendi bilgilerini, varolan inançlarının ve bilgilerinin yeni karşılaştıkları fikirler ile etkileşimi süreci sonucunda oluşturmaları gerekmektedir (Richardson, 1997; Maslovaty ve Kuzi, 2002: s. 200’deki alıntı).

Eisner (1991), Herman (1992) ve Richardson (1997)’un anlamlı öğrenmeden söz ederken sıklıkla kullandıkları “Yapılandırmacılık”, öğretme ile ilgili bir kuram değil, öğrenme ve bilgi ile ilgili bir kuramdır. Bireyin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya dayanan yapılandırmacılıkta, öğrenme bireyin yaşantıları, yetiştiği ve içinde bulunduğu toplumsal yapı, deneyimleri ve öğrenirken konuyu nasıl algıladığına odaklanır. Ezber ve bilgi tekrarının esas alındığı geleneksel sınıf atmosferinin tersine; yapılandırmacı anlayışta, bilginin transferi ve yeniden yapılandırmasını söz konusudur (Demirel, 2000: 233). Öğrenilenler bir sonraki öğrenmelerin zeminini hazırlamakta; bir başka deyişle, yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgilerin üzerine inşa edilmektedir. Bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Açıkgöz, 2002: 61). Anlam çıkarma eylemi sadece sınıf

ortamlarında değil tüm yaşam boyunca devam etmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında birey; aktif, sorgulayan ve araştıran, problem çözen, düşündüklerini paylaşan ve yansıtan, bilgi inşasını önbilgilerinin üzerine yapan ve bilgiyi keşfetmeye çalışandır. 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.

Yapılandırmacı yaklaşımda amaç kalıcı öğrenmelerin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, yaşantılarından önceden bildikleri yardımı ile sürekli anlamlar çıkarma çabasındaki bireye, bilgiyi yapılandırması için üst düzey bilişsel beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Özden (2005: 69-70) yapılandırmacı öğretimin öğelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Önceki bilgilerin harekete geçirilmesi,
2. Bilginin farkında olunması,
3. Yeni bilginin algılanması,
4. Bilginin anlaşılması,
5. Bilginin uygulanması.

Özden'e ek olarak Açıkgöz (2002; 66), yapılandırmacı öğretim tasarımlarının başlıca özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
2. Her öğrenciye hitap edilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklere çeşitlilik getirilir.
3. Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir.
4. Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.

5. Yanlışlar, öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görölür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylemesi özendirilir.
6. Planlar esnek ve sečeneklidir. Öđrenme süreci ilgili kararlar öđrencilerle birlikte alınır.
7. Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
8. Öğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak, dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
9. Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlarda göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır.

Değerlendirme ile ilgili olan 8. maddede, öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin süreç sonunda değil süreç boyunca değerlendirildiği görölabilir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme; öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci işbirliğini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini paylaşmaları, hem kendi öğrenmelerinin hem de başkalarının öğrenmelerinin farkında olup değerlendirebilmeleri sağlanır.

Ek olarak Yurdabakan (2005), yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve değerlendirme arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekmektedir. Yurdabakan'a göre aktif öğrenme yöntemleri yapılandırmacı düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasını olanaklı kılmaktadır. Aynı şekilde aktif öğrenme yöntemleri, öğrencinin aynı zamanda öğrenme konusunda kendini sorgulama ve öğrenmesini denetleme becerisi gerektiren yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinde değerlendirme etkinliklerinin öğrenme etkinlikleriyle birlikte kullanılması bireyin özdüzenleme ve bilişüstü becerilerinin geliştirilmesine katkı getirebilir. Bu durumda, değerlendirme etkinliklerini öğrenme sürecinin bir parçası, yani öğrenenin öğrenmesine katkı getiren bir süreç olarak düşünmek yerinde olur.

Özden (2005: 73) yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme'nin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

1. Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
2. Grup çalışmaları değerlendirilir.
3. Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme ölçütlerini birlikte belirlerler.
4. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.
5. Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.
6. Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.
7. Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir (Adams, N., Cooper, G., Johnson, L. ve Wojtysiak, K., 1996) ve öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır (Pilcher, 2001). Bu doğrultuda öğretim sonunda yapılan düzey belirleyici değerlendirmenin yanında, öğretim süresince yapılan ölçümlere dayanan biçimlendirici değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ve aktif öğrenme kuramları ışığı altında mevcut standart ya da geleneksel değerlendirme'nin öğrencilerin sadece ne bildiklerini değil, aynı zamanda ne yapabildiklerini ve yapılandırdıkları yeni bilgileri ölçemediği görülmektedir. Öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin süreç boyunca değerlendirilebilmesine ve öğrencilerin ilk önce kendi öğrenmelerini daha sonrasında diğer öğrencilerin öğrenimlerinin farkına varmasına ve değerlendirmesine olanak veren alternatif değerlendirme şekillerine ihtiyaç vardır. Bundan sonraki bölümlerde alternatif

değerlendirme ve onun en yaygın kullanılan şekli olan portfolyo değerlendirmeden söz edilecektir.

Alternatif Değerlendirme

Performans değerlendirmesi, özgün (authentic) değerlendirme, informal değerlendirme, doğrudan (direct) değerlendirme gibi değişik isimler adı altında karşımıza çıkan alternatif değerlendirmenin (Dochy ve McDowell, 1997) ne olduğuna, ne içerdiğine ilişkin ortak bir fikir yok gibidir. Jones (1994), özgün değerlendirmeyi merkez edinen birtakım tartışmaların sonucunda eğitimcilerin çoktan-seçmeli kağıt-kalem biçiminde olmayan her türlü değerlendirme şeklini özgün değerlendirme olarak kabul etmelerine sebep olduğunu söylemiştir. Pierce ve O'Malley (1992) alternatif değerlendirmeyi “bir öğrencinin gelişimini göstermek ve öğretimi şekillendirmek amacıyla ne bildiğini ve yapabildiğini bulmak amacıyla kullanılan ve standart ya da geleneksel olmayan her türlü yöntem” olarak tanımlamaktadır. Tedick ve Klee (1998) bu tür değerlendirmelerin geleneksel değerlendirmeden yapı ve puanlama bakımından farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Öğrenenlerin anlamlı görevleri yerine getirerek ne yapabildiklerini göstermeleri beklenir ve öğrenme, edimin belirli ölçütlere göre değerlendirilmesiyle bir süreç olarak düşünülür. Ayrıca Herman, J. L., Klein, D. C. D. ve Wakai, S. T. (1997), geleneksel testlerden farklı olarak alternatif değerlendirmelerin öğrencileri eleştirel düşünmeye ve karmaşık sorunlara kendi çözümlerini bulmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Alternatif, özgün değerlendirme modellerini sınıfta uygulamanın bir çok yolu vardır. Uygulanması durumunda modelin aşağıdaki özellikleri göstermesi beklenmektedir:

- öğrencilerden birşey yapmaları, yaratmaları ya da üretmeleri istenir,
- öğrencilerin öz-yansıtma yapmaları istenir,
- önemli ürünleri ölçer,

- ileri derece düşünme ve sorun çözme becerilerine yöneliktir,
 - anlamlı öğretimsel etkinlikler içeren görevler içerir,
 - gerçek yaşam uygulamalarını kullanır,
 - puanlandırmada (makinelere yerine) insani yargılamalarını kullanır,
 - öğretmenler için yeni öğretimsel ve değerlendirme rollerini gerektirir,
 - öğrencilere öz-değerlendirme fırsatları sağlar,
 - hem kişisel hem de grup çalışmasına fırsat verir,
 - öğrencilerin verilen ödev dışında öğrenme etkinliğine devam etmelerini cesaretlendirir,
 - açık edinin ölçütlerini tanımlar,
 - değerlendirmenin program ve öğretim kadar önemli olmasını sağlar.
- (http://www.aurbach.com/alt_assess.html)

Dünyanın her yerinde tüm sınıflarda değerlendirme yapılmaktadır. Günümüzde A.B.D.'de odak nokta geleneksel yerine özgün değerlendirmedir. Gordon (1998), özgün değerlendirmenin sınıfta başarılı bir şekilde kullanılması için bazı öğelerin anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler değişik kararların ve kavramların olduğu problemleri çözmeye aktif olarak katılmalıdır. Öğrenciler işbirliği içinde çalışabilmeli ve etkinlik öğrenciler için anlamlı olmalıdır. Problem “gerçek” ya da yaşamlarıyla ilgili olmalıdır. Etkinlikler tüm programla ilişkilendirilmelidir. Öğrenci işin neden yapılması gerektiğini anlayamaz ise kalıcı olmaz ve bu yüzden bu beceriyi hayatına uygulayamaz. Ayrıca Gordon bu şekilde çeşitli öğeleri listelerken normal sınıf ortamında da kullanılabileceğini açıklamak istediğini belirtmiştir. Özgün bağlam okulun duvarlarını aşan gerçek dünya olsa da sınıf içinde öğrencilere aynı seviyede katılım, anlam ve öğrenme sağlayacak mantıklı yaklaşımların olduğunu anlatmıştır.

Gordon'a ek olarak, Steele ve Arth'ın 1998'de yaptığı çalışma gelmektedir. Araştırmacılara göre değerlendirme her bir bölümün sonunda verilen testten daha fazlasıdır. Öğretmenler, sözlü sorular sormak, öğrencilerin modeller üzerinde

çalışmasını gözlemlemek ve öğrencilerden işlemlerin neden yürüdüğünü göstermelerini istemek gibi değişik teknikler kullanabilirler. Ayrıca değerlendirme, öğretimin devamlı bir parçası olarak görülmeli ve program ile tutarlı olmalıdır; değerlendirme özgün olmalıdır, öğretmenler öğrencilerini ilgili olan anlamlı etkinlikler ile değerlendirmelidir; değerlendirme öğretmenlere görevlerin ve etkinliklerin öğrencilere bir anlam ifade edip etmediğine karar vermede yardımcı olmalıdır; değerlendirme zaman zaman informal olmalıdır – öğrencilerin işbirlikli çalışma sırasında verdikleri cevapların dinlenip gözlemlenmesi ya da öğrencilere günlük tutturulması gibi değerli değerlendirme araçları kullanılabilir (Steele ve Arth, 1998).

Belle (1999) ilköğretim beşinci ve altıncı sınıflar ile yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin tek bir değerlendirme çeşidi kullanarak öğrencilerini adil bir şekilde değerlendiremeyeceklerini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması için değişik değerlendirme stratejilerinin kullanılması gerektiğini saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin tam başarısı için eğitimcilerin ve yöneticilerin beraber çalışması gerektiğini belirtmiştir. Belle ile aynı görüşte olan Wiggins (1994), “başarının, ilerlemenin ve gelişimin tek bir notla gösterilmesi puanlandırmanın adil bir şekilde yapılmasını güçleştirmektedir” demiştir. Farr (1991) değerlendirme sonuçlarının dört gruba (öğrenciler, öğretmenler, aileler ve karar vericiler) bilgi sağlaması gerektiğini ve bunu sağlayacak tek bir ölçme türünün olmadığını belirtmektedir.

Ayrıca Belle (1999) alternatif değerlendirmeye doğru bir yönelme olsa da, eğitimcilerin başarılı olmuş olan önceki yöntemlerini de unutmamaları gerektiğini de eklemiştir. Barootchi, N. ve Keshavarz, M. H. (2002) de geleneksel ve alternatif değerlendirmenin birlikte kullanılmasını öngörmektedir. Geleneksel ve alternatif değerlendirmenin beraber kullanımı, eğitimsel programların daha kesin, daha kullanışlı ve daha tutarlı değerlendirmeler yapmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenci başarısının (geleneksel ve alternatif şekillerle) çoklu ölçümleri öğrencinin edimi konusunda daha içerikli bir tablo elde etmemize fayda sağlar (Tedick ve Klee, 1998). Geleneksel ölçümler öğrencilerin yıldan yıla gelişimleri hakkında bilgi sağlarken, biçimlendirici

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

Alternatif değerlendirmelerin herhangi bir sınıftaki öğretmen ve öğrenciler için yararları vardır. Bu çeşit değerlendirme bir öğrencinin zihninin daha derin incelenmesine ve sonrasında öğretildiği yolun geliştirilmesine fırsat verir. Ne yazık ki, öğretmenlerden devlet standartları ile çalışmaları istenmektedir ve öğrenciler öğretilen bilginin bilinmesinden sorumludurlar. Bilgilerinin ölçülmesinin tek yolu değerlendirmenin herhangi bir şeklinin kullanılmasıdır. Hangi değerlendirmenin kullanılacağı ise tartışmaya açıktır (Belle, 1999: 12-13).

Worthen'e göre alternatif değerlendirmenin başarısı için 10 koşul gereklidir (Ewing, 1998: 12). Bunlar:

- 1) daha iyi değerlendirme bilgisi isteği,
- 2) kullanılmakta olan değerlendirme yan etkileri olduğuna dair göstergeler,
- 3) personelin yeniliğe açık olması,
- 4) alternatif değerlendirmeyle ilgili kavramların net olması,
- 5) bir değerlendirme kültürünün olması,
- 6) istendik öğrenci sonuçları konusunun açık olması,
- 7) geleneksel testler ile içerik ya da programın uyumsuzluğu,
- 8) alternatif değerlendirmede okul örneklerinin olması,
- 9) değerlendirme yöntemlerini eleştirmeye gönüllü olma,
- 10) karar vericilerin ya da politikayı oluşturanların yeni değerlendirme şekillerine açık olmasıdır.

Son zamanlarda alternatif değerlendirmeye doğru büyüyen bir yönelme vardır. Bu çeşit değerlendirme her türlü eleşitirel düşünme ya da ileri düzey becerilerini içermektedir. Kullanılan teknikler edime dayalı değerlendirmeler, gözlem teknikleri, ğrenci öz-değerlendirmesi ve portfolyodur (Bol ve diğer., 1998). Sonraki bölümde alternatif değerlendirmenin en yaygın biçimi olan portfolyo değerlendirmeden bahsedilecektir.

Portfolyo Değerlendirme

Performans tabanlı değerlendirmenin ve özellikle portfolyoların kullanılması fikri yeni değildir. Ressamlar, artistler, yazarlar, mankenler ve fotoğrafçılar her zaman bu Şekil portfolyolar kullanarak profesyonel ve edimsel becerilerini sergilemişlerdir (Zollman ve Jones, 1994). Aynı maksatla eğitim alanında da kullanılmaya başlanmasıyla portfolyolar standart testlerin bir alternatifi olmuşlardır. Gussie ve Wright (1999) son 20 yıl içerisinde portfolyonun özellikle yabancı dil olarak İngilizce’de yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmasında artış olduğunu belirtmektedir.

Buğn başta gelişmiş ülkeler olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde okul, bölge ya da eyalet çapında ve ilk, orta ve yüksek öğretimde bir alternatif değerlendirme türü olarak portfolyolar kullanılmaktadır. Buna karşın portfolyoların bir değerlendirme çeşidi olarak Türkiye’de pek sık kullanılmadığını gözlemlemekteyiz. Oğuz (2003) bunun nedenlerini Şu Şekilde açıklamaktadır: “... Üniversite hocaları ya da yöneticileri kullanılmakta olan değerlendirme yöntemlerini yeterli buluyor olabilirler; bir değerlendirme aracı olarak portfolyo hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir; ya da portfolyoların kullanımına yönelik başka konular olabilir ...”

Portfolyo değerlendirmenin ne olduğuna, özelliklerine, amaçlarına ve işlevlerine geçmeden önce portfolyonun tanımının yapılması yerinde olacaktır. Genelde portfolyo ile ilgili yapılan tanımlar birbirine benzese de, literatürde en fazla karşılaşılan tanımlamalar aşağıda verilmiştir:

“Portfolyolar, öğrencilerin belirli alanlardaki çabalarının, ilerlemelerinin ve başarılarının hikayesini anlatan ürünlerin maksatlı, örgütlü ve sistemli biriktirimidir” (Arter, J., Spandel, V. ve Culham, R., 1995; Tedick ve Lee, 1998).

Paulson, Paulson ve Meyer (1991) öğrenci portfolyolarını, öğrenmeyi geliştirmek için öğretim ve değerlendirme tecrübelerinin iç içe kullanılmasına izin veren öğretim ve değerlendirmenin “kesişimi” şeklinde tanımlamışlardır.

Wolf ve Siu-Runyan (1996) portfolyonun ayrıntılı bir tanımını yapmaktadır: “Portfolyo, amacında öğrenci öğrenmesini ilerletmek olan ve öğrencilerin değişik bağlamlardaki gelişim kayıtlarının, yansıtma ile çerçevelenip, işbirliği ile zenginleştirilip seçmeli biriktirimidir.”

Slater (<http://www.flaguide.org/extra/download/cat/portfolios/portfolios.rtf>) portfolyoyu “...verilmiş bir grup kavramın anlaşılması, uygulanması ve birleştirilmesi gibi konularda hakimiyeti gösteren, öğrenen tarafından biriktirilen ve öğretmen tarafından değerlendirilen bir kanıt dosyasıdır” şeklinde betimlemektedir.

Grace (1992) portfolyonun bir çocuğun öğrenme sürecinin kaydı olduğunu söylemiştir. 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.

Ayrıca öğrenci portfolyoları, “...öğretim ve değerlendirmeyi geliştiren; eğitimcilerin özgün (authentic) değerlendirme konusundaki ilgilerine, akademik gelişimin belgelenmesine ve öğretmen ve öğrencinin katılımına hitap eden güçlü bir araç” olarak tanımlanmaktadır (Valencia ve Calfee, 1991: 333).

Black ve Wiliam (1998) portfolyoyu, öğrenciler tarafından hazırlanmış genellikle daha büyük bir birikimden seçilen ve neden seçildiğine dair öğrenci tarafından yazılmış yansıtma ile birlikte sunulan ürünlerin bir birikimi olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında genel olarak üç özellikten bahsedildiğini görebiliriz: a) Portfolyolar öğrenci ürünlerinin bir birikimidir, b) Portfolyolar bir amaca yöneliktir ya da diğer bir deyişle hedef/hedeflere yönelik oluşturulurlar ve c) Portfolyolar öğrencilere ürünleri hakkında yansıtma ve yorum yapma fırsatı vermektedirler.

Calfee ve Perfumo (1993) portfolyo sürecinin ayırt edici bazı özelliklerini tanımlamaktadır. Geleneksel değerlendirme tekniklerine kıyasla portfolyo kullanırken tanımadan üretime bir geçiş olduğunu göstermişlerdir. Öğrenciler sadece bir cevap seçmek yerine yeterliklerini göstermek zorundadırlar. 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.

Geçen birkaç yıl içerisinde yapılan araştırmalar, değerlendirmenin sadece standart ve nicel yöntemleri ile karşılaştırıldığında portfolyo değerlendirmenin öğrencinin başarısını daha doğru ve daha geçerli bir şekilde ölçtüğü fikrini desteklemiştir (Valencia, 1990). Ayrıca, portfolyo yaklaşımının, öğrenmeye yönelik yüksek ilgiye, güdülemeye, güvene yönelttiği ve yaşam boyu okuyucu ve öğrenenler ürettiği; değişik uygulamaları çerçevesinde portfolyo yaklaşımının, işbirlikli öğrenme, okul-tabanlı karar verme ve öğretimin profesyonelleştirilmesi gibi diğer başlıca öğelerle uyumlu olduğu belirtilmiştir (Calfee ve Perfumo, 1993).

Yabancı dil İngilizce eğitimiyle ilgilenen profesyoneller sıklıkla öğrenci dil gelişimini izlemek için formal ve informal değerlendirme tekniklerinin birleşimini

kullanırlar, bu çoklu ölçümleri birleştiren ve tümleşik birim olarak yorumlayan bir sistem sunulmamıştır. Portfolyo değerlendirme bu ihtiyaca cevap vermektedir (Moya ve O'Malley, 1994).

Portfolyo yaklaşımı yapılandırmacılık kuramı ile uyumluluk göstermektedir. Reisseter ve diğerleri (1993) göre “yapılandırmacı görüş, değerlendirmenin önceki bilgi ve becerileri belirlemek, ihtiyaç ve zorlukları tespit etmek ve öğretimsel karar vermeye temel oluşturmak amacıyla tasarlanmış gelişimsel bir süreç olmasını gerektirmektedir.”

Ayrıca portfolyo değerlendirme son yıllarda popüler olmuş “çoklu zeka” kuramında da yerini almıştır. Lazear (1992), insanların aynı şekilde öğrenmediklerini, bu yüzden aynı şekilde değerlendirilmemeleri gerektiğini savunmaktadır. Lazear’a göre geleneksel testler öğrenenlerin “zeka profillerini” dikkate almamaktadır. Yapılması gereken iş öğrencilere değişik zekalarını sergileme imkanı verecek yeni değerlendirme yaklaşımlarını belirlemektir. Bu yeni değerlendirme yaklaşımları arasında da portfolyolar örnek olarak gösterilmektedir.

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 (Calfée ve Perfumo, 1993). Portfolyolar öğrenenlere kendi ürünlerinin değerlendirmecileri olmalarına izin vermektedir. Öğrencilerde benlik kavramını, güdülemeyi ve güveni geliştiren etkili bir yoldur. Öğrenmeye yönelik ilgi, öğrenciler tarafından seçilen proje ve yazıların dahil edilebilmesiyle harekete geçirilir (Valencia, 1990). Bu çeşit bir değerlendirme öğrencilere okuma, öğrenme ve kişisel gelişimde bir ömür boyu sürecek öz-değerlendirmeyi geliştirmeye yardımcı olur.

Calfée ve Perfumo (1993) değerlendirmede öğrenci portfolyosunun kullanımına dair bazı ayırt edici özelliklerden bahsetmektedir. Öğrenci portfolyolarının kullanımı

öğrenenin sadece doğru cevabı seçmesi yerine yeterliliğini göstermesi ile sonuçlanır. Mekanik puanlama yerine daha çok bilgi yüklü yargı vardır. Portfolyoların potansiyeli, yaratıcılık ve çeşitliliği teşvik eden özgün, informal değerlendirmelerde, 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 sağlarlar. Portfolyolar, formal ve norm dayanlı değerlendirmelerde bulunmayan hayal gücü, yansıtma, çeşitlilik ve bireysellik gibi değerleri içerirler (Irwin-DeVitis, 1996).

Portfolyo değerlendirmenin kılavuz ilkelerinden biri öğretmenler ve öğrenciler tarafından işbirlikli yansıtma fırsat tanınmasıdır. Geleneksel olarak değerlendirme, öğretmenler ve öğrencilerin yararına değil yöneticileri ve diğer insanları memnun etmek için kullanıla gelmiştir. Bu ilkeye katılım ile, değerlendirmenin, öğrencilere ne kadar iyi öğrendiklerini ve sonra ne öğreneceklerini bildiren bir süreç olarak gözlemlenmesine izin verilmektedir. Eğer öğrenciler değerlendirme sürecine dahil edilirse ve bu süreci anlarsa, kendi kuvvetli yanlarını ve ihtiyaçlarını yansıtıp anlayabilirler. Öğretmen ve öğrencinin her ikisiyle yapılan işbirlikli değerlendirme yaklaşımı öğrenmede ortaklığı iletir. Bu yaklaşım ile eğitimde en iyi yaralar elde edilir. Öğrenci portfolyolarının kullanılması öğretmen ve öğrenciye çok sayıda işbirlikli çaba sağlar. Portfolyo değerlendirme kullanıldığında, öğretmen ve öğrenci, puanlandırma, içerik, bire bir tartışmalar ve şekillendirme gibi değişik durumlarda beraber çalışırlar (Valencia, 1990). Öğrenci portfolyolarının sağladığı çok boyutlu, özgün, sürekli ve etkileşimli ilkeleri hiçbir testin ya da tekil gözlemin sağlayamayacağı çok açıktır. (Valencia, 1990).

Ioannou-Georgiou ve Pavlou (2002) öğrencilerin ve ailelerinin portfolyo değerlendirme sürecinin her aşamasına dahil edilmesinin olumlu sonuçlarından bahsetmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında ilk önce oluşturdukları portfolyolara daha sonrasında ise genel anlamda öğrenme ve değerlendirmeye yönelik sahiplik duygularını artırmaktadır. Ailelerin / Velilerin değerlendirme sürecine katılması

öğrencilerinin öğrenmelerinin bir parçası olmalarını ve okulda ne olup bittiğini daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Weldin ve Tumarkin (1997) de ailelerin desteğinin alınmasının okulların gelişimi ve öğrencilerin başarısı için önemli olduğunu söylemişlerdir. Yabancı dil dersinde portfolyo değerlendirme konusunda geniş araştırmaları olan Barnhardt, S., Kevorkiani, J. ve Delett, J. (1998), ailelerin değerlendirme sürecine katılmasının öğrencilerin akademik başarılarını ve güdülerini arttırdığını belirtmektedir.

Portfolyo Değerlendirmenin Tasarım ve Uygulama Aşamaları

Portfolyoları tasarlama aşamasında tek bir doğru yol yoktur. Her bir sınıfın ya da kurumun alternatif değerlendirmeye yönelik farklı bir yaklaşımı vardır, dolayısıyla portfolyoları da farklılık gösterecektir. Uygun şekilde kullanıldıkları zaman yansıtma ögesi ile birlikte portfolyo değerlendirme, devam eden, işbirlikli, çok boyutlu ve özgün bir değerlendirme türü olmaktadır (Coombe ve Barlow, 2004).

Portfolyo sürecinin nasıl olması gerektiğine ve izlenecek işlem basamaklarına ilişkin literatürde değişik modellerle karşılaşılabilir. Portfolyo kullanımının (1) örgütlenme ve planlama, (2) biriktirme ve (3) yansıtma olarak üç ana bölümden oluştuğu söylenebilir. Örgütlenme ve planlama aşamasında öğretmen ve öğrenciler beraber çalışarak hangi ürünlerin portfolyoya gireceği, biriktirilen ürünlerin ne şekilde sergileneceği ve portfolyoların nerede tutulacağı gibi konularda çeşitli kararlar alırlar. Öğretmen ve öğrenci arasındaki görüş alışverişi sayesinde öğrencilerin portfolyonun amacını da tam olarak anlamaları sağlanır. Biriktirme aşamasında öğrenciler portfolyonun bağlam ve içeriğine uygun olarak belirledikleri ürünleri bir yere toplarlar. Ürünlerin ve örneklerin seçilip biriktirilmesi sırasında üzerinde çalışılan konu, öğrenme süreci ve özel proje ya da temalar gibi etmenler de rol oynarlar. Biriktirmeye gidilen ürünlerin değerlendirmeye tabi tutulacak ölçütleri yansıtması gereklidir. Son olarak yansıtma aşamasında öğrenciler öğrenme süreci ve önemli bilgi ve becerileri edinmeleri konusunda bilişüstü yansıtma yaparlar. Bu yansıtma öğrenme kayıt defteri

(learning logs), yansıtma günlüğü veya zaman içerisinde oluşan deneyimlerini, kullandıkları düşünme süreçlerini kaydettikleri diğer biçimlerde olabilir (<http://www.pgcps.pg.k12.md.us/%7Eelc/portfolio5.html>).

Söz konusu portfolyo değerlendirme modellerinden bir tanesi Moya ve O'Malley (1994) tarafından önerilmiştir. Adı geçen yazarlara 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 çözümlenmesinin tasarlanması
 - a) standart ve ölçütlerin oluşturulması,
 - b) bilgilerin birleştirilmesine yönelik işlemlerin belirlenmesi
 - c) çözümlenme için personel sorumluluklarının programlanması
4. Öğretime hazırlanma
 - a) öğretimsel kullanımını planlama
 - b) öğrenci ve velilere geri dönütü planlama
5. İşlemlerin kontrolünü planlama
 - a) güvenilirliği kontrol etmek için bir dizgi oluşturma
 - b) kararları geçerliği için bir dizgi oluşturma
6. Modeli uygulama

Başka bir portfolyo tasarımı ise aşağıdaki sırayı izler (Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom, <http://www.nclrc.org/portfolio/modules.html>):

- 1) Değerlendirme hedefinin belirlenmesi,
- 2) Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi,

- 3) Görevlerin/Ödevlerin hedeflere eşlenmesi,
- 4) Ölçütlerin saptanması,
- 5) Örgütlemenin belirlenmesi,
- 6) İlerlemenin gözlemlenmesi,
- 7) Portfolyo sürecinin değerlendirilmesi.

Barnhardt ve diğerleri (1998: 19) uygulanması tasarlanan bir portfolyo değerlendirmenin genel olarak aşağıdaki şekilde gösterilen aşamalardan oluşması gerektiğini söylemişlerdir.

Şekil 2
Portfolyo Değerlendirme Aşamaları



Pierce ve O'Malley (1992)'e göre portfolyolar aşağıda sıralanan çoklu-basamak süreci kullanılarak düzenlenebilir. 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.

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

Portfolyo değerlendirme kullanan öğretmenler dersin hedefleri ve öğrencilerin ihtiyaçları için beklentiler, kılavuzlar ve değerlendirme ölçütleri geliştirmelidir. Öğrencilerin ürün örnekleri puan vermek için kullanılmalıdır; bazı öğretmenlerin portfolyolara puan vermediği takdirde öğrencilerin portfolyo değerlendirmeyi ciddiye almadıkları savunulmaktadır (Fenwick ve Parsons, 1999).

Fenwick ve Parsons (1999), portfolyoların daha etkili olması için aşağıdaki altı stratejinin kullanılmasını önermektedir:

1. portfolyonun amacının belirlenmesi,
2. öğrencilere öz-yansıtma yapmanın öğretilmesi,
3. öğrenciler ile birlikte portfolyonun gözden geçirilmesinin yapılandırılması,
4. akran değerlendirmesi için zaman ayrılması,

5. düzenli olarak öğrencilerin portfolyolarının paylaşılması,
6. portfolyo kullanımı konusunda rahat olmak için zaman tanınması.

Portfolyonun amacı belirlenirken portfolyoyu kimlerin görebileceğine ilişkin karar verilmelidir. Öğrenci, öğretmen, veli ya da potansiyel işverenden hangisine ya da hangilerine portfolyonun içeriğini okumaya izin verilecektir? Portfolyoda nelerin olacağına kim karar verecektir – öğretmen mi öğrenci mi? Cramer (1993), öğrencilerin portfolyoya koyulacak ürünler konusunda söz hakkının olması gerektiğine inandığını belirtmiştir (Cramer, 1993).

Portfolyolar bir bütün olarak (holistic) değerlendirilebileceği gibi içindeki her bir çalışma ayrı ayrı da incelenebilir (analytic). Portfolyonun incelenmesinde kontrol listesi, oranlama ölçeği veya rubrikler kullanılabilir. Eğer portfolyoda farklı türde materyaller yer alıyorsa, her biri için ayrı puanlama planı yapılmalıdır (Barnhardt ve diğer., 1998; Rolheiser, C., Bower, B. ve Stevahn, L., 2000)

Ayrıca her bir portfolyonun iki ya da üç profesyonel tarafından değerlendirilmesinin, bu kişilerin de değerlendirme konusunda iyi bir eğitimden geçmiş olmasının gerekliliği savunulmaktadır. Değerlendirmeciler arasında niteliğin tanımlanması ve değerlendirilmesi konusunda yaşanacak görüş ayrılıkları portfolyodan elde edilecek kazanımları azaltacaktır.

Portfolyoda Bulunması Gereken Bölümler

Öğrenciler tarafından oluşturulacak portfolyoların yapısında bulunması gereken bazı belgeler vardır. Bu tür 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. Portfolyonun tanıtımı ya da

oluşturulması sırasında bu belgelerin bulundurulacağı ve bulundurulma nedenleri öğrencilere önceden bildirilmelidir.

Chatel (2001), Gillespie, C. S., Ford, K. L., Gillespie, R. D. ve Leavell, A. G. (1996) ve Kemp ve Toperoff (1998) bir portfolyo klasöründe ya da dosyasında bulunması gerekli belgeleri şu şekilde listelemektedirler:

- “Yazar hakkında” ve “Bir öğrenci olarak gelişimim hakkında portfolyom ne göstermektedir?” gibi bilgiler içeren bir **Kapak Mektubu** ya da **Giriş Mektubu** (Portfolyo çalışmasının sonunda yazılacak ama portfolyonun başına konulacak). Kapak mektubu bir öğrencinin öğreniminin ve ilerlemesinin kanıtlarını özetleyen ve portfolyoyu değerlendirecek ya da okuyacak olanlara yazılmış bir tanıtım yazısıdır.
- Sayfa numaralarının da bulunduğu bir **İçindekiler Tablosu**.
- **Ürünler** – hem zorunlu (öğrencilerin dahil etmek zorunda olduğu), hem de seçmeli (öğrencilerin seçebileceği) ürünlerdir. Portfolyonun zorunlu ürünleri her öğrencide aranacaktır ve değerlendirme için bir temel oluşturacaklardır. Seçmeli ürünler ise klasörlerin öğrencilerin farklılıklarını göstermesine yarayacaktır. Öğrenciler “en iyi” ürünlerini dahil etmeyi seçebilirler; ya da kendilerine sorun olan ya da daha az başarılı oldukları ürünlerini ve sebeplerini dahil etmeyi seçebilirler. Zaman içerisinde gelişimlerini göstermesi için, her bir ürünün yapılış/oluşturma **tarihi** ve/veya portfolyoya giriş tarihi olmalıdır. Her bir ürünün, sözlü ya da yazılı, **taslakları** ve düzeltilmiş ya da gözden geçirilmiş tekrarları konulmalıdır.
- **Yansıtma / Yansıtma kağıtları**. Öğrencilerin portfolyoya ilave edilen her bir ürün için hazırladıkları yansıtma kağıtları, ürün ile birlikte portfolyoya eklenmelidir. Öğrenciler aşağıdakilerin hepsi ya da bir bölümü hakkında yansıtma yapmayı seçebilirler:
 - Bu çalışmadan ne öğrendim?
 - Neyi iyi yaptım?

- (Öğretmen-öğrenci arasında anlaşmaya varılan değerlendirme ölçütleri çerçevesinde) Neden bu ürünü seçtim?
- Bu çalışmada neyi düzeltmek/geliştirmek istiyorum?
- Performansım hakkında ne düşünüyorum?
- Sorunlu bölümler nelerdi?
- Portfolyonun sonunda, yapılan tüm çalışmalarını özetleyen ve aynı zamanda gelecekte yapılacak başka bir portfolyo çalışmasına ışık tutacak önerilerin de bulunabileceği bir **Sonuç Sayfası** bulunması gerekli belgeler arasındadır.

Chatel (2001)'in de belirttiği üzere kapak mektubundan sonra portfolyo çalışmasının yapıldığı dersin hedeflerinin yazılı olduğu bir **Ders Hedef Çizelgesi** de eklenebilir. Gillespie ve diğerleri (1996) öğretmenlerin ürünlere yönelik geri dönütlerinin de bulundurulması gerektiğini savunmuşlardır.

Portfolyoya Neler Konulabilir?

Öğrenci portfolyolarına ürün olarak nelerin konulabileceğine dair belirlenmiş bir liste ya da çerçeve yoktur. Ediger (2000), portfolyonun hacminin ne çok ne de az olmaması gerektiğini yazmıştır. Portfolyonun hedefine (Grace, 1992; Ediger, 2000), öğrenci grubunun ve öğretmenlerin özelliklerine, değerlendirme ölçütlerine, değerlendirilmesi düşünülen alan ya da becerilere, portfolyonun değişik çeşitlerine ve değerlendirme için ayrılan zamana ve bütçeye göre portfolyoya girecek ürünler değişiklik gösterebilir. Tannenbaum (1996), öğrencilerin akademik gelişimleri konusunda çoklu bakış açısı için öğretmenlerin portfolyoya bir çeşitten fazlasını konulmasının sağlamalarına dikkat çekmiştir. Tannenbaum'un bu yorumu, farklı öğrenme stilleri olan öğrencileri farklı ürünlerde gösterdikleri edim ve başarı ile değerlendirmenin gerekli olduğu (Stiggins, 1999) fikrini de destekler niteliktedir.

Aşağıda, değişik yazarların ve araştırmacıların önerdiği portfolyoda yer alabilecek ürünlere örnekler verilmiştir (Barnhardt ve diğer., 1998; Calfee ve Perfumo,

1993; Chatel , 2001; Ediger, 1999; Grace, 1992; Hancock, 1994; Shaaban, 2001; Tannenbaum, 1996):

- Öğrencinin söz konusu dersi öğrenmek için hazırladığı tablolar ve/veya grafikler,
- Okuduğu bilimsel yazılar/makaleler, bu makalelerden ne anlaşıldığını gösteren şemalar ve/veya makalenin kritiği,
- Öğrencinin o hafta işlenen konunun ya da bir kavramın daha önceki konularla, kavramlarla ve/veya günlük hayatla ilişkisini anlattığı bilimsel yazılar,
- Verilen ödev problemlerinin veya araştırma sorularının yazılı açıklamalarını içeren çözümleri,
- Öğrencilerin okul dışında yapabilecekleri deneyler ve sonuçların yorumu,
- Deney raporları,
- Kavram haritaları,
- Öğrencilerin alan gezileri sonucu yaptığı çıkarımlar,
- Akran değerlendirme formları/kağıtları,
- Öğretmen ya da akran geri bildirimleri,
- İşbirlikli çalışma notları (düzenleme, planlama, tartışma notları gibi),
- Öğrencinin takip ettiği yolların izlenmesi amacıyla, yaptığı bir projenin veya herhangi bir çalışmanın aşamalarını gösteren materyaller,
- Ses ve görüntü kasetleri, disketler veya modeller gibi materyaller,
- Sınavlar,
- Kontrol listeleri (öğretmen, akran ya da öğrencinin kendisinin doldurduğu),

Portfolyoya koyulacak olan iş örnekleri olarak öğrencinin en iyi ürünün yanı sıra öğrencinin ilerlemesine örnek olacak ürünler olabilir. Portfolyoya sadece tamamlanmış ürünlerin değil, daha fazlasının konulması gerektiğine dikkat edilmelidir. Eğer portfolyolar öğrencilerin zaman içerisindeki gelişimlerini kayıt edecekse, o zaman ürünlerin zaman içerisindeki değişikliklerini ve düzeltmelerini gösteren sayfaların da dahil edilmesi mantıklı bir hareket tarzı olacaktır (Enoki, 1992).

Portfolyo Çeşitleri

Portfolyolar kullanıldıkları sınıflara ve onları oluşturup üzerinde çalışan öğrencilere göre değişiklik göstermektedir (Paulson ve diğer., 1991). Ayrıca portfolyolar özel amaçlarına, kime sunulduğuna ve öğretmenin öğrenme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerine göre de değişiklik göstermektedir (Kieffer ve diğer., 1996; Wolf ve Siu-Runyan, 1996).

Rolheiser ve diğerleri (2000) portfolyoları başlıca iki kategoriye ayırmaktadır: en iyi ürün portfolyosu ve gelişim portfolyosu. *En iyi ürün portfolyosuna* sıklıkla gösteri ya da vitrin (showcase) portfolyosu da denilmektedir. Bu tür portfolyonun en büyük faydası öğrencilerin en ileri düzey öğrenmeyi gösteren ürünlerini seçmelerine ve bu ürünlerin neden en iyi çabalarını ve başarılarını temsil ettiğini yansıtmalarına izin vermesidir. Diğer yandan *gelişim portfolyosu* bireyin zaman içerisinde ilerlemesini ve gelişimini göstermektedir. Buradaki, gelişim ile akademik gelişim, beceri gelişimi ya da kendini değerlendirebilme gelişiminden bahsedilebilir.

Zollman ve Jones (1994) en iyiler (best pieces) portfolyosu, betimsel (descriptive) portfolyolar, süreç (process) portfolyoları ve sorumluluk (accountability) portfolyoları olmak üzere dört çeşit portfolyodan bahsetmektedir.

Tedick ve Klee (1998) iki çeşit portfolyodan bahsetmektedir: *süreç portfolyosu* ve *son ürün portfolyosu*. Aralarındaki farkın hizmet ettikleri amaçtan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Daha çok biçimlendirici değerlendirme özelliği gösteren süreç portfolyosu sınıf seviyesinde hem öğretmen hem de öğrenciye yönelik değerlendirmelerde kullanılır. Diğer yandan son ürün portfolyosu ise düzey belirleyici değerlendirme olarak kullanılmaktadır (Tedick ve Klee, 1998).

Kieffer ve diğerleri (1996) vitrin (showcase) portfolyosu (ürün örneklerinin olduğu), süreç portfolyosu (zaman içerisinde gelişimi gösteren), okuma-yazma (literacy)

portfolyosu (devamlı öğrenen olarak kişinin hikayesini gösteren), dizgi (composing) portfolyosu (okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın birbirleriyle bağlantılarını destekleyen) ve tümleşik (integrated) portfolyosundan (öğrenmeyi içerik alanlarına bağlayan) bahsetmektedirler.

Hancock (1994) amaçlarına göre değerlendirildiğinde en az beş çeşit portfolyodan bahsetmektedir: çalışma portfolyosu, performans portfolyosu, değerlendirme portfolyosu, grup portfolyosu ve başvuru (application) (örneğin kolej ya da üniversiteye başvuru) portfolyosu.

Wolf, D. P., Lemahieu, P. G. ve Eresh, J. (1992), öğrencilerin bir dönem boyunca yaptıkları işlerden seçtikleri ürünlerden oluşturdukları *dönem portfolyosu* ve sene sonunda bütün bir yıl boyunca biriktirdikleri ürünlerden seçilerek oluşturulan *yıl sonu portfolyosu* diye iki çeşit portfolyodan bahsetmektedir.

Görüldüğü üzere değişik isimler altında bahsi geçen portfolyo türleri arasında pek bir fark olduğu söylenemez. Portfolyolar değişik zamanlarda değişik işlevlere hizmet edebilir. Onları en iyi ürün, biçimlendirici veya düzey belirleyici diye tanımlamak zordur. Adları değişik olsa da tüm portfolyo çeşitlerinin ortak özellikleri belli bir amaca göre biriktirim yapılması, öz-yansıtma bulunması ve öğrencilerin sadece ne bildiğini değil özellikle ne yapabildiğini gösteren ürünlerden oluşmasıdır.

Portfolyo Değerlendirmenin Yararları

Portfolyo değerlendirme nin yararları konusunda birçok araştırma ve makalede değişik önermelere rastlanabilir. Aşağıda sınıfta portfolyo değerlendirme nin kullanımına ilişkin değişik yararlar listelenmiştir:

- 1) Portfolyolar zaman içerisinde öğrenci gelişimini gösterir (Arter ve diğer., 1995; Fenwick ve Parsons, 1999),

- 2) Portfolyolar öğretim ve değerlendirmeyi devamlı bir süreç içinde birleştirir (Moya ve O'Malley, 1994; Paulson ve diğer., 1991),
- 3) Portfolyoların öğretim ve öğrenme üzerinde olumlu etkisi vardır (Gomez, 2000; Khattri, N., Kane, M. B. ve Reeve, A. L., 1995),
- 4) Portfolyolar öğrencilerin öğrenmelerinin daha özgün bir şekilde değerlendirilmesine olanak verir (Calfee ve Perfumo, 1993; Valencia, 1990; Valencia ve Calfee, 1991),
- 5) Portfolyolar öğrencileri yansıtma ve öz-değerlendirme yapmaya teşvik eder (Glazer, 1991; Hebert, 1992; Swicegood, 1994; Wortham, 1998; Valencia, 1990),
- 6) Portfolyolar öğrencilerin kendi kendisini değerlendirmesine imkan verdiği için, bilişüstü becerisinin gelişmesini sağlar (Hamilton, 1994),
- 7) Portfolyolar öğretmen-öğrenci, öğretmen-ebeveyn ve öğrenci-ebeveyn arasındaki iletişime yardımcı olur (Calfee ve Perfumo, 1993; Dutt-Doner ve Gilman, 1998; Kasse, 1994; Mills, 1994; Paulson, Paulson ve Meyer, 1991; Valencia, 1990),
- 8) Portfolyolar kendi öğrenmeleri konusunda sorumluluk almaları için öğrencileri cesaretlendirir (Faust ve Kieffer, 1995; Hebert ve Schultz, 1996; Paulson ve diğer., 1991; Swicegood, 1994),
- 9) Portfolyolar öğrenci katılımını ve işbirliğini geliştirir ve öğrenci öz-güvenini artırır (Dutt-Doner and Gilman, 1998; Fenwick ve Parsons, 1999; Ioannou-Georgiou ve Pavlou, 2002; Mullin, 1998; Paulson ve diğer., 1991; Stemmer, P., Brown, B. ve Smith, C., 1992),
- 10) Portfolyolar öğretmenlerin ölçütleri ve puanlandırma araçlarını geliştirme aşamasında diğer öğretmenler ile birlikte işbirliği içinde çalışmalarını sağlar (Fenwick ve Parsons, 1999),
- 11) Portfolyolar öğretmenlerin geçmiş ve bugünün öğretmen ve öğrenci uygulamaları hakkındaki öz-bilgilerini geliştirir (Faust ve Kieffer, 1995),
- 12) Portfolyolar öğretmene her bir öğrencinin iyi ve zayıf olduğu konular hakkında bilgi verir (Chen, 1993),

- 13) Portfolyolar ileri düzey düşünme becerilerinin geçerli ölçümüne katkıda bulunan bütünsel (holistic) değerlendirmeyi sağlar (Calfée ve Perfumo, 1993),
- 14) Portfolyolar öğretmen ve öğrencilerde olumlu tutumun gelişmesine yardımcı olur (Ryan ve Kuhs, 1993),
- 15) Portfolyolar öğrencilerin bağımsız düşünmeler olarak ve kendi kendilerini yönetebilen öğrenenler olarak yetişmelerini sağlar (Greaves ve Gupta, 2003; Hancock, 1994),
- 16) Portfolyolar öğretmene her öğrencinin gelişimini kayıt etmede kullanılabilir çoklu göstergeler sağlar (Chen, 1993; Cramer, 1993; Mills, 1994),
- 17) Portfolyolar öğretmene öğretimsel uygulamaları hakkında - öğrencilerden, diğer öğretmenlerden, yöneticilerden ve ailelerden gelen - çoklu geri dönüş sağlar (Faust ve Kieffer, 1995),
- 18) Portfolyolar öğretmenlerin çalışmaya yönelik tutumlarını geliştirir (Perkins ve Gelfer, 1993),
- 19) Portfolyolar öğretmenlerin öğrencileri güdülemede etkili bir araç olmuştur (Brown, 1997; Frazier ve Paulson, 1992),
- 20) Portfolyolar öğrencilerin sınıf dışında da düşünmesini ve çalışmasını sağlar (Zollman ve Jones, 1994),
- 21) Portfolyolar öğrencilerin gurur duydukları bir ürünü göstermelerine fırsat verir (Dutt-Doner ve Gilman, 1998),
- 22) Portfolyolar öğrencilere ne öğrendiklerinin çok boyutlu yönlerini gösterme fırsatı verir (Paulson ve diğer., 1991),
- 23) Öğretmen ya da okul değiştiren öğrenciler için portfolyolar, öğrencilerin kuvvetli ve zayıf yönleri hakkında bilgi içeren dosyalar olarak kullanılabilir (Pierce ve O'Malley, 1992),
- 24) Portfolyolar öğretmenlerin sonraki yıllar için öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ders planlarını yapmalarını sağlar (Starck, 1999),
- 25) Portfolyolar öğrencilerin ileride iş bulmalarına yardımcı olabilir; işverenler portfolyolardan alınacak ürün örneklerine bakarak işe başvurularını değerlendirebilir (Fenwick ve Parsons, 1999).

Portfolyonun genel yararlarının yanı sıra özellikle yabancı dil eğitiminin değerlendirilmesinde de etkili olduğu belirtilmiş ve aşağıda sıralı kuvvetli yönleri rapor edilmiştir (Chen, 1993; Fenwick ve Parsons, 1999; Singer, 1993; Wolf, 1989):

- 1) hangi dil öğrenme bağlamlarının kendileri için en iyi olduğunu bulmaları için öğrencilere yardımcı olur,
- 2) öğrencilerin gelecekteki öğrenmeleri için hedeflerini belirler,
- 3) öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarına imkan verir ve öğrenenler olarak amaçlarına ulaşır ulaşmadıklarına dair kanıt sağlar,
- 4) öğretmenin etkili dil öğrenme stratejilerini belirlemeye ya da sınıfta uygulanan program hakkında yansıtma yapmasına yardımcı olur,
- 5) öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine bilgi sağlar ve öğretmenlerin öğretimi kişileştirmesine olanak verir,
- 6) öğrencilerin iyi çalışmalarını göstermelerine fırsat verir,
- 7) eleştirel öz-çözümleme için bir araç vazifesi görür,
- 8) yabancı dile olan hakimiyeti gösterir.

Portfolyo Değerlendirmenin Zorlukları

Portfolyo değerlendirme yukarıda belirtilen birçok olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Bunlar alternatif değerlendirme genel olumsuzlukları arasında yer almaktadır ve bazılarında acil çözüm getirilmelidir.

Öncelikle portfolyo değerlendirme oldukça zaman alan bir uygulamadır. Öğretmen açısından bakıldığında öğrencilerin portfolyolarını oluşturmada devamlı olarak onların yanı sıra başında olması, ürünlerin süreç içerisinde ve sonunda değerlendirilmesi, öğrencilerle, yöneticiler ve ailelerle görüşmeler yapılması gibi çok sayıda işlem için zamana ihtiyaç vardır. Araştırmacılar İngiltere’de tüm öğrencilere yönelik bir portfolyo değerlendirme uygulanması ve puanlandırılması için ortalama

44 saate ihtiyaç olduğunu bulmuşlardır (Nuttall, 1992). Yeni bir değerlendirmeyi kullanmayı öğrenmek oldukça zaman alır (Ediger, 2000; Fenwick ve Parsons, 1999). Bushman ve Schnitker (1995) tarafından yapılan bir araştırmada portfolyo uygulamasının önündeki en büyük engel olarak zaman yönetimi gösterilmiştir. Aynı şekilde Juniewicz (2003)'in yaptığı bir araştırmada, portfolyonun kullanımına karşı çıkan öğretmenlerin öne sürdüğü nedenlerin başında portfolyo değerlendirmenin çok zaman aldığı gelmektedir. Portfolyoları değerlendirmek için dışarıdan profesyonel yardım alındığı düşünülürse oldukça pahalı bir değerlendirme olacağı da kesindir (Ediger, 2000; Gomez, 2000). Rotham, geleneksel değerlendirme uygulamalarının maliyetinin öğrenci başına 2\$ - 5\$ arasında değiştiğini, diğer yandan alternatif değerlendirme uygulamalarının maliyetinin öğrenci başına 10\$-50\$ arasında olduğunu belirtmektedir (Davis, 1994: 25). O'Neil (1992)'e göre, bazı uzmanların da görüşü doğrultusunda, alternatif değerlendirme şekilleri standart değerlendirme türlerine kıyasla en az 3 kat daha pahalıya mal olmaktadır. Bu rakamlarda bize alternatif değerlendirmenin ne kadar pahalı bir değerlendirme şekli olabileceğini göstermektedir.

Portfolyolar ölçüt dayanaklı testler dediğimiz standart testler ile karşılaştırıldıklarında, geçerlik konusunda o kadar sağlam istatistiksel veriler sağlamayabilirler. Bir portfolyoda çok değişik konulara yönelik çok sayıda ürünün olması, o ürünlerin belirlenen hedeflere göre değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır (Ediger, 2000).

Portfolio değerlendirme kullanılırken edim şartları değişebilir, öğretmen önyargısı öğrencilerin edimlerini etkileyebilir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri desteğin miktarı ve öğrencilere portfolyo ürünlerini oluşturmak için verilen zaman, öğrencilerin portfolyo çalışmasına dayalı yeterliliği konusundaki geçerliliği ile ilgili kafalarda soruların oluşmasına neden olmuştur (Gomez, 2000).

Test-tekrar test, alternatif form ya da testi yarılama yöntemleri kullanılarak standart testlerde ya da ölçüt dayanaklı testlerde güvenilirlik bilgileri kolaylıkla elde

edilebilmektedir. Bir okuldaki ya da bölgedeki öğrencilerin test sonuçları norm grup ile karşılaştırılabilir. Ancak portfolyoların güvenilirliği konusunda sağlıklı bilgi almak ya da karşılaştırmalarda bulunmak zordur (Ediger, 2000). Okuldan okula, sınıftan sınıfa, hatta öğrenciden öğrenciye içerik ve kapsam bakımından farklılık gösterebilecek olan portfolyoların güvenilirliğini bulmak ya da sağlamak, üzerinde durulması ve çok çalışılması gereken hassas bir konudur.

Değişik ürünleri değerlendirmek için değişik ölçütlere ihtiyaç vardır (Fenwick ve Parsons, 1999). Örneğin, bir resmi mektubu değerlendirirken kullanılan ölçütler yazılmış bir şiiri değerlendirirken kullanılamaz (Ediger, 2000). Değişik becerilere yönelik hazırlanmış olan her ürün için ayrı ayrı ölçütlerin olması zorunluluğu portfolyo değerlendirmeyi oldukça zorlu bir uygulama haline getirmektedir.

Değerlendirmeciler öğrencilerin ürünlerini “zayıf”, “ortalama”, “iyi” ya da “çok iyi” diye sınıfladıkları zaman, portfolyo sonuçları belirsiz/anlaşılmaz olmaktadır (Ediger, 2000). Bununla birlikte Kohn (1999), geri dönüt sırasında rakamların yerine yorumların kullanıldığı sınıfta öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler bazen portfolyo konusunda şüpheye düşebilirler. Ne yapacaklarını bilemeyebilirler ya da bu işleri yürütecek zaman onların gözünü korkutabilir. Bazı öğrenciler öz-değerlendirme ve karar verme aşamalarından rahatsız olabilir. Hemen puanlandırılmayacak ürünleri hazırlamak bazılarına zor gelebilir. Burada öğrencilerin portfolyo kullanımı ve kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu alma konularında kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmalıdır. Kendi seçimleri konusunda uğraşırken desteğe, önerilere, geri dönütlere, yeterli sabra ve kabullenmeye ihtiyaçları vardır (Fenwick ve Parsons, 1999). Bu biraz zaman alır, fakat öğrencilerin bu konularda eğitilmeleri ve yönlendirilmeleri şarttır.

Portfolyonun kullanımına yönelik diğer bir zorluk, ürünlerin biriktirilmesi sırasında ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerden her derse portfolyo malzemelerini

getirmeleri istemek baş ağrısına yol açabilir. Ayrıca ürünlerini ders getirdikleri halde üzerlerinde çalışmalarını için yeterli zamanın verilmemesi de ayrı bir sorun olabilir (Mullin, 1998).

Nidds ve McGerald (1997) portfolyoların öğretmen ve öğrenciler için kişisel öğretim ve gelişim için kullanıldığında daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Portfolyoların eyalet ya da bölge çapında kullanımının öğretim ve öğrenme açısından bakıldığında anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını eklemiştirler. Zollman ve Jones (1994) da portfolyonun en az etkili olduğu zamanın grup ediniminin (okul, bölge ya da eyalet çapında) ölçülmesi sırasında gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Case (1994) portfolyonun geniş kapsamlı kullanımının özellikle öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine yansıtma yapmalarına ve bir şekilde umuda ve kontrol hissine sahip olmalarına engel olmaktadır.

Arter ve Spandel (1992), portfolyonun içeriğine öğrenci çabasını temsil etmeyen ürünlerin girmesi, portfolyo içeriğini değerlendirmek için seçilen ölçütlerin zayıflığı ve portfolyonun değerlendirilmesi sırasında elde edilen sonuçların değerlendirmecilerin etkisi altında kalması olasılığı gibi diğer zorluklara dikkat çekmişlerdir.

Nidds ve McGerald (1997) portfolyoların karışıklığa yol açtığını ve kontrol edilemeyeceğini gösteren İngiltere’de yapılmış bir ankette bahsetmektedir. Yine aynı araştırmaya göre bir öğretmenin değerlendirmeyi planlaması, uygulama için gerekli malzemeleri toplaması, değerlendirmeleri yapması, değerlendirmeleri puanlandırması ve puanları kaydetmesi için 82-90 saate ihtiyacı bulunmaktadır.

Güç ve kontrol. Bu iki kelime portfolyonun kullanımına yönelik son zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı eğitimciler beklentilerini askıya alıp sınıf kontrolünü öğrencilerle beraber paylaşmayı oldukça zor bulmaktadırlar. Diğer yandan öğrenciler de başlangıçta kendi değerlendirmeleri konusunda sorumluluk almaya inanmayabilirler, çünkü böyle bir sorumluluğa henüz alışık olmayabilirler (Mullin, 1998).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yapılan çalışmada, bir alternatif değerlendirme çeşidi olan portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğretimdeki yeri ve önemi araştırılmıştır. Ayrıca, portfolyoya dayalı değerlendirmenin yabancı dil eğitiminde öğrenci başarısı ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Bu konuda bugüne kadar yurtdışında çok sayıda araştırma yapılmış olup, ülkemizde aynı konu sınırlı sayıda araştırmacı tarafından çalışılmıştır. Bu nedenle, portfolyo değerlendirmenin kullanıldığı lise hazırlık sınıfı İngilizce dersinde başarı ve tutum üzerindeki etkileri incelenen bu çalışmanın program geliştirenlere, İngilizce öğretmenlerine, eğitim uzmanlarına, akademisyenlere, yönetici ve velilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Lise hazırlık sınıfında, portfolyoya dayalı değerlendirmenin uygulandığı grup ile geleneksel değerlendirme yönteminin kullanıldığı grubun başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki farklar nelerdir?

Alt Problemler

1. Portfolyo değerlendirmenin yapıldığı deney grubunun başarı testi puanları ortalaması ile geleneksel değerlendirme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testi puanları ortalaması arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Portfolyo değerlendirmenin yapıldığı deney grubunun yazma becerileri ile geleneksel değerlendirme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun yazma becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Portfolyo değerlendirmenin yapıldığı deney grubunun İngilizce'ye yönelik tutumları ile geleneksel değerlendirme yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İngilizce'ye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
4. Deney grubunun başarı düzeyleri, İngilizce'ye yönelik tutumları, yazma becerileri ve portfolyo değerlendirme sonuçları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Portfolyo değerlendirmenin yapıldığı deney grubunda öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

Yapılması planlanan araştırmanın dayanacağı temel sayıtlar şunlardır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilemiştir.
2. Araştırma amacıyla kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi sırasında deneme uygulamasının yapıldığı gruplarda öğrenciler sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırma;

1. 2004-2005 öğretim yılı yaz dönemi ile,
2. Maltepe Askeri Lisesi hazırlık sınıfı ile,
3. İngilizce dersinde okuma, yazma ve dinlemeye yönelik davranış ve dil becerileri ile sınırlıdır. Konuşma becerisi ölçülmemiştir.

Ayrıca yapılan çalışmada kullanılan deneklerin hepsi erkek öğrenci olduğu için, portfolyo değerlendirmenin cinsiyet üzerine etkisi incelenmemiştir.

Tanımlar

Ölçme: Varlık ve olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerini birleme işlemidir (Özçelik, 1998: 13).

Değerlendirme: Ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir (Özçelik, 1998: 221).

Geçerlik: Bir ölçeğin geçerliği, onun istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesini gösterir (Özçelik, 1998: 43).

Güvenirlilik: Bir ölçeğin etkilendiği tüm özellikler değişikliğe uğramadıkça kararlı yani değişmez ölçüler vermesidir (Özçelik, 1998: 46).

İnformal Test: Öğrenenlerin öğrenme stilleri ve yetenek seviyeleri hakkında yaklaşık bir bilgi vermek için, sıklıkla öğretmen tarafından hazırlanmış standart olmayan bir testtir (Dietel ve diğer., 1991).

Geleneksel Değerlendirme: Çoğunlukla doğru/yanlış, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi kapalı-uçlu maddelerin olduğu standart ve sınıf içi başarı testleri içeren değerlendirme şeklidir (Belle, 1999: 8)

Alternatif Değerlendirme: Bir öğrencinin gelişimini göstermek ve öğretimi şekillendirmek amacıyla ne bildiğini ve yapabildiğini bulmak amacıyla kullanılan ve standart ya da geleneksel olmayan her türlü yöntemdir (Pierce ve O'Malley ,1992).

Portfolyo: Bir ya da birkaç alanda öğrencinin çabalarını, gelişimini ve başarılarını gösteren öğrenci ürünlerinin maksatlı bir şekilde toplanmasıdır (Paulson ve diğer., 1991).

Öz-değerlendirme: Bireyin kendi öğrenmesi ile ilgili yargıda bulunmasıdır (Taras, 2002).

Bilişüstü Beceri: Öğrenme sırasında öğrenenin kullandığı bilişsel süreçlerin aktif kontrolünü içeren ileri düzey düşünmedir (Livingston, 1997).

Rubrik: Açık bir şekilde belirtilmiş değerlendirme ölçütleri ve bu ölçütlerin ışığında öğrencilerin başarısını ölçen, yeterlilik seviyelerini kullanan bir değerlendirme aracıdır. Ölçütler, performansın her bir seviyesinde öğrencilerin neler yapabileceğine dair tanımlamaları sağlamaktadır. Öğrenciler her bir görev için belirlenen ölçütleri önceden bilmektedirler. Ürünler, süreç ve/veya ürün, hepsi rubrik kullanılarak değerlendirilebilir (Montgomery, 2001: 4).

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alternatif değerlendirme ve özellikle portfolyo değerlendirmeye yönelik literatürde bulunan araştırmalara yer verilmiştir.

Enoki (1992), portfolyo değerlendirme sayesinde ortaya çıkan, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirlikli ve yansıtıcı planlamayı onaylayan üç yıllık bir portfolyo uygulamasını sunmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin öğretimsel karar vermenin önemli bir parçası olarak gördükleri portfolyolara büyük değer verdiklerini ileri sürmektedir. Öğretmenler portfolyolar ile yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin ne öğrendiğine ilişkin daha doğru bir tabloyu görmeyi sağladığını rapor etmişlerdir. Sonuçlar portfolyoların öğrenci ilerleme ve gelişimini standart testlere kıyasla daha doğru şekilde ölçmede önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada portfolyoların kullanımı sayesinde öğrenci başarısının okuma ve dil sanatları alanlarında arttığı ileri sürülmektedir. Leitner ve Trevisan (1993), ilköğretim ve ortaöğretim programlarında portfolyo değerlendirme sisteminin zorunlu olduğu bir durum çalışmasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirmeye duygu ve politika dayanaklı bir bakış açısı yerine daha dengeli bir bakış açısı ile baktıklarını belirtmektedirler.

Çok sayıda araştırma öğrenci portfolyolarının benlik saygısını ve okumaya ve dil sanatlarına yönelik olumlu tutumları geliştirdiğini göstermiştir. Calfee ve Perfumo (1993) portfolyo süreci sayesinde öğrencilerin dil sanatları hakkında olumlu duygular beslediğini söylemektedir.

Bellevue, Washington'da 32 gönüllü öğretmen, öğretimin ve öğrenimin sahiplenilmesinin hedef alındığı bir portfolyo değerlendirmesi uygulanan üç yıllık bir programa katılmışlardır (Valencia ve Place, 1994). Katılımcılar sekiz okuma yazma ürününü değerlendiren bir rubrik kullanarak portfolyoları güvenilir bir şekilde puanlandırabildiklerini rapor etmişlerdir. Puanlandırma için standartların ve ölçütlerin

nasıl oluşturulacağı konusunda yaptıkları tartışmalar öğretmenlere ne öğretilmeleri gerektiği konusunda açıklık getirmiştir. Bu çalışmanın olumlu sonuçlarından bir tanesi de, öğrencilerin birer okuyucu ve yazar olarak nasıl değiştiklerini yansıttıklarının gözlenebilmesidir. Öğrenciler aynı zamanda gelecek yıl için özel okuma yazma hedefleri tanımlamaktadır. Bellevue'nün bu çalışmasında dikkat edilmesi gereken diğer bir önemli nokta da öğrencilerin okuma ve dil sanatlarına yönelik tutumlarının olumlu bir şekilde gelişmesidir (Koskinen, P., Valencia, S. ve Place, N., 1994).

Bushman ve Schnitker (1995), bir değerlendirme aracı olarak portfolyo değerlendirmenin kullanımına yönelik 31 eğitimcinin bilgi ve tutumlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Posta yoluyla gönderilen 31 anketten 29 tanesi doldurularak araştırmacılara geri gönderilmiş. Bu 29 öğretmenin sadece 6 tanesi portfolyo değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların %52'si portfolyo kullanımına yönelik bir eğitim almadıklarını belirtmişler, %88'i portfolyo kullanımı lehine görüş bildirmişler ve çoğunluğu yetersiz eğitim ve zaman yönetimi gibi uygulamaya yönelik sorunlardan bahsetmişlerdir. Anket sonuçları, öğretmenlerin gözünde portfolyonun öğrencilerin ilerlemelerini, kuvvetli ve zayıf taraflarını görmede etkili bir yol olduğunu, fakat iyi bir eğitimin gerektiğini göstermiştir.

Shorb (1995) Alvord Birleşik Okul Bölgesinde yaptığı araştırmada portfolyonun dil sanatları değerlendirmesi olarak uygulanma derecesini, ilköğretim ve üst sınıflardaki öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeyi kullanma dereceleri arasındaki farklılıkları, öğretmenlerin portfolyo kullanımına yönelik algılarını ve portfolyonun öğrencilerin öğrenimlerine ve öğretim tekniklerine etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %58.3'ü öğrencilerin portfolyolarına kendi seçtikleri ürünleri koymalarına izin vermektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı portfolyo sayesinde öğrencilerin yazma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin %54'ü portfolyo kullanımı sayesinde öğrencilerin ne bildiğine ve ne yapabildiğine dair bilinçlerinin arttığını söylemektedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre ilköğretim ve üst sınıf öğretmenlerinin portfolyo kullanımı ve

portfolyonun öğrencilerin öğrenimlerini ne derece etkilediğine dair görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bunların yanısıra öğrencilerin yazma becerisine yönelik olarak kendilerini değerlendirme konusunda geliştikleri ve çalışma alışkanlıklarının da aynı şekilde değiştiği görülmektedir. Son olarak araştırmacı, portfolyo değerlendirmenin okul sistemi içerisinde kurumsallaştırılması için zamana ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

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

Shober 1996 yılında yaptığı bir çalışmada portfolyo değerlendirmenin 12 haftalık bir süre zarfında öğrencilerin öykü yazmadaki gelişimlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Öğrencilerin portfolyoları, yazma öncesi, düzeltmeler ve düzenlenmiş son hallerinin de dahil edildiği üç yazma örneğini içermektedir. Her bir örnek büyüme ve yazma, sürecinin anlaşılması yönünden değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve akranlar ya da yazma grupları arasında değerlendirme konferansları yapılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin %68'inin öykü yazmada gelişim kaydettiğini göstermiştir (Shober, 1996). Ek olarak, dil sanatları, matematik ve fen derslerinde portfolyo veren 2,000 ortaokul öğrencisinin katıldığı geniş kapsamlı portfolyo pilot çalışmasının sonuçları, öğrencilerin, eğitimsel sonuçların standart testlerdeki içerik bilgisi ve performansa

odaklanmış geleneksel eğitim programı ile karşılanamadığını fark ettiklerini göstermektedir. Portfolyolarını tamamladıktan sonra öğrenciler kişisel inançları, amaçları ve değerleri hakkında yansıtma yapabilmişlerdir. Sonrasında yapılan bilgi çözümlemesi, öğrencilerin kendilerini öğrenenler ve yazarlar şeklinde anlama kabiliyetlerinin ve yazar olarak becerilerinin geliştiği sonucunu ortaya koymuştur (Wolfe, 1996).

Bujan (1996) tarafından 120 ortaokul öğrencisinin katılımı ile yapılan portfolyo proje çalışmasından elde edilen veriler, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun arttığını, ileri derece düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin, problem çözme stratejileri ve öz-değerlendirmenin geliştiğini göstermiştir.

Starck 1996 yılında yaptığı bir çalışmada dil sanatları sınıfında portfolyonun kullanımına yönelik öğretmenlerin bilgi, tepki ve tutumlarını incelemiştir. Çalışma için hazırlanan 14 maddelik anket ile öğretmenlerin a) dil sanatları ve okuma becerilerini değerlendirirken portfolyo kullanıp kullanmadıkları, b) portfolyo kullanımına yönelik ne tür eğitim aldıkları ve c) portfolyo kullanımında öngördükleri sorunlar incelenmiştir. Bilgilerin çözümlenmesi sonucunda çalışmaya katılanların %24'ünün halen sınıflarında portfolyo kullandıkları ve %57'sinin portfolyo kullanımı konusunda hiç eğitim almadıkları görülmüştür. Katılımcıların %70'i portfolyoların öğrencilerin yeteneklerini göstermede standart testlerden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu portfolyodan daha fazla yarar sağlanması için eğitimin şart olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca portfolyo kullanımına yönelik öngördükleri sorunları listelediklerinde portfolyoları puanlandırmada, portfolyo çalışmalarına zaman ayırmada ve çalışmalarını düzenlemede sorun yaşadıkları görülmüştür.

Kean Üniversitesi ve Galveston'daki Texas Üniversitesi Hemşirelik Okulu'nda geliştirilen portfolyo örnekleri, bu tip bir değerlendirme öğrencilerin profesyonel gelişimlerini ve gerekli beceri ve kavramlardaki başarılarını değerlendirmede esnek ve kişiselleştirilmiş, aynı zamanda sistematik bir değerlendirme olduğunu göstermiştir.

Ayrıca portfolyolar değerlendirme ve öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamaktadır. Toplumsal becerilerin ve karmaşık kavramların, tutumların ve değerlerin edinilmesinin üzerinde durulduğu mesleklerde portfolyolar değerli bir değerlendirme aracı olarak görülmektedir (Ashelman, P., Dorsey-Gaines, C. ve Glover-Dorsey, G., 1997).

Slater. T. F., Ryan, J. M. ve Samson S. L. (1997), Güney Carolina’da bir üniversitede 1. ve 2. sınıfta cebir tabanlı fiziğe giriş dersini alan 35 öğrencinin katılımı ile yaptıkları araştırmada, portfolyo uygulanan deney grubunun başarı puanları ile portfolyo uygulanmayan kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Bu bulgunun yanısıra portfolyo kullanımının sınav heyecanını azalttığı, öğrencilerin fiziği ders dışı durumlarda kullanmaya cesaretlendirdiği, öğrenci sorumluluğunu ve içgözlemi (introspection) artırdığı gibi ilave sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin portfolyo sayesinde fiziği daha anladıkları şeklinde geri dönüt sağladıklarını belirtmişlerdir.

Anselmo (1998), Kanada İngiliz Kolombiyası’nda bir sene boyunca yürütülen portfolyo çalışması sırasında 7. sınıf öğrencilerin yaşadıkları tecrübeleri konu alan bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya katılan altı öğrenci ile haftalık ve dönemlik görüşmeler yapılarak ve öğrenim günlükleri incelenerek elde edilen bulgular şu şekildedir: a) altı öğrenciden beşinin portfolyoyla ilgili olumlu tecrübeleri olmuştur; b) öğrencilerin hepsi portfolyonun amacını ürünlerin toplandığı bir “yer” olarak tanımlamıştır; c) öğrenciler portfolyonun çalışmalarını düzenlemede yardımcı olduğunu görmüşlerdir; d) öğrenciler kendi öğrenmeleri için hedef ve ölçütleri belirlemekten zevk almışlardır; e) altı öğrenciden beşi portfolyo kullanımıyla güdülerinin arttığını hissetmiştir; f) öğretmenlerin rolü önemli görülmüştür; g) son olarak beş öğrenci yansıtmanın portfolyo değerlendirmenin önemli bir ögesi olduğunu belirtmişlerdir.

Gussie ve Wright (1999)’ın yaptığı araştırmada New Jersey’deki okulların portfolyo değerlendirme sistemini uygulamada gösterdikleri ilerleme ve bu sistemin

uygulanmasını destekleyen ya da engelleyen etmenler incelenmektedir. Araştırmaya 262 öğretmen ve 109 yönetici katılmış ve tümü portfolyo değerlendirme konusunda hazırlanmış anketleri doldurmuşlardır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ve yöneticiler portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin okullardaki performanslarını değerlendirmede etkili olduğuna inanmaktadır, fakat okullarındaki gerçek uygulamaları başarılı olmamıştır. Araştırmacılara göre, portfolyoların ne zaman ve nasıl kullanılacağına açık bir şekilde belirlenmesi portfolyo değerlendirme sisteminin başarılı bir şekilde uygulanması için önemlidir. Ayrıca portfolyoların içereceği bilginin tanımlanması önemlidir ve öğretmenler ile yöneticiler henüz bu konunun çözümlenmediğini düşünmektedir. Anket sonuçları, uygulama süreci için öğretmenlerin ve yöneticilerin yeterli eğitim almalarının önemine dikkat çekmektedir.

Starck (1999), yaptığı çalışmada portfolyo değerlendirmenin altıncı sınıf programında kullanımının a) öğrencilerin yazma sırasında doğru gramer ve yapı kullanımını, b) öğrencilerin genel yazma becerisini, c) öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve d) öğretmenlerin portfolyoya yönelik algılarını ne derece etkilediğini araştırmıştır. Araştırma bulguları, portfolyonun, öğrencilerin yazma sırasında doğru gramer ve yapı kullanımını geliştirme konusunda anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Fakat öğrencilerin genel yazma edimlerinde anlamlı artış gözlenmektedir. Bulgular öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı artışın olmadığını, fakat öğrencilerin günlükleri incelendiğinde yazmaya yönelik tutumları hakkında olumlu geri dönütleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ise portfolyonun sınıf içinde ve öğretimsel kara vermek amacıyla kullanımına yönelik daha olumlu tutumları olduğu görülmektedir.

Spencer (1999) yaptığı araştırmada portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin yazma becerilerini ve yazmaya yönelik tutumlarını ne derece etkilediğini incelemiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 17 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışma dört ay sürmüştür. Elde edilen bulgular portfolyo değerlendirmenin belirgin özelliklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu

göstermektedir. Bu özelliklere örnek olarak hedef seçiminde özgürlük, daha sonrasında yazmayı öğrenme üzerinde odaklanmayı sağlayacak olan hedef belirleme, yazma üzerinde kontrolü geliştirme ve ilave desteğin sağlanması gösterilmektedir. Yapılan çalışma portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve inançlarını etkilediğini göstermektedir: öğrenciler yaptıkları ile gurur duymuşlardır, yazma becerilerini geliştirme konusunda daha fazla güdülenmişlerdir, kendilerini yazmaya daha adanmışlardır, yazarlar olarak kendilerine daha fazla güven duymuşlardır ve kişisel olarak oluşturdukları yazma ürünlerinin daha anlamlı olduğunu görmüşlerdir.

Hall ve Hewitt-Gervais (1999) yaptıkları çalışmada, öğrenci portfolyolarının öğretimsel, öğrenme ve değerlendirme rollerini incelemişler ve sınıf öğretmenin bakış açısından, portfolyo uygulamalarının öğretim seviyesine (ilköğretim ya da ortaöğretim) ve sınıf ortamına (kendi kendine yeten ya da çoklu yaş/gruplama) göre değişimlerini araştırmışlardır. Üç okulda anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan sınıflarda görev yapan toplam 314 öğretmene sınıflarındaki portfolyolarının öğretimsel ve değerlendirme kullanımlarına ilişkin bir anket verilmiştir. Ayrıca portfolyo kullanımının diğer örneklerini incelemek için, 44 kişilik bir alt öğretmen grubuyla öğrenci portfolyolarının kendileri ve öğrencileri üzerindeki etkilerini bulmaya yönelik görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, bu öğretmenlerin öğrencilerin portfolyolarını kullanma konusunda düşünceli kararlar verdiklerini, bu kararların alınmasında öğrencilerin olgunluk ya da beceri seviyelerinin, uygulamanın amaçlarının ve uygulamanın yapıldığı sınıf ortamının etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu kararlar portfolyo ürününün biçimlendirici halinde (çalışma portfolyosu) ya da son halinde (performans portfolyosu) olup olmamasına da dayanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler portfolyoların öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimlerdeki değerine dikkat çekmişlerdir. Yine aynı öğretmenler, öğrenci portfolyolarının öğrencilerin çabalarına ve güdülerine olumlu etkisinin olduğunu, aynı şekilde portfolyoların öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kendi öğretim yöntemlerini şekillendirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Zou (2002) yaptığı araştırmada zorunlu değerlendirme portfolyosu uygulamasında öğretimsel uygulamaları nasıl düzenlediğini ve bu denemenin etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmasında öğretimsel uygulamaları değerlendirme portfolyosuna göre düzenlemenin faydalarını ve zararlarını incelemiş, uygulamalardaki değişikliğin sonuçlarına göre portfolyo oluşturma sırasında öğrenci öz-yeterliğinin ve genel performansının artıp artmadığını ve portfolyoya yönelik öğrenci tutumlarının olumlu şekilde değişip değişmediğini incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, çoğu öğrencinin portfolyoya yönelik olumlu tutum sergilerken, portfolyo konusunda emin olmayan öğrencilere olumlu etkisinin olmadığını göstermiştir. Süreç içerisinde portfolyoları oluştururken öğrenci öz-yeterliği ve yeteneğinin oldukça arttığı ve öğrencilerin öğrenme süreci konusunda daha yüksek bilişüstü farkına vardıkları gözlenmiştir. Öğrenciler ayrıca kaliteli ürün elde etmek için daha çok çabalamışlardır ve öğretimi yansıtıcı bir uygulama olarak görmeye başlamışlardır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin değerlendirme portfolyosu yerine öğrenme portfolyosu ile başlamaları tavsiye edilmiştir, çünkü öğrenme portfolyosu öğrencilere portfolyonun yapısı, içeriği ve süreci konusunda karar verme yetkisini vermektedir.

Barootchi ve Keshavarz (2002) İnan'da 16 yaşlarında lise ikinci sınıfa giden 60 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin İngilizce'ye yönelik başarılarına ve öğrenenler olarak kendi öğrenimlerini kontrol etmelerine katkısının olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışmanın diğer bir amacı ise portfolyo değerlendirme sonucu elde edilen puanlarla öğretmenlerin hazırladığı sınavların puanları arasında olası bir korelasyonun ne olduğunu belirlemektir. Çalışmada kullanılan araçlar Nelson İngilizce Yeterlik Testi, portfolyo değerlendirme, öğretmenin hazırladığı bir test ve memnuniyet anketidir. Deney grubu öğretmen tarafından hazırlanan test ve portfolyo ile değerlendirilirken, kontrol grubu sadece öğretmen tarafından hazırlanan test ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Portfolyoların hazırlanmasına yönelik işlemler tasarlanmış ve ilgili hedefler belirlenmiştir. Değerlendirmecilerin kullanması için hedefleri temel alarak puanlandırma kontrol listeleri hazırlanmıştır. Portfolyo içeriği, öğrencilerin en iyi ürünlerini göstermek için

seçtikleri, yazılı ve kayıtlı görevlerin olduğu çekirdek (zorunlu) ve seçmeli ürünlerden oluşmaktadır. Her bir üründeki öğrenmeye yönelik öğrencilerin yaptıkları yansımalar da eklenmiştir. Deneyin sonunda her iki gruba öğretmen tarafından hazırlanmış bir test verilmiştir. Ayrıca deneklerden öğrenme tecrübelerine yönelik tutumlarını gösterebilecekleri bir anket doldurmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, denekler tarafından olumlu şekilde karşılanan portfolyo değerlendirmenin, İranlı öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve kendi gelişimleri konusunda sorumluluk hissetmelerine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Portfolyo değerlendirme puanları öğretmen tarafından hazırlanan test puanları ile yüksek korelasyon göstermiştir. Bu yüzden varılan sonuç, portfolyo değerlendirmenin öğretmen tarafından hazırlanan testlerle beraber, biçimlendirici değerlendirme ve öğretimsel programların planlanması için ihtiyaç duyulan, öğrenci gelişiminin sürekli ölçümünde kullanılabileceği olmuştur.

Alabdelwahab (2002) Suudi Arabistan'ın Güney Eyaleti'ndeki bir okul olan Manarat Al-Sharqiah Ortaokulunda yaptığı çalışmada, yabancı dil İngilizce (EFL) dersindeki öz-değerlendirme portfolyosuna öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tepkilerini incelemiştir. Çalışmaya katılan 81 öğrenciden 43'ü öz-değerlendirme portfolyolarını teslim etmişlerdir. Elde edilen veriler öğrencilerin çoğunun öz-değerlendirme portfolyolarını sevdiklerini ve kendi öğrenimleri hakkında yansıtma yapmanın faydalı olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Portfolyolarını teslim etmeyen birkaç öğrenci bile portfolyonun öğrenme sırasında yaşanan zorlukları ve elde edilen başarıları belirleme konusunda faydalı olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerin ardından ise bu tür değerlendirmenin ileride faydalı olacak bir etkinlik olduğu sonucu çıkmıştır. Portfolyonun öğrencileri güdülediği ve eleştirel düşünme modellerini benimsemeleri konusunda öğrencileri cesaretlendirdiği de belirlenmiştir.

Oğuz (2003), 14 devlet üniversitesinin hazırlık programlarında görevli 386 okutmanın yer aldığı bir çalışmada, İngilizce okutmanların kullanmakta oldukları öğrenci performansını değerlendirme araçlarına yönelik tutumlarını ve bir alternatif

değerlendirme yöntemi olarak portfolyo kullanımına yönelik bakış açılarını öğrenmeyi hedeflemiştir. Veri toplama işlemi dört bölümden oluşan ve içerisinde kapalı-yanıt ile Likert-Ölçeği tipinde sorular bulunan bir anketle yapılmıştır. Sonuçlar, hem hazırlık programlarında halen kullanılmakta olan performans değerlendirme araçlarının hem de portfolyoların faydaları olduğu kadar eksikliklerinin de olduğunu göstermiştir. Bu durum, etkin değerlendirme sonuçları elde etmek için farklı yöntemlerin bir arada kullanılması gerektiğinin altını çizmiştir. Ayrıca, okutmanların bazı alanlarda (örneğin: değerlendirme sonuçlarının yorumlanması ve değerlendirme ile öğretim arasındaki ilişkinin farkındalığı) yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu durum, ilgili alanlarda okutmanların profesyonel bir eğitime ihtiyaç duyabileceğini ortaya koymuştur. Ek olarak, portfolyoların okutmanlara yükleyebileceği ilave iş ve zaman gibi zorluklar, hazırlık programlarının müfredatında bazı değişikliklerin yapılmasının gerekebileceği sonucunu ortaya koymuştur.

Tiwari (2003) Hong Kong Üniversitesi Hemşirelik Bölümü'nde 70 öğrencinin katılımı ile yaptığı çalışmada portfolyo değerlendirmenin öğrenme üzerine etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, 1) öğrencilerin portfolyo değerlendirmeyi sevdiğini, 2) portfolyo hazırlamanın olumlu akademik ve duyuşsal sonuçlarının olduğu ve 3) güdü seviyeleri yüksek olmayan öğrencilerde ortaya çıkan işbirlikli öğrenme ve öğrenmeye yönelik isteğin gözle görülür arttığı şeklinde özetlenmiştir.

Yuerong (2003), alt problemlerinden biri Kuzey Amerika'daki bir üniversitede okuyan 7 Asyalı öğrencinin yazma becerisine yönelik bir portfolyo çalışması hakkındaki görüşleri olan araştırmasında, portfolyo kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili önemli bulguları olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunun portfolyo çalışmasının sonunda portfolyonun yararları konusundaki şüphelerinden tamamiyle arınmadıkları, yine aynı öğrencilerin portfolyo çalışmasının sadece öğretmenlerin kendi öğrencilerinin çabalarını değerlendirmesine hizmet ettiğini göstermektedir. Sadece tek bir öğrenci portfolyonun öğrencilerin öğrenimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bunun sebebinin her öğrencinin portfolyo çalışmasına verdiği

emeğin ve harcadığı zamanın azlığı ya da çokluğu ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Yuerong, portfolyoya koyulacak ürünlerin seçiminde ürünlerden alınan puanları ölçüt olarak kabul eden öğrencilerin portfolyoyu sadece öğrencileri meşgul etmeye yönelik ilave bir etkinlik olarak gördüklerini belirtmiştir. Diğer bir deyişle öğrenciler portfolyoyu yazma becerilerini geliştirmede kullanılacak bir öğretim ve öğrenme aracı olarak görmemişlerdir. Araştırmacı, çalışma sonucunda elde edilen bulguların çalışmaya katılan öğrencilerin azlığı ile ilgili olabileceğini, aynı çalışmanın daha fazla öğrencinin katılımı ile tekrarlanması gerektiğini belirtmiştir. Portfolyoya yönelik olumsuz bulguların yanında bazı olumlu bulguların da elde edildiği görülmektedir. Örneğin, öğrenciler tek bir sınav yerine portfolyonun daha uygun ve adaletli bir değerlendirme sağladığını belirtmişlerdir. Son olarak araştırmacı, değerlendirme sırasında öğrencilerin performansının onların güdülenmesiyle doğrudan ilgili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanısıra öğrencilerin portfolyo çalışmasını sahiplenmeleri için daha fazla zaman ve desteğe ihtiyaçları olduğu da savunulmuştur.

Subrick (2003), yazma portfolyosunu kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan programın etkililiğini incelemiştir. Yazma portfolyolarının etkililiği konusunda sınırlı araştırmanın olduğu fikrinden hareketle yola çıkan araştırmacı güney Delaware'de kırsal kesimde bulunan bir okulun beşinci sınıfında okuyan 32 öğrencinin katılımı ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yazmada yaşadıkları sorunlar geçmiş sınav sonuçlarına, öğretmen gözlemlerine ve öğrencilerin ürünlerine bakılarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilere yazma becerileri üzerinde anlamlı yansıtma fırsatı verilmediği ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine yazma becerisine yönelik portfolyo uygulamasına karar verilmiş ve 9 hafta sürecek olan çalışma yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının her ikisi de süreç yazma etkinliklerinde bulunmuş, fakat deney grubu ilave olarak kendi ürünlerini değerlendirip yansıtma yapmışlar, en iyi ürünlerini seçip bir yazma portfolyosu oluşturmuşlardır. Yazma portfolyosunun yazma puanlarına etkisini görebilmek için Delaware Eyalet Yazma Programı Testi ön ve son test olarak verilmiş ve sonuçları çözümlenmiştir. Sonuçların analizi iki grubun test sonuçları arasında anlamlı

bir farklılık olmadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle süreç yazma ve yazma portfolyosu çalışması yapan deney grubu ile sadece süreç yazma çalışması yapan kontrol grubunun yazma becerileri arasında fark bulunmamıştır.

Sonuç

Bu bölümde portfolyo değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalardan örnekler verilmiştir. Yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, portfolyonun öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı, portfolyonun kullanıldığı kısımlarda öğrenmeye yönelik olumlu tutumun geliştiği ve portfolyonun öğrenci edinimini ölçmede geleneksel testlere kıyasla daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

Portfolyo kullanılan sınıflarda öğrencilerin yazma becerilerinde gelişim olduğu ve çalışma alışkanlıklarının olumlu şekilde değiştiği görülmektedir. Ayrıca portfolyonun öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu arttırdığı, ileri derece düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini, problem çözme stratejilerini ve öz-değerlendirme yeteneklerini geliştirdiği rapor edilmektedir. Ek olarak portfolyonun öğrencileri güdülediği konusunda birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Aynı zamanda portfolyonun, öğrenci, öğretmen, yönetici ve aileler arasındaki iletişimi geliştirebileceğine dair değişik kanıtlar bulunmaktadır.

Portfolyonun, öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin bulunmadığından, ancak portfolyo kullanımının gerçek etkisinin ilerleyen dönemlerde gözlenebileceğinden söz edilmektedir. Ek olarak, portfolyo değerlendirmenin oldukça zaman alacağı ve standart değerlendirmeden daha pahalıya mal olacağı belirtilmektedir.

Portfolyonun daha etkili bir şekilde kullanılması için öğretmen ve öğrencilerin eğitim almalarının şart olduğu ve etkinlikler için yeterli zamanın olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalardan ve literatür taraması sonucu elde edilen sonuçlardan hareketle, portfolyonun lise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları ve derse yönelik tutumlarında bir değişikliğe neden olup olmayacağı merak edilmiştir. Bu yüzden bu tür bir araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Sonraki bölümde uygulanan araştırma modelinden, çalışmaya katılan kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerden, kullanılan veri toplama araçlarından, elde edilen verilerin çözümlenmesi ilişkin yapılan çalışmalardan ve yapılan deneysel çalışmayı anlatan oturumlardan bahsedilecektir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırma modeli, denekler, veriler, veri toplama, araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada, problem ve alt problemlere yanıt bulmak için kontrol gruplu öntest-sontest modeline başvurulmuştur. Bu model, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk, 2001: 27). Ayrıca bu modelde, Kaptan (1998)'ın da belirttiği üzere iç-geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler ileri derecede kontrol edilebilmektedir. Çünkü, bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olacaktır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, biri deney öteki kontrol grubu olarak kullanılan iki grup Maltepe Askeri Lisesi Hazırlık Sınıfında bulunan 14 şube arasından yansız (seçkisiz) olarak atanmıştır. Her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası aynı koşullar altında ve aynı anda başarı testi ve İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği verilmiştir. Bu çalışmadaki bağımsız değişken portfolyo değerlendirme, bağımlı değişkenler ise İngilizce başarı düzeyi ve İngilizce'ye yönelik tutumdur. Diğer bir deyişle, portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve İngilizce'ye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Denekler

Çalışma İzmir Maltepe Askeri Lisesi Hazırlık sınıfına devam eden öğrencileri kapsamaktadır. Araştırma için iki grup gerekli olduğundan; Maltepe Askeri Lisesi Hazırlık Sınıfında bulunan 14 şubeden (Askeri lisede şubelere "kısım" denilmektedir)

iki tanesi deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz atanmışlardır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Maltepe Askeri Lisesi'ne giriş puanlarına, İngilizce dersi 2004-2005 öğretim yılı güz dönemi notlarına bakılarak ne derece birbirilerine denk oldukları incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının, çalışmanın başlamasından önce denkliklerini tespit etmek için kullanılan askeri liseye giriş puanları (ALS – Askeri Lise Sınavından aldıkları puanlar) ve güz dönemi notları incelendiğinde bu iki grubun birbirine denk oldukları görülmüştür. Çalışmada deney grubu olarak 4. Kısım ve kontrol grubu olarak 1. Kısım seçilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Askeri Liseye Giriş Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	Önem Düzeyi
Kısım 1	22	88,09	1,03	42	0,000	1,000*
Kısım 4	22	88,09	0,87			

*P>0,01

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının 2004-2005 Öğretim Yılı Güz Dönemi İngilizce Notlarının Karşılaştırılması

Grup	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	Önem Düzeyi
Kısım 1	22	81,91	7,99	42	-0,11	0,92*
Kısım 4	22	82,14	6,19			

*P>0,01

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak ön ve son-test olarak vermek için bir başarı testi hazırlanmış, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarını ölçmek için bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği olarak Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY'ın hazırlamış olduğu "İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu 17 maddelik tutum ölçeği deney ve kontrol grubunun dışında kalan toplam 192 öğrenciye uygulanmış ve alfa güvenirlik katsayısı, $\alpha = 0,87$ bulunmuştur. Kullanılan tutum ölçeğinin madde örnekleri Ek-1'de verilmiştir.

192 öğrenci üzerinde denenen ölçeğin madde-test korelasyonları (madde ayırıcılık gücü indeksleri) hesaplanmış, madde-test korelasyonlarının 0,34 ile 0,74 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca bu 17 maddelik tutum ölçeği için faktör analizi yapılmış, faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin 2 boyutlu olduğu gözlenmiştir. Birinci boyutun özdeğeri 5,93, ikinci boyutun özdeğeri 2,25 olarak hesaplanmıştır. Bu iki boyutun, toplam varyansın %48,13'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu ölçeğin madde-test korelasyonları ve faktör yükleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3

Tutum Ölçeği Madde-test Korelasyonları ve Faktör Yükleri Tablosu

Madde No	Madde-Test Korelasyonu	Faktör 1	Faktör 2
1	0,74	0,81	
2	0,50	0,64	
3	0,47	0,55	
4	0,47	0,52	
5	0,65	0,76	
6	0,48	0,56	
7	0,44	0,53	
9	0,38	0,47	
11	0,48	0,58	
14	0,48	0,57	
15	0,63	0,72	
16	0,64	0,74	
17	0,68	0,76	
8	0,40		0,54
10	0,34		0,79
12	0,42		0,50
13	0,36		0,79

Başarı testinin hazırlanmasına ilişkin gerekli bilgiler bir sonraki bölümde verilmiştir.

Başarı Testinin Hazırlanması

İngilizce dersine ilişkin erişileri belirlemek için hazırlanan başarı testi, uygulamanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Başarı testinin hazırlanması sırasında dersin amacına uygun olarak dinleme, okuma ve yazma becerilerini kapsayan hedef ve davranışlar için test maddeleri hazırlanmış ve bu maddeler diğer konu alanı uzmanlarınca incelenip, gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Başarı testine ait güvenilirliğin saptanması amacıyla, testin ön denemesi örneklem grubu dışında bir grup üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, aritmetik ortalama, standart sapma, madde ayıricılık gücü (r_{jx}), madde güçlük indeksi (p_j) ve KR-20 güvenilirlik (iç-tutarlılık) katsayısı hesaplanarak madde analizi yapılmıştır.

Başarı testinin hazırlanması için ilk önce testte sınanacak hedef davranışlar belirlenmiştir. Bu amaçla Maltepe Askeri Lisesi Hazırlık Sınıfının İngilizce dersine yönelik olarak belirlenmiş hedef davranışları gözden geçirilmiş ve bu hedef davranışların arasından seçim yapılmıştır.

Hazırlık Sınıfı İngilizce dersinde, her bir beceriye yönelik olarak belirlenmiş olan hedef davranışlar aşağıdaki listelenmiştir:

Dinleme Becerisine yönelik hedef davranışlar:

- Dinlediği metinde geçen kişilerin ad, soyad, milliyet, meslek, yaş vb. gibi bilgilerini anlama,
- Dinlediği metni anladığını çizelge doldurma, boşluk tamamlama, harita tamamlama, yanlış bilgiyi düzeltme, not alma, eşleştirme ve başlık bulma gibi istenen etkinliklerle gösterme,

- Dinlediği metinde anlatılanlarla ilgili tahminde bulunma,
- Dinlediği metne yönelik soru-cevap, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve benzeri alıştırmalar yapma,
- Dinlediği metindeki resim ve olayları sıraya koyma,
- Düzeyine uygun eserleri dinlemekten zevk alma.

Okuma Becerisine yönelik hedef davranışlar:

- Okuduğu metinde istenen sözcük ve sözcük yapılarını bulma,
- Okuduğu metni genel anlamda anlama,
- Okuduğu metni ayrıntılı olarak anlama,
- Okuduğu metni anladığını, izelge doldurma, boşluk tamamlama, harita tamamlama ve yanlış bilgiyi düzeltme gibi istenen etkinliklerle gösterme,
- Okuduğu metne yönelik soru-cevap, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve benzeri alıştırmaları yapma,
- Yazılı basında yer alan yayınların basit başlık ve konularını okuduğunda anlama,
- Düzeyine uygun kitapları okumaktan zevk alma.

Yazma Becerisine yönelik hedef davranışlar:

- Düzeyine uygun konularda ilgi alanlarına yönelik yazılar yazma,
- Düzeyine uygun yazılı olarak kısa konuşma metinleri hazırlama,
- Temel tümce yapılarını kullanarak yazılı iletişim kurma,
- Geçmişteki olaylar ve geleceğe ait plânlar hakkında düşüncelerini yazma,
- İpuçları ya da anahtar sözcükleri kullanarak paragraf yazma,
- Metinle ilgili istenen bilgileri kendi sözcükleriyle yeniden anlatma,
- Bir yer ya da kişiye ilişkin yazılı olarak bilgi alışverişinde bulunma,
- Mektup, yk ve şiir gibi farklı metin türlerini dil yapısı ve sözcükleri kullanarak yazı ile anlatma,

- Düzeyine uygun yazılı iletişim kurmaya kararlı olma,

Yukarıda listelenen her bir beceriye yönelik hedef davranışlar, diğerlerini de kapsayıcı nitelikte olması, portfolyo çalışmasında önemli yer tutması gibi kritik ölçütler göz önünde bulundurularak çözümlenmiş ve başarı testinde ölçülmesi tasarlanan hedef davranışlar seçilmiştir. Başarı testinde ölçülmesi tasarlanan hedef davranışlar aşağıda sıralanmıştır:

Dinleme:

- Dinlediği metinde geçen kişilerin ad, soyad, milliyet, meslek, yaş vb. gibi bilgilerini anlama,
- Dinlediği metne yönelik soru-cevap, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve benzeri alıştırmalar yapma,

Okuma:

- Okuduğu metinde istenen sözcük ve yapılarını bulma,
- Okuduğu metni ayrıntılı olarak anlama,
- Okuduğu metni anladığını, çizelge doldurma, boşluk tamamlama, harita tamamlama ve yanlış bilgiyi düzeltme gibi istenen etkinliklerle gösterme,
- Okuduğu metne yönelik soru-cevap, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve benzeri alıştırmaları yapma,
- Yazılı basında yer alan yayınların basit başlık ve konularını okuduğunda anlama,

Yazma:

- Düzeyine uygun konularda ilgi alanlarına yönelik yazılar yazma,
- Temel tümce yapılarını kullanarak yazılı iletişim kurma,
- Geçmişteki olaylar ve geleceğe ait plânlar hakkında düşüncelerini yazma,
- Bir yer ya da kişiye ilişkin yazılı olarak bilgi alışverişinde bulunma,

- Mektup, öykü ve şiir gibi farklı metin türlerini dil yapısı ve sözcükleri kullanarak yazı ile anlatma,

Deneme testi için, dinleme ve okuma becerilerinin ölçülmesine yönelik belirlenen her bir hedef davranış için üçer adet soru hazırlanmıştır. Oluşturulan deneme testi 127 sorudan oluşmuştur. Bu kadar çok sorunun bir oturumda denenmesinin zorluğundan dolayı dinleme becerisine yönelik deneme soruları bir oturumda, okuma becerisine yönelik deneme soruları başka bir oturumda aynı öğrencilere verilmiştir. Yazma becerisinin ölçülmesi için, 2003-2004 öğretim yılında İngilizce dersini alan Hazırlık Sınıfı öğrencilerine final yazma görevi olarak verilip denenmiş olan açık-uçlu soru kullanılmıştır (Ek-2).

Dinleme ve okuma becerilerine yönelik deneme testini oluştururken, halen ders kitabı olarak okutulan *Developing Tactics For Listening* (Richards, 1997) ve *Double Take* (Collie, 1997) ve yardımcı ders kitabı olarak zaman zaman başvuru olan *Click On* (Evans ve O’Sullivan, 2002) ve *Language In Use* (Doff ve Jones, 2002) adlı kitaplardan yararlanılmıştır. Adı geçen kitaplardaki bazı soru alıştırmaları teste uygun hale getirilmiştir.

Deneme Uygulaması

Dinleme ve okuma becerileri için oluşturulan deneme soruları 3 – 13 Ocak 2005 tarihleri arasında, Hazırlık Sınıfını başarıyla bitirip 1. Sınıfta okumaya hak kazanmış toplam 140 öğrenciye verilmiştir. Toplam 30 maddeden oluşan dinleme soruları bir oturumda, 97 maddeden oluşan okuma soruları ikinci bir oturumda aynı öğrencilere verilmiştir.

Elde edilen veriler “Statistics With Finesse” (Bolding, 1985) adlı program kullanılarak bilgisayara girilmiş ve sonuçlar analiz edilmiştir.

Dinleme becerisine yönelik hazırlanan 30 maddelik deneme testinin aritmetik ortalaması 20,58, standart sapması 3,61 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,60 bulunmuştur. Deneme testini oluşturan maddelerin güçlük indekslerinin (p_j) 0,22 ile 0,95, ayıricılık gücü indekslerinin (r_{jx}) 0,02 ile 0,49 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu maddelerin güçlük indekslerine (p_j) ve ayıricılık gücü indekslerine (r_{jx}) göre en uygun 15 madde seçilerek nihai teste alınmıştır. Nihai teste alınan 15 maddenin özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4
Dinleme Becerisine Yönelik Nihai Testin Maddelerinin Analiz Tablosu

Madde No	p_j	r_{jx}
1	0,67	0,50
2	0,81	0,38
3	0,75	0,36
4	0,71	0,49
5	0,85	0,39
6	0,80	0,42
7	0,69	0,36
8	0,63	0,36
9	0,71	0,46
10	0,56	0,52
11	0,51	0,31
12	0,76	0,52
13	0,61	0,32
14	0,79	0,39
15	0,73	0,37

Okuma becerisine yönelik hazırlanan 97 maddelik deneme testinin aritmetik ortalaması 83,67, standart sapması 7,62 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,86 bulunmuştur. Deneme testini oluşturan maddelerin güçlük indekslerinin (p_j) 0,28 ile 1,00, ayıricılık gücü indekslerinin (r_{jx}) -0,09 ile 0,74 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu maddelerin güçlük indekslerine (p_j) ve ayıricılık gücü indekslerine (r_{jx}) göre en uygun 25 madde

seçilerek nihai teste alınmıştır. Nihai teste alınan 25 maddenin özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5
Okuma Becerisine Yönelik Nihai Testin Maddelerinin Analiz Tablosu

Madde No	P_j	r_{jx}
16	0,74	0,34
17	0,84	0,66
18	0,85	0,31
19	0,89	0,69
20	0,90	0,24
21	0,84	0,49
22	0,97	0,83
23	0,52	0,37
24	0,91	0,64
25	0,91	0,57
26	0,86	0,51
27	0,36	0,31
28	0,65	0,32
29	0,76	0,35
30	0,90	0,57
31	0,96	0,73
32	0,96	0,81
33	0,91	0,55
34	0,96	0,75
35	0,91	0,52
36	0,93	0,73
37	0,93	0,59
38	0,96	0,81
39	0,87	0,55
40	0,94	0,60

Yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucunda, dinleme, konuşma ve okuma becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan 40 maddelik nihai test (Achievement Test) son şeklini almıştır. Başarı testinde kullanılan madde örnekleri Ek-3'te verilmiştir.

Denel İşlemler ve Yapılan Oturumlar

Yapılan araştırmanın işlem basamakları şu şekildedir:

1. Her iki gruba araştırmanın başlamasından önce başarı testi ön-test olarak verilmiştir.
2. İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği her iki gruba araştırmanın başlamasından önce belirlenen ders saatinde verilmiştir.
3. Deney grubunda ve kontrol grubunun her ikisinde de sınıf öğretmeni olarak araştırmacı yer almıştır.
4. On iki hafta süren deneysel araştırma sırasında kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılarak dersler yürütülmüş; deney grubunda ise portfolyo değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Deney grubunda uygulanan yöntemler, kullanılan teknikler ve malzemeler hiçbir şekilde kontrol grubunda kullanılmamıştır. Araştırmacı, herhangi bir müdahale olmaksızın kontrol grubunu gözlemlemiştir.
5. Uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına son-test ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

Deney grubu ile yapılan oturumlara geçmeden önce, Maltepe Askeri Lisesi Hazırlık Sınıfı İngilizce dersinin içeriği ve yapılan uygulamalar konusunda açıklama yapma gereği hissedilmektedir.

İngilizce dersi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için okutulan bir derstir. Haftalık toplam 27 saatlik İngilizce dersinin 20 ders saati Ana Ders (Main Course), 7 ders saati ise Beceri (Four Skills) dersi için kullanılmaktadır. Bu 40 dakikalık 7 ders saatinin bir ders saatinde sinevizyon dersinde video uygulaması, bir diğer ders saatinde ise okul dışından gelen ve ana dili İngilizce olan bir konuşmacının konuşma uygulaması yapılmaktadır. Dolayısıyla programı izlemek için geriye 5 ders

saati kalmaktadır. Bu 5 ders saatinde ders kitabı olarak Developing Tactics For Listening (Richards, 1997) serileri ve Double Take (Collie, 1997) serileri kullanılmaktadır.

Araştırma için kontrol grubu olarak planlanan 1. Kısım'da Beceri dersi diğer kısımlarda olduğu gibi ders kitabındaki içerik ve talimatlar doğrultusunda işlenmiştir.

Deney grubu olarak planlanan 4. Kısım'da da ders kitabındaki içerik ve talimatlar doğrultusunda ders yapılmıştır. Ama araştırmanın gereği olarak her hafta 2 ders saati (80') portfolyo çalışmalarına ayrılmıştır.

Her hafta deney ve kontrol grubuna ünitelerdeki konulara ve her ünite için belirlenmiş olan hedef davranışlara uygun görevler ve ödevler verilmiştir. Bu görev ve ödevlerin listesi Tablo 6'da sunulmuştur. Deney grubu, kontrol grubundan ayrı olarak, 2 ders saatlik portfolyo çalışması sırasında yaptıkları bu ödevlere yönelik etkinliklerde bulunmuşlardır.

Verilen bu görev ödevlerin çoğuna sınıf içinde başlanmış ve genellikle ders dışı zamanlarında tamamlattırılmıştır. Bu görev ve ödevler ile ilgili öğrencilerin sorunları, öğrenci ve öğretmenin genel ve kişisel bazdaki yorumları ve bu ödevlerin incelenmesi portfolyo uygulaması için ayrılmış olan 2 saatlik ders zamanlarında yapılmıştır.

Tablo 6'da listelenmiş görevlerin yanı sıra öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için kitap okuma ödevi verilmiştir. Öğrencilerden ders dışı zamanlarında öğretmenin onayını aldıkları bir İngilizce hikaye kitabını 2 haftalık bir sürede okumaları ve portfolyo değerlendirmenin gereği olarak hikaye ile ilgili özetini yaptıkları ve duygu ve düşüncelerini yansıttıkları bir okuma ödevi görev kağıdını (Ek-4) doldurmaları istenmiştir. Deney grubu öğrencileri 12 haftalık süre içerisinde yaklaşık 5 kitap okumuşlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler de kitap okumuşlardır, ama okudukları kitaplar üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Tablo 6
Deney Grubu Haftalık Görev ve Ödev Tablosu

Hafta	Görevler ve Ödevler
1	<ul style="list-style-type: none"> • Harita üzerinde yer alan belirli yerler için yön tarifi yazma • Bir arkadaşına aile yaşantınız hakkında bir mektup yazma (ailede kim ne yapıyor) • Aile fertlerini sıfatlar ile tanımlama ve nedenlerini açıklama (kasede kayıt)
2	<ul style="list-style-type: none"> • New York şehrine yapılan bir gezi hakkında bir arkadaşına mektup yazma • Sevilen bir şarkı hakkında konuşma hazırlama
3	<ul style="list-style-type: none"> • İki arkadaşını karşılaştıran bir yazı hazırlama
4	<ul style="list-style-type: none"> • Bir arkadaşını bir spor branşını yapmaya teşvik edecek bir yazı hazırlama
5	<ul style="list-style-type: none"> • Bir hikayenin geriye kalan kısmını yazma (Astronotlara ne oldu?)
6	<ul style="list-style-type: none"> • Hikayeler ile başlıkları eşleştirme ve hangisinin en ilginç olduğunu ve nedenlerini yazma • Kendi ilginç hikayeni yazma
7	<ul style="list-style-type: none"> • Ayakkabı, gözlük gibi ürünleri tanıtmaya yönelik poster ya da reklam afişi hazırlama
8	<ul style="list-style-type: none"> • Geçmiş tatillerdeki tecrübeler hakkında yazı yazma • Çevre kirliliği konusunda yazı yazma
9	<ul style="list-style-type: none"> • Bir parti için gerekli malzemeleri ve hazırlıkları yazma • Bir arkadaş ile sevdiği ve sevmediği şeyler konusunda röportaj yapma
10	<ul style="list-style-type: none"> • Bir gazeteye bir kaza hakkında haber yazma • Bir arkadaş ile bir doğal afet (deprem, sel vb.) konusunda röportaj yapma
11	<ul style="list-style-type: none"> • “Lost Patrol” konusunda kaybolan devriye uçaklarının akıbeti konusunda bir gazete haberi yazma
12	<ul style="list-style-type: none"> • Seyredilen bir film hakkında eleştiri yazma • Bir arkadaş ile seyredilen bir film hakkında röportaj yapma • Sinemaya gitme alışkanlığı, tercih edilen filmler hakkında bir anket hazırlama, anketi uygulama ve sonuçlarını sınıfa sunma

Aşağıda, toplam 12 oturumdan oluşan ve portfolyo değerlendirme sürecine yönelik yapılan çalışmaları anlatıldığı oturum planını ve her oturumda kısaca neler yapıldığına dair bilgilere yer verilmiştir.

Oturum 1 (11 Şubat 2005): Portfolyo Değerlendirmenin öğrencilere tanıtılması

Oturum 2 (18 Şubat 2005): Portfolyo Değerlendirmenin öğrencilere tanıtılmasına devam edilmesi ve portfolyo hedeflerinin tespit edilmesi

Oturum 3 (25 Şubat 2005): Portfolyo kategorilerine karar verilmesi ve portfolyoya konulacak ürünlerin seçiminin anlatılması

Oturum 4 (4 Mart 2005): Dereceli Puanlandırma Anahtarının tanıtılması

Oturum 5 (11 Mart 2005): Dereceli Puanlandırma Anahtarının tanıtılmasına devam edilmesi ve örnek bir değerlendirme yapılması

Oturum 6 (17 Mart 2005): Portfolyo değerlendirmeye ve yapılacak portfolyo çalışmasına yönelik bilgilerin tazelenmesi

Oturum 7 (25 Mart 2005): Öğrenim üzerine yansıtma yapmanın öğrencilere tanıtılması

Oturum 8 (1 Nisan 2005): Öğrenim üzerine yansıtma yapmanın öğrencilere tanıtılmasına devam edilmesi ve bir örnek yapılması

Oturum 9 (8 Nisan 2005): Portfolyonun “Giriş Mektubu” kısmının tanıtılması

Oturum 10 (15 Nisan 2005): Portfolyonun “Sonuç” bölümünün tanıtılması

Oturum 11 (22 Nisan 2005): Öğrencilerin portfolyolarını sunmaları

Oturum 12 (29 Nisan 2005): Öğrencilerin portfolyolarını sunumlarına devam edilmesi ve genel değerlendirme

Bundan sonraki bölümde her oturumda neler yapıldığı ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır.

Oturum 1

Süre: 80'

Hedefler:

- Portfolyo değerlendirmenin tanımını kavrayabilme
- Portfolyo değerlendirmenin temel öğelerini anlayabilme
- Portfolyo çalışmasının neden yapıldığını kavrayabilme

Süreç: Bu ilk oturumda öğrencilere portfolyo değerlendirmenin ne olduğu, niçin yapıldığı ve nasıl yapıldığı konularında bilgi verilmiştir.

Öncelikli olarak portfolyonun aşağıdaki tanımı verilmiştir:

“Portfolyo, öğrencilerin bir ya da birkaç konu hakkındaki çabalarını, gelişimlerini ve başarılarını gösteren ürünlerinin bir amaç/hedef çerçevesinde bir araya getirilmesidir.”

Bu tanım ilk başta anlaşılmadığı için yaşamsal örnekler kullanılarak konu pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilere koleksiyon yapıp yapmadıkları sorulmuş, yapıyorlarsa ya da çevrelerinde koleksiyon yapan arkadaş, akraba ya da tanıdık varsa söylemeleri istenmiştir. Ne tür koleksiyon yaptıklarını anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplar şu şekildedir:

• peçete	• taş	• anahtarlık	• oyuncak araba
• pul	• deniz kabuğu	• film CD'si	• kalem
• para	• dergi	• müzik CD'si	• zarf vb.

Daha sonra koleksiyona dahil edilecek maddelerde ne tür özelliklerin arandığını ya da aranması gerektiği sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin cevaplarına örnekler verilmiştir:

<ul style="list-style-type: none"> • değerli olmalıdır • ilgi çekici olmalıdır • az rastlanılır özelliğe sahip olmalıdır • farklı olmalıdır 	<ul style="list-style-type: none"> • göze hoş gelmelidir • sıradan olmamalıdır • kaliteli olmalıdır • koleksiyondaki diğer maddelere uymalıdır, vb.
---	---

Öğrencilere ellerindeki koleksiyonlarda favori maddelerin olup olmayacağı sorulmuş ve cevap olarak tabii ki en çok sevilen, favori koleksiyon maddelerinin olabileceği ve diğerlerinden farklı yerlerde tutulabileceği, hatta saklanabileceği gibi cevaplar alınmıştır.

Ayrıca, öğrencilere koleksiyonun, onu bir araya getiren kişinin özelliklerini taşıyıp taşıyamayacağı sorulmuştur. Koleksiyonların, onları oluşturanlar hakkında bize bilgi verip vermeyeceği sorulmuştur. Öğrenciler verdikleri cevaplarda, koleksiyonların kişilerin sanatçılığını, yaratıcılığını, kalite görüşünü, farklılığını, uzmanlığını ve ilgi çekme isteği gibi özelliklerini yansıtabileceğini belirtmişlerdir.

Tüm bu sorular tartışıldıktan sonra öğrencilere yapacakları portfolyo çalışmalarının da bir bakıma koleksiyon olacağı belirtilmiş ve aşağıdaki tanım eklenmiştir:

“Portfolyo, zaman içerisinde toplanan ve sahibine bir anlam ifade edip onun kişisel değerlerini yansıtan maddelerin toplanmasıdır.”

Yukarıdaki tanıma ek olarak öğrencilere yapacakları portfolyo çalışmasında aşağıdaki temel öğelerin bulunması gerektiği anlatılmıştır:

- öğrencilerin çabalarını, gelişimlerini ve yansıtma çalışmalarını gösteren çalışmaların/ürünlerin bir amaca yönelik olarak bir araya getirilmesidir;
- gelişim ve büyümenin daha geniş bir anlamda kayıt edilmesi;
- her basamağında öğrenci katılımının olduğu bir süreçtir.

Ayrıca kısaca neden portfolyo çalışması yapıldığına dair aşağıdaki örnekler verilmiştir:

Neden portfolyo?

- kendi başına öğrenmeyi desteklemek,
- ne öğrenildiğini daha iyi görebilmek,
- öğrenmeyi öğrenme konusunu geliştirmek,
- hedeflere yönelik gelişimi göstermek,
- öğrencilerin kalbinde ve kafasında bir pencere daha açmak,
- öğretim ve değerlendirmeyi birleştirmek,
- öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı vermek için yapılır.

Zamanı geldikçe yukarıda belirtilen tüm konuların üzerinde tek tek durulacağı öğrencilere hatırlatılmış ve şu ana kadar verilen tanımların ve açıklamaların üzerinde bir daha düşünmeleri söylenerek oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 2

Süre: 80'

Hedefler:

- Portfolyo değerlendirme ile geleneksel değerlendirme arasındaki farkı kavrayabilme
- Yapılacak portfolyo çalışmasının genel amaçlarını kavrayabilme
- Yapılacak portfolyo çalışması için özel amaçları belirleyebilme

Materyal: Portfolyo Amaç/Hedef Belirleme Sayfası (Ek-5)

Süreç: Geçen haftaki oturumda portfolyo değerlendirmeye bir giriş yapılmıştı. Bu haftaki oturumda ise tanıtıma devam edilmiş ve portfolyonun amaçlarına karar verilmiştir.

Oturumun başında öğrencilere dönem boyunca aldıkları sınavlarda (her dönem başına iki sınav) aldıkları notlardan memnun olup olmadıkları ve bu sınavların onların gerçek seviyelerini ve gelişimlerini gösterip göstermedikleri sorulmuştur. Öğrenciler verdikleri cevaplarda, yapılan anlık değerlendirme sınavlarında çok heyecanlandıklarını, bu yüzden sorulara tam konsantre olamadıklarını ve sorulara gerçek anlamda cevap veremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca her biri ortalama 60'-70' süren sınavlarda, derste görülen tüm konularla ilgili soruların bulunmadığı, bu durumun öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde nasıl hazırlanacakları konusunda zorluk yaşamalarına yol açtığını belirtmişlerdir.

Öğrencilere, portfolyo çalışmasının bu tür anlık değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan olumsuzlukların önüne geçmek için kullanılan bir süreç değerlendirme çeşidi olduğu anlatılmıştır. Süreç içerisinde çeşitli ürünlerin sergilendiği ve bu şekilde öğrencilere öğrenimlerini ve gelişimlerini gösterme fırsatı verildiği belirtilmiştir.

Sonraki aşamada portfolyonun bir amacının olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ders İngilizce Beceri dersi olduğu için, oluşturulacak portfolyonun genel amacının dört dil becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirmeye yönelik olacağı öğrencilere anlatılmıştır. Bu genel portfolyo amaçlarının yanı sıra, her öğrencinin hazırlayacağı portfolyonun, o öğrenciye yönelik özel amaçları olacağı hatırlatılmıştır. Bu sebeple öğrencilerin derste yaşadıkları zorlukları göz önünde bulundurarak, bu zorlukları aşmaya ve becerileri geliştirmeye yönelik ferdi amaçlarını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilere, iyi oldukları ve zorlandıkları konular ve beceriler yazdırılmış ve bu döneme yönelik yapılacak portfolyo çalışmasını da içine alacak şekilde amaçlarını belirlemeleri sağlanmıştır (Ek-5). Öğrencilere ferdi amaçların neler olabileceği konusunda bilgi verilmiş ve gerekli yardımda bulunulmuştur. Tüm öğrencilerin amaçlarını/hedeflerini belirlemesinin ardından oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 3

Süre: 80'

Hedefler:

- Portfolyo kategorilerine karar verebilme
- Portfolyoya girecek öğrenme ürünlerinin/maddelerinin seçimini kavrayabilme

Materyal: Portfolyo Projesi Genel Değerlendirme Sayfası (Ek-6)
Portfolyo Kılavuz Sayfası (Ek-7)

Süreç: Bu oturumda portfolyoya hangi maddelerin gireceğine, portfolyo ürünlerinin nerede toplanacağına ve sonuçta nasıl bir değerlendirme yapılacağına dair görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Öğrencilere, dönem sonunda oluşturacakları portfolyolarda bazı zorunlu ve seçmeli maddelerin olacağı anlatılmıştır. Bu nedenle oluşturulan portfolyo değerlendirme sayfası öğrencilere gösterilerek, hangi ölçütler ve puanlandırma çerçevesinde değerlendirilecekleri anlatılmıştır (Ek-6). Portfolyoda genel olarak 4 kategori (yazma-konuşma-okuma-dinleme) bulunacağı belirtilmiştir. Ekte görüleceği üzere, 3, 4, 5 ve 6. maddelerin portfolyonun genel amaçlarına yönelik olduğu; 7, 8 ve 9. maddelerin ise seçmeli olarak öğrencilere bırakıldığı belirtilmiştir. Bu seçmeli maddelerin kategorilerine karar verme öğrenciye bırakılmaktadır. Öğrenciler işte bu seçmeli maddeler sayesinde dönem başında hedefledikleri amaçlarına ulaşp ulaşmadıklarını gösterme fırsatı bulacaklardır. Ayrıca portfolyoda yer alan giriş mektubu ve sonuç maddeleri de portfolyolarını tanıtmaya, hangi konularda ne kadar geliştiklerini gösterme ve hangi maddeleri neden portfolyoya dahil ettiklerini anlatma fırsatını vermeye yöneliktir. Ayrıca, bu seçmeli maddelerin seçimi öğrencilere bırakıldığı için, her portfolyonun onu hazırlayan kişinin özelliklerini de göstereceği hatırlatılmıştır. Her maddenin yanında yer alan yorum kısmının ise ilerleyen haftalardaki oturumlarda anlatılacağı öğrencilere belirtilmiştir.

Öğrencileri nihai portfolyolarını hazırlarken zorunlu 3, 4, 5 ve 6. maddeler için birer ürün seçeceklerdir. Bu maddeler zorunlu gözüktüğü de sonuçta seçim yine öğrenciye bırakılmaktadır. Hazırlayacakları portfolyo “en iyi ürün” portfolyosu olduğu için, öğrencilerin seçim yaparken bu konuya dikkat etmeleri istenmiştir. Seçmeli olan 7, 8 ve 9. maddelerin ise (dönem başındaki hedeflerine göre) istedikleri kategoriden olabileceği anlatılmış, yine burada “en iyi ürün” portfolyosu hususunu gözden kaçırmamaları, seçtikleri ürünlerin belirledikleri hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını gösterdiğinden emin olmaları tekrar hatırlatılmıştır.

Portfolyo çalışması için dönem boyunca derste ya da ders dışında hazırlanacak ürünlerin nerede toplanması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmaya çalışılmıştır. Sonuçta, dönem boyunca hazırlanacak ürünlerin bir klasörde toplanıp, sınıftaki kitaplıkta bulundurulmasına ve dönem sonunda nihai portfolyo hazırlanırken, daha küçük bir klasör kullanılarak, portfolyoya girecek maddelerin depolanmasına karar verilmiştir.

Son olarak öğrencilerin her zamana bakıp okuyabilecekleri bir portfolyo kılavuz sayfası (Ek-7) sınıfta herkesin görebileceği bir yere asılmıştır ve oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 4

Süre: 80’

Hedefler:

- Dereceli puanlama anahtarının (rubric) ne olduğunu ve ne amaçla kullanıldığını kavrayabilme
- Dereceli puanlama anahtarının ana ölçütlerine ve alt ölçütlerine karar verebilme

Materyal: Boş Dereceli Puanlandırma Anahtarı (Rubric) (Ek-8)
Yazma Becerisine Yönelik Dereceli Puanlandırma Anahtarı (Writing Rubric) (Ek-9)

Süreç: Bu haftaki oturumda, öğrenme ürünlerini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlandırma anahtarının (rubric) ne olduğu, ne zaman ve nasıl oluşturulduğu açıklanmıştır.

Öğrencilere öncelikli olarak yaşamsal bir örnek sunulmuştur. Verilen örnekte bir dinleme çalışmasında, soruların dinleme yapılmadan önce öğrenciler tarafından görülmesinin, öğrencilerin başarısını ne kadar etkileyeceği sorulmuştur. Öğrenciler, dinleme yapılmadan önce soruların incelenmesinin, en zor dinleme parçasında bile dinleme becerilerini daha etkin kullanmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki örnekte anlaşılacağı üzere, değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin önceden belirlenmesinin, değerlendirmenin neye göre yapılacağı konusunda kafalarda oluşacak soru işaretlerini yok edeceği ve yapılacak ödevlerin kalitesini artıracığı anlatılmıştır.

Bundan sonra öğrencilere boş bir puanlandırma anahtarı örneği (Ek-8) dağıtılmış ve nasıl bir şey olduğunu görmeleri sağlanmıştır. Tablodaki sol sütunda ana ölçütlerin olacağı ve sağdaki numaralı sütunlarda ise her bir ana ölçütü temsil edecek alt ölçütlerin yer alacağı anlatılmıştır. Sağdaki sütunlarda yer alan numaraların değerlendirilecek ürünlerin kalitesini temsil ettiği belirtilmiştir. Her bir numaranın aynı zamanda temsil ettiği not aralıklarının olduğu gösterilmiştir. İngilizce ders geçme notunun 70 olduğu ve bu nedenle not aralıklarının 70'ten başlatıldığı anlatılmıştır. Sonraki not aralıkları da düzenli olarak gruplandırılmıştır. 1 için 69 ve altı (zayıf), 2 için 79-70 arası (orta), 3 için 89-80 (iyi) ve 4 için 90-100 (çok iyi) not aralıkları tespit edilmiştir (öğretmen tarafından).

Öğrencilere, dönem içerisinde daha çok yazma görevi verileceği için bir yazma dereceli puanlandırma anahtarını beraber hazırlamalarına ihtiyaç duyulduğu anlatılmıştır. Bu bağlamda, yazma becerisine yönelik olarak hangi ana ölçütlerin bulunması gerektiğine

karar verilmelidir. Öğrenciler dörderli gruplara ayrılarak ana ölçütlerini belirlemelerine fırsat verilmiştir ve yeterli zaman ayrılmıştır.

Süre bitiminde ve yapılan tartışmalar sonucunda bir yazma ödevinin değerlendirilmesi sırasında dört ana ölçütün (Noktalama ve Büyük / Küçük Harf Yazımı, Gramer ve Kelime Yazım Hatası, İçerik, Kelime Seçimi) olması gerektiğine karar verilmiş ve bu dört ana ölçüt için 1'den 4'e kadar derecelendirme yapılmıştır. Sonraki aşamada, her bir derece ve ölçüt için alt ölçütler belirlenmesine çalışılmıştır. Elde edilecek bu ölçütlerin her bir beceri ve ödev için ayrı ayrı yapılacağı ve ödevin verildiği zamanda tespit edilip sınıfa duyurulması gerektiği bir kez daha hatırlatılmıştır. Öğretmenin de yardımı ile o hafta verilen yazma ödevini değerlendirmede kullanılacak puanlama anahtarı oluşturulmuştur (Ek-9).

Aslında bu anahtarı oluşturma işleminin daha uzun bir süreç olduğu, şu an hazırladıkları puanlandırma anahtarının basit bir örnek teşkil ettiği belirtilmiştir. Dereceli puanlandırma anahtarları sayesinde öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmelerine, önceden belirlenmiş ölçütler sayesinde daha düzenli ve kaliteli ürünler ortaya konulabildiğine, puanlandırmanın daha sağlıklı yapılabildiğine ve hepsinden önemlisi ise öğrencilerin hangi hatalardan dolayı hangi puanı aldıklarını görmelerine, hatalarının farkına varmalarına ve yapacakları diğer çalışmalarda daha dikkatli olmalarına yardımcı olduğu anlatılmıştır.

Ayrıca eldeki rubrik sayesinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verildiğini, gelecek haftalarda bu uygulamanın hep beraber yapılacağı belirtilmiştir.

Öğrencilere belirlenen bu anahtardaki ölçütler çerçevesinde gelecek haftanın ödevlerini hazırlamaları istenmiştir ve gelecek hafta bu değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirtilerek oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 5

Süre: 80'

Hedefler: Dereceli Puanlandırma Anahtarını kullanarak bir ürünü/çalışmayı değerlendirebilme

Materyal: Yazma Becerisine Yönelik Dereceli Puanlandırma Anahtarı (Writing Rubric) (Ek-9)

Süreç: Geçen oturumda değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasına çalışılmıştır. Bu hafta elde edilen ölçütler çerçevesinde yazma becerisinin kullanıldığı bir ödevin değerlendirilmesine ve değerlendirme sırasında yaşanabilecek sorunların yok edilmesine çalışılmıştır.

Öğrencilere, ellerindeki yazma dereceli puanlandırma anahtarı (writing rubric) (Ek-9) ile hazırladıkları ödevlerini değerlendirmeleri için yeterli süre verilmiştir. Daha sonra birkaç öğrenciye kendi ödevlerine hangi puanları verdikleri ve neden o puanları verdiklerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen de seçilen bu öğrencilerin ödevlerine hangi puanları neden verdiğini anlatmıştır.

Öğrencilerin çoğu verdikleri puanların nedenleri konusunda yeterli açıklama getirememişlerdir. Ayrıca verdikleri puanlar ile öğretmenin verdiği puanlar arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kendilerine verdikleri puanların öğretmenin verdiği puanlardan yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu oldukça normal bir durumdur, çünkü öğrencilik hayatları boyunca ödevlerini kendilerinin değerlendirmelerine fırsat verilmemiştir ve ilk seferinde de kendilerine yüksek not vermeye çalışmaları da bu yüzden. Bu alıştırmaların oldukça hoşlarına gittiğini belirten öğrenciler, değerlendirme ölçütlerini baştan belirlemenin ve bu ölçütlere yönelik kaliteli ve öğrenmeyi gösterecek ödevler hazırlamanın faydasını şimdi daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bundan sonra yapacakları ödevlerde değerlendirme ölçütlerini daha iyi anlayıp ödevleri daha uygun ve düzenli bir şekilde yapacaklarını eklemiştir.

Ayrıca öğrencilere bu şekilde bir değerlendirmenin daha sağlıklı olduğu, nerede hata yapıldığı, hangi konularda ne kadar eksiklik olduğunun görülebildiği ve son olarak öğrenci-öğretmen ilişkisini geliştirdiği belirtilmiştir.

Gelecek haftalardaki oturumlarda daha değişik becerilerin değerlendirilmesine yönelik ölçütlere yine sınıfça beraber karar verileceğine dair bilgi verilmiş, bir sonraki haftanın ödevi için puanlandırma anahtarının gerekli ölçütleri belirlenerek oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 6

Süre: 80'

Süreç: Öğrencilerden gelen istek üzerine, on iki haftalık portfolyo çalışmasının ortasına gelen bu haftalık oturumda, şu ana kadar yapılan çalışmaların ve açıklamaların tekrar edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle, portfolyo değerlendirmenin tanımı, neden ve nasıl yapıldığı, portfolyo hedeflerinin nasıl belirlendiği, portfolyo maddelerinin nerede toplanacağı, ne zaman ve ne şekilde değerlendirme yapılacağı gibi konular gözden geçirilmiştir.

Öncelikli olarak portfolyonun ve portfolyo değerlendirmenin tanımı ve diğer özellikleri, öğrencilerin etkin katılımı sağlanarak tekrar edilmiştir. Yapılacak portfolyo çalışmasının, İngilizce Beceri dersindeki okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ne derece kazanıldığı, ilerleme kaydedilip kaydedilmediğini görmeye yönelik olduğu hatırlatılmıştır. “En iyi ürün” portfolyosu olacak olan bu çalışmada öğrenciler, dönem başında belirlenen genel ve özel hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını, en iyi ürünlerini örnek olarak koyacakları portfolyolarını sunarak ispat etmeye çalışacaklar. Zorunlu dört madde ve seçmeli 3 madde onların hedeflerine ulaşma derecesini görmemize yol gösterecektir. Aynı zamanda, tüm bu işlemler arasında,

öğrencilerin kendi ürünlerini kendilerinin değerlendirmesine fırsat verileceği hatırlatılmıştır.

Portfolyo ürünlerinin nerede ve nasıl toplanacağı, nihai portfolyonun hangi maddelerden oluşacağı tekrar edilmiştir.

Değerlendirmenin hangi ölçütler göz önünde bulundurularak yapılacağı, ne zaman yapılacağı ve portfolyodan alacakları puanların genel İngilizce notunu ne derecede etkileyeceği öğrencilere bir kez daha hatırlatılmıştır. Değerlendirmeye girecek portfolyo maddelerinden “Giriş Mektubu” ve “Sonuç” kısımlarının ilerleyen oturumlarda daha açık bir şekilde anlatılacağı öğrencilere belirtilmiştir. Ayrıca portfolyonun en önemli özelliklerinden biri olan öğrenme üzerine yansıtma/yorum yapmanın da bir sonraki oturumlarda anlatılacağı belirtilerek oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 7

Süre: 80’

Hedefler:

- Öğrenim üzerine yansıtma yapmanın önemini kavrayabilme
- Değişik yansıtma örneklerinin farklılıklarını kavrayabilme

Materyal:

- Yansıtma/Yorum Kartı (Ek-10)
- Yansıtma örnekleri (Ek-11)

Süreç: Bu oturumda öğrencilere öğrendikleri konular hakkında yansıtma/yorum yapmanın önemi izah edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilere değişik yansıtma örnekleri verilip, örneklerde nelerden bahsedildiği ya da nelerin eksik ve/veya tamam olduğu sınıf içinde tartışılmıştır.

Oturumun başında, derste çalışma yapmanın, ortaya bir ürün koymanın ve bu ürünleri bir yere toplamanın tek başına yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Asıl önemli olanın öğrenme yaşantısından ne kazanıldığı veya ne öğrenildiği olduğu belirtilmiştir. Öğrenme üzerine yansıtma yapmanın eleştirel düşünme ve gelişim üzerine karar verme aşamasında etkili olduğu anlatılmıştır.

Öğrencilere yansıtmanın ne demek olduğu sorulmuştur. O ana kadar öğrenimleri konusunda herhangi bir yorumda bulunmamış olan öğrencilerden gelen cevaplar, öğretmenin daha çok bilgilendirmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Yansıtmanın, öğrencileri yaptıkları çalışmaların önceden belirlenmiş ölçütlere ne kadar uyup uymadığı konusunda düşünmeye başladıklarında ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin çabalarının etkinliğini çözümlemede ve kendilerini geliştirme ya da ürünlerindeki hataları fark etme ve düzeltme konusunda plan yapmaya yönelttiği belirtilmiştir. Ne öğrenildiği konusunda yansıtma/yorum yapmanın ve bunu başkaları ile paylaşmanın portfolyo sürecinin olmazsa olmaz öğelerinden biri olduğuna dikkat çekilmiştir. Yansıtma olmadan portfolyonun bir anlamı olmadığı özellikle hatırlatılmıştır.

Tüm anlatılanları toparlamak için, yansıtma/yorum yapmanın anlamlı öğrenme ve bilişsel gelişim ile alakalı olduğu; öğrencilerin düşünme becerilerini ve özellikle bilişüstü (metacognitive) becerilerini geliştirdiği; öğrencilerin önceden belirlenmiş ölçütlere göre ürünlerini kendilerinin değerlendirebilmelerine (öz-değerlendirme) fırsat verdiği; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği; aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaları sayesinde onları daha iyi tanıma fırsatı yakaladığı ve bu sayede öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirdiği hatırlatılmıştır.

Öğrencilerden gelen soru üzerine portfolyoya girecek her madde/ürün için nasıl yansıtma yapılacağı ve hangi konulardan bahsedileceği anlatılmıştır. Öğrencilere öğretmen tarafından hazırlanmış olan yansıtma/yorum kartı (Ek-10) dağıtılmış ve kısaca içeriği anlatılmıştır. Ekteki yorum kartı incelenirse öğrencinin adı soyadı, ödevini yapmış olduğu tarih, portfolyoya koymaya karar verdiği tarih ve kategorisinin (okuma-dinleme-konuşma-yazma) ne olduğuna dair bilgilere ihtiyaç duyulduğu görülebilir. Öğrencinin yorum kartında kısaca ödevi hakkında bilgi vereceğini, neden portfolyoya koymaya karar verdiğini ve bu ödevi yaparken ne öğrendiğini, ne kazandığını düzgün cümlelerle ifade etmesi gerektiği hususuna dikkat çekilmiştir.

Son olarak öğrencilere değişik sınıf ve derslerde yapılmış olan yansıtma örnekleri (Ek-11) sunulmuş ve içerikleri çözümlenmiştir. Söz konusu yansıtma örneklerindeki yeterli ya da yetersiz konular tartışılmış, daha iyi hale getirilmeleri için nelerin gerekli olduğundan bahsedilmiştir.

Oturum 8

Süre: 80'

Hedefler:

- Örnek bir yansıtma yapabilme
- Yansıtma arasındaki farklılıkları kavrayabilme

Süreç: Geçen oturumda yansıtma yapmanın önemi anlatılmış ve değişik örnekler analiz edilmişti. Bu oturumda ise öğrencilerden örnek bir yansıtma yapmaları istenmiş ve yapılan yansıtma sınıfa okunmuş ve sonrasında değerlendirmeler yapılmıştır.

Oturumun olduğu güne kadar yapılan çalışmalardan bir tanesi (bir yazma ödevi) seçilmiş ve geçen oturumda öğrencilere dağıtılan yansıtma/yorum kartlarının doldurulması istenmiştir. Öğrencilere yeterli zaman verilmiştir.

Tüm yorumlar yazıldıktan sonra her öğrenci yorumunu sınıfa sesli olarak okumuş ve diğer öğrencilerde dikkatle dinleyerek gerektiğinde not almışlardır.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda en iyi yansıtma örneği seçilmiş ve neden en iyi olduğu konusunda öğrencilerin düşünceleri alınmıştır.

Aynı zamanda en zayıf yansıtma örneği de belirlenmiş ve daha iyi bir yorum olabilmesi için gerekli nelerin eklenmesi konusunda öğrenciler ile görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Oturum 9

Süre: 80'

Hedefler:

- Portfolyonun “Giriş Mektubu” bölümüne ne yazılacağını kavrayabilme
- Örnek olan verilen bir “Giriş Mektubu”ndaki ayrıntıları fark edebilme

Materyal: “Giriş Mektubu” örneği (Ek-12)

Süreç: Bu oturumda öğrencilerin portfolyolarını oluşturmalarına yardımcı olacak bazı hususlarda bilgi verilmiştir. Bunlardan en önemlisi, portfolyoya de girecek olan “Giriş Mektubu”nun hazırlanmasıdır.

“Giriş Mektubu” portfolyonun en önemli maddelerinin başında gelmektedir. Portfolyonun düzeni ve içeriği ile ilgilidir ve portfolyoya giren maddelerin/ürünlerin hazırlanıp, yansıtma/yorum kartlarının eklenip, düzenlendikten sonra, değerlendirme için öğretmene teslim edilmeden önce yazılması gerektiği öğrencilere hatırlatılmıştır. Yani “Giriş Mektubu” portfolyo çalışmasının sonunda hazırlanacaktır.

Bu giriş yazısı, portfolyoyu eline alıp okuyacak ya da değerlendirecek olası tüm okuyuculara yönelik olarak hazırlanmalıdır. Portfolyo çalışmasının ne olduğunu bilmeyen bir okuyucu dahi, portfolyonun bu bölümünü incelediğinde neler yapıldığını anlayabilecek şekilde hazırlanmalıdır. Bu yüzden gramer ve kelime hatası olmamalı ve tüm ayrıntıları içermelidir. Portfolyoya girecek ilk madde olacağı için tüm portfolyoyu temsil edebilmeli ve bu yüzden etkileyici bir dille yazılmalıdır.

“Giriş Mektubu”nu yazmaları için öğrencilere yeterli süre ve yardım verileceği hatırlatılmıştır. Düzenli ve açıklayıcı olması ve öğrencilere yol göstermesi açısından aşağıdaki sorulara yönelik cevapların bu giriş yazısında bulunması gerektiği belirtilmiştir:

- 1) Hazırlanan portfolyo hangi konudur? Ne için hazırlanmıştır?

Burada söz konusu olan portfolyo çalışmasının İngilizce Beceri (Okuma-konuşma-yazma-dinleme) dersine yönelik olarak hazırlanmış olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Genel hedef olarak bu dört becerinin ne derece geliştiğine dair en iyi örnekleri içerdiği anlatılmalıdır. Öğrenciler bu soruya öyle bir cevap vermelidir ki, portfolyo hakkında bilgisi olmayan biri bile bu girişi okuduktan sonra bir fikir sahibi olabilmelidir.

- 2) Portfolyoya konulan ürünlerin hangi ölçütlere göre sıralanmıştır/düzenlenmiştir?

Portfolyo oluşturulurken yapılan çalışmalar nasıl bir sıra/düzen izlenerek konulmuştur? Örneğin, kronolojik sıra mı izlenmiştir? En iyi üründen en zayıf ürüne göre ya da tam tersi bir sıra mı takip edilmiştir? En favori üründen en az favori ürüne göre mi sıralanmıştır? Portfolyonun madde/ürün sıralaması ile ilgili bu bilgilerin olması gerektiği öğrencilere telaffuz edilmiştir.

- 3) En favori ürününüz nedir? Neden?

Buraya yazılacak olan en favori ürünün neden en favori ürün olduğuna dair bilgilerin olması gerekmektedir. Buradaki favori ürün deyimiiyle sadece en yüksek puan alınan ürünün anlaşılması gerektiği belirtilmiş, en çok şeyin öğrenildiği çalışmaların da düşünülmesi gerektiği öğrencilere anlatılmıştır. Amaç yüksek puan değil, iyi öğrenmedir.

- 4) Portfolyoyu hazırlarken nelerden hoşlandınız/hoşlanmadınız? Nedenlerini yazınız.

Portfolyo çalışmasının sevilen ve sevilmeyen bölümleri hakkında, nedenleri ile birlikte olacak şekilde bilgilerin bulunması zorunluluğu hatırlatılmıştır.

- 5) Portfolyo hazırlarken zorlandığınız hususlar nelerdir? Örneklerle açıklayınız.

Portfolyo çalışması sadece yapılan çalışmaların bir araya toplandığı ve değerlendirildiği bir çalışma değildir. Daha derin ve yüksek eğitimsel amaçları olan ve bu yüzden de kolay olmayan bir süreç içermektedir. Hazırlayanın oldukça çaba göstermesi ve kendini daima geliştirmesi gerekli bir uygulamadır. Portfolyo hazırlama sürecinde öğrenciyi zorlayan ne varsa, örnekleriyle beraber yazılması gerektiği hatırlatılmıştır.

- 6) Dönem başında oluşturduğunuz hedeflerinize ne derece ulaştınız? Ulaşamadıysanız ne yapmanız gerektiğini anlatın.

Dönem başında portfolyoya yönelik belirlenen genel ve özel hedeflere ne derece ulaşıldığı, ulaşamadıysa gelecek için ne gibi planlarının olduğu yazılmalıdır. Öğrenciler bu soruya cevap verirken belirledikleri hedefleri göz önünde

bulundurarak ve portfolyoya koydukları ürünleri örnek göstererek hedeflerine ulaşma derecesini anlatacaklardır.

Yukarıdaki içerik ile ilgili açıklamalardan sonra öğrencilere örnek bir “Giriş Mektubu” verilmiştir (Ek-12). Öğrencilerden yukarıda verilen sorulara yönelik olarak örnek mektubu incelemeleri sağlanmış ve bu şekilde giriş mektubunda yazarın nasıl bir düzen izlediği, ne kadar açıklayıcı ve etkileyici olduğu tartışmaya açılmıştır. Tam olan ya da eksik olan hususlar konusunda fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Oturum 10

Süre: 80’

Hedefler: Sonuç bölümünde ne yazılacağını kavrayabilme

Materyal: Sonuç belgesi (Ek-13)

Süreç: Bu oturumda öğrencilerin portfolyolarını oluşturmalarına devam edilmiştir. Öğrencilerden gelen sorulara yanıt verilmiştir.

Portfolyonun sonuç bölümünde nelerin yazılacağına dair bilgi verilmiştir. Her bir öğrenciye, doldurup portfolyonune koyması için öğretmen tarafından hazırlanan “Sonuç” kağıtları (Ek-13) dağıtılmıştır. Sonuç kağıdındaki her bir soru tek tek öğretmen tarafından aşağıda belirtildiği gibi açıklanmıştır:

1. Soru: Bu soruda öğrenciler portfolyolarının en çok hangi bölümünü yapmaktan hoşlandıklarını ve nedenlerini yazmaları istenmektedir. Giriş mektubunun yazılması, ya da ürünlerin seçilip portfolyoya konulması, veya her bir madde/ürün için yorum kartlarının hazırlanmasını mı sevdiklerini yazmaları istenmektedir.
2. Soru: Dönem içerisinde çeşitli ödevler hazırladılar ve değişik görevleri yerine getirdiler. Yaptıkları çalışmaları – karalamalar, aldıkları küçük notlar ve

ürünlerin son halleri dahil – bir klasöre topladılar. Yapılan tüm bu çalışmalar onların daha düzenli olmaları yolunda yardımcı oldu mu? Olduysa ayrıntıları ile açıklamaları istenmektedir.

3. Soru: Portfolyoya konulması düşünülen maddeler/ürünler seçilirken en çok hangi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur? Ürünlerin hedeflenen ölçütlere ulaşma derecesi mi, yoksa gerçek çabalarının bir göstergesi mi etkili olmuştur? Ürünleri portfolyoya ekleme sebepleri belirtilecektir.
4. Soru: Yapılan portfolyo çalışmalarının zorlayıcı yönleri nelerdir? Ayrıntıları ile açıklanması istenmektedir.
5. Soru: Portfolyo oluşturma sürecinin bir öğrenen olarak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu daha çok hissetmelerine yardımcı oldu mu? Çalışma disiplini ya da alışkanlıklarında herhangi bir değişiklik yaşandı mı? Daha çok öğrenme isteği uyandı mı? Öğrenmenin sorumluluğunu taşıma isteğinde bir artış gözlemlendi mi? Bu gibi sorulara içtenlikle cevap vermeleri istenmektedir.
6. Soru: Portfolyoya konulan maddeler içerisinde öğrencinin içine sinmeyen bir ürün/çalışma mevcut mudur? Varsa nedenlerinin yazılması ya da değiştirilecek ise nelerin değiştirilebileceğinin belirtilmesi istenmektedir.
7. Soru: Portfolyonun oluşturulduktan sonra sunulmasının istenip istenmediği, eğer sunulmak isteniyor ise kime ve neden olduğunun açıklanması istenmektedir.
8. Soru: Portfolyo değerlendirme ile geleneksel değerlendirme (testler, sınavlar) arasında öğrencinin gözlemlemiş olduğu farklılıklar var mı? Varsa ayrıntılı bir şekilde yazılması gerekmektedir.
9. Soru: Portfolyo değerlendirme sonucunda daha adil bir puanlandırma olacağı ve gerçekten hak edilen notları alacaklarını düşünüp düşünmedikleri sorulmaktadır.
10. Soru: Bir daha portfolyo çalışması yapılırsa ne gibi önerileri olacağını, genel olarak neleri değiştirebileceklerini yazmaları istenmektedir.

Öğrencilere tüm bu sorulara cevap vermeleri için yeterli süre verilmiştir. Son olarak öğrencilere, bu sorulara verecekleri yanıtları ile yaptıkları portfolyo çalışmasını tamamladıkları söylenmiş ve bundan sonraki oturumlarda sunumlarını yapacakları

anlatılmıştır. Son söz olarak dönem boyunca yaptıkları bu çalışmadan gurur duymaları gerektiği hatırlatılarak oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 11

Süre: 80'

Süreç: Bu oturumda öğrenciler hazırlamış oldukları portfolyoları sunmuşlardır. Her öğrenciye portfolyonunü sınıf önünde sunması için 5 dakika verilmiştir. Öğrenciler bu süre içerisinde aşağıda verilen konulara değinmişlerdir:

- portfolyonun örgütlenmesi (portfolyoya konulan ürünler nasıl bir sıra takip edilerek yerleştirilmiş – kategoriye göre, en iyi üründen en zayıf ürüne göre, en favori üründen en az favori ürüne göre vs.)
- portfolyoya giren ürünlerin neden seçildiğine dair kısa bilgiler
- en sevilen ürün
- en çok zorlanılan ürün
- portfolyo hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı
- genel değerlendirme (portfolyo çalışması hakkında ne düşünüyor)

Sunu sırası rasgele seçimle belirlenmiştir. Ufak kağıtlara 1'den 22'ye kadar rakamlar yazılmış, daha sonra bu kağıtlar bir torbaya konularak öğrencilerin sırayla bir kağıt seçmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere ellerindeki kağıtlarda yazılan rakamlara göre sunularını yapacakları belirtilmiştir. Bu oturum için 10, bir sonraki oturum için 12 öğrenci belirlenmiştir.

Bu oturumda sunularını yapacak olan öğrencilere hazırlık yapmaları için 15 dakika kadar bir süre verilmiştir. Süre bitiminde öğrenciler sırayla sınıf önüne gelerek sunularını yapmışlardır. Sunuların bitimi ile oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 12

Süre: 80'

Süreç: Öğrenciler bu son oturumda oluşturdukları portfolyolarını sunmaya devam etmişlerdir. Önceki oturumda belirlenen 12 öğrenci sunularını gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler kendilerine verilen 5 dakikalık süreyi en verimli şekilde kullanarak, daha önceden belirlenen konulara değinerek portfolyolarını tanıtma fırsatını yakalamışlardır.

Sunuların bitiminde, dönem boyunca yapılan çalışmalarda gösterdikleri çabalardan dolayı öğrencilere teşekkür edilmiş ve genel bir değerlendirmenin ardından oturum sonlandırılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilecek verilerin çözümlenmesinde, SPSS 10.0 istatistik programından yararlanılmıştır.

Yararlanılan istatistiksel çözümlerlemler sırasıyla şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarının başarı ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi yönteminden yararlanılmıştır.
2. Deney ve kontrol gruplarının yazma ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması için Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi yönteminden yararlanılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son tutum puan ortalamalarının karşılaştırılması için Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi yönteminden yararlanılmıştır.
4. Başarı, tutum, yazma ve portfolyo puanları arasındaki ilişkilerin saptanabilmesi için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon istatistiğinden yararlanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla uygun istatistiksel çözümleme yöntemleriyle çözümlenmiş ve sırasıyla alt problemlere göre ele alınmıştır.

Alt Problem 1: Portfolyo değerlendirme yapıldığı deney grubunun başarı testi puanları ortalaması ile geleneksel değerlendirme yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı testi puanları ortalaması arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için deney ve kontrol grubunun başarı ön ve son test puanlarının ortalamaları (\bar{X}) ve standart sapmaları (SS) hesaplanmış ve sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön-Son Test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ön Test		Son Test	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney	33,41	2,99	35,82	2,46
Kontrol	32,45	3,16	35,32	2,91

Tablo incelendiğinde, deney grubunun başarı testi puan ortalamasının 33,41'den 35,82'ye, kontrol grubunun başarı testi puan ortalamasının ise 32,45'ten 35,82'ye yükseldiği görülmektedir.

Daha sonra deney ve kontrol grubunun başarı ön ve son test puanları 2x2'lik tabloya dönüştürülmüş Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi tekniği (<http://faculty.vassar.edu/lowry/VassarStats.html>) ile karşılaştırılmıştır. Sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Ön ve Son Test Puanlarının
Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi Tablosu

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	Önem Düzeyi
Denekler	186	21			
Denekler İçi					
A (Gruplar)	11,64	1	11,64	0,89	0,36
B (Ön-Son Test)	152,91	1	152,91	26,18	0,0001**
AxB	1,14	1	1,14	0,2	0,66

****P<0,01**

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun başarı testi puan ortalamaları ile kontrol grubunun başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Fakat deney ve kontrol grupları arasında, başarı testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık gözükmemektedir. Yapılan çalışmanın deney grubunda kontrol grubundan farklı bir etki yaratmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle portfolyonun başarıya olan etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bu sonuç, portfolyo değerlendirmenin başarıya etkisinin olmadığını söyleyen Slater ve diğerleri (1997) ve Subrick (2003)'ün yaptıkları çalışmaların bulgularını desteklemektedir. Diğer yandan bu bulgu, portfolyonun başarıya etkisinin olduğunu söyleyen Barootchi ve Keshavarz (2002) ve Enoki (1992)'nin araştırma bulgularına ters

düşmektedir. Bu konuda Nidds ve McGerald (1997), portfolyoların öğretmen ve öğrenciler için kişisel öğretim ve gelişim için kullanıldığında daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Portfolyoların eyalet ya da bölge çapında kullanımının öğretim ve öğrenme açısından bakıldığında anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını eklemiştirlerdir.

Alt Problem 2: Portfolyo değerlendirmenin yapıldığı deney grubunun yazma becerileri ile geleneksel değerlendirme yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun yazma becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için deney ve kontrol grubunun yazma becerisine yönelik puan ortalamaları (\bar{X}) ve standart sapmaları (SS) hesaplanmış ve sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Ön-Son Test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ön Test		Son Test	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney	3,18	0,84	7,56	1,69
Kontrol	3,11	1,05	5,34	1,30

Tablo incelendiğinde, deney grubunun yazma sınavı puan ortalamasının 3,18'den 7,56'ya; kontrol grubunun yazma sınavı puan ortalamasının ise 3,11'den 5,34'e yükseldiği görülmektedir.

Daha sonra deney ve kontrol grubunun yazma becerileri puanları 2x2'lik tabloya dönüştürülmüş Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi tekniği

(<http://faculty.vassar.edu/lowry/VassarStats.html>) ile karşılaştırılmıştır. Sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Ön ve Son Test Puanlarının
Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi Tablosu

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	Önem Düzeyi
Denekler	4095,74	21			
Denekler İçi					
A (Gruplar)	2898,01	1	2898,01	11,83	0,0020**
B (Ön-Son Test)	24057,10	1	24057,10	264,28	0,0001**
AxB	2563,92	1	2563,92	24,42	0,0001**

****P<0,01**

Deney grubunun yazma becerisine yönelik ön ve son test puan ortalamaları arasında ve kontrol grubunun yazma becerisine yönelik ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine yönelik ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklar görülmektedir. Bu durumda portfolyo çalışmasının yapıldığı deney grubunda yazma becerilerinin etkilendiği söylenebilir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma ürünleri üzerinde daha fazla çalışmaları (düzeltmeler ve yazma ürünleri üzerinde yansıtma yapmaları gibi) onların yazma puanlarındaki artışa neden olmuş olabilir. Diğer bir deyişle, portfolyo oluşturma ve değerlendirme sırasında yazma becerilerini içeren etkinlikler yazma puanları üzerinde etki yaratmış olabilir.

Yapılan çalışma, portfolyonun yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koyan Shorb (1995), Shober (1996) ve Spencer (1999)'in yaptıkları çalışmalarıyla

aynı sonuçları vermektedir. Diğer yandan Subrick (2003), portfolyonun yazma becerisine etkisinin olmadığını gösteren sonuçlar elde etmiştir.

Alt Problem 3: Portfolyo değerlendirmenin yapıldığı deney grubunun İngilizce'ye yönelik tutumları ile geleneksel değerlendirme yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun İngilizce'ye yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için deney ve kontrol grubunun tutum ön ve son test puanlarının ortalamaları (\bar{X}) ve standart sapmaları (SS) hesaplanmış ve sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 11
Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ön-Son Test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları

Gruplar	Ön Test		Son Test	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney	70,05	6,52	68,41	6,63
Kontrol	65,72	8,12	64,64	7,01

Tablo incelendiğinde, deney grubunun tutum puan ortalamasının 70,05'ten 68,41'e; kontrol grubunun tutum puan ortalamasının ise 65,72'den 64,64'e gerilediği görülmektedir.

Daha sonra deney ve kontrol grubunun İngilizce'ye yönelik tutum puanları 2x2'lik tabloya dönüştürülmüş Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi tekniği (<http://faculty.vassar.edu/lowry/VassarStats.html>) ile karşılaştırılmıştır. Sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12
Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Ön ve Son Test Puanlarının
Tekrarlanmış Ölçümler için Varyans Analizi Tablosu

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	Önem Düzeyi
Denekler	1155,32	21			
Denekler İçi					
A (Gruplar)	360,05	1	360,05	3,62	0,07
B (Ön-Son Test)	40,91	1	40,91	1,65	0,21
AxB	1,64	1	1,64	0,07	0,80

P>0,05

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun İngilizce'ye yönelik tutum puan ortalamaları arasında ve kontrol grubunun İngilizce'ye yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık gözükmemektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının İngilizce'ye yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bu durumda portfolyo çalışmasının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, portfolyonun tutuma etkisinin olmadığını belirten Starck (1999)'ın yaptığı çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Starck yaptığı çalışmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir artış gözlemediğini belirtmiştir, ancak öğrencilerin günlüklerini incelediğinde onların yazmaya yönelik tutumları hakkında olumlu geri dönütlerinin olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın da nitel kısmını oluşturan 10 soruya verilen cevaplar incelendiğinde (bkz. Alt Problem 5 ile ilgili bulgular) öğrencilerin İngilizce'ye yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca, Anselmo (1998), Calfee ve Perfumo (1993),

Koskinen ve diğerkleri (1994) ve Spencer (1999) portfolyoya katılan öğrencilerin olumlu tutum sergilediklerini yaptıkları araştırmalarda göstermektedirler.

Alt Problem 4: Deney grubunun başarı düzeyleri, İngilizce'ye yönelik tutumları, yazma becerileri ve portfolyo değerlendirme sonuçları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Bu alt problemin çözümlenmesi için deney grubunun portfolyo değerlendirmesinden elde edilen toplam puanları, tutum puanları, başarı testi ve yazma becerisini ölçen yazılı sınav arasındaki ilişkileri belirlemek üzere Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13
Deney Grubu Başarı, Tutum, Yazma ve Portfolyo Puanları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayıları Tablosu

		Portfolyo	Tutum	Başarı	Yazma
Portfolyo	Pearson Korelasyonu		-0,02	0,04	0,46
	Önem Düzeyi		0,92	0,88	0,03*
	N		22	22	22
Tutum	Pearson Korelasyonu			0,32	0,19
	Önem Düzeyi			0,15	0,40
	N			22	22
Başarı	Pearson Korelasyonu				0,12
	Önem Düzeyi				0,60
	N				22

***P<0,05**

Tablo incelendiğinde portfolyo puanları, tutum, ve başarı testi arasında anlamlı bir ilişki gözükmezken, portfolyo puanları ile yazma sınavı puanları arasında orta düzeyde (0,46) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumda portfolyonun yazma becerileri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Spencer (1999) da yaptığı

araştırmada, portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde güçlü bir etkisinin olabileceğini belirtmektedir.

Alt Problem 5: Portfolyo değerlendirmenin yapıldığı deney grubunda öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Portfolyo değerlendirmeye yönelik literatürde yer alan çalışmalar genellikle nitel araştırma türündendir. Bu nedenle, araştırmaya nitel destek amacıyla belirlenmiş bu alt problem için öğrencilerin portfolyo değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerini almak üzere yapılandırılmış açık uçlu on soru verilmiştir. Bu on soruya verilen yanıtlar aşağıda çözümlenmiştir. Yanıtların yanında parantez içinde verilen rakamlar aynı ya da ona yakın yanıt veren öğrenci sayısını vermektedir. Ayrıca her soruya yönelik değişik öğrencilerin vermiş olduğu çarpıcı yorumlara da örnekler verilmektedir. Öğrencilerin yanıtları olduğu gibi alınmıştır, herhangi bir düzeltme yapılmamıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların çözümlenmesinden sonra yorum yapılmıştır.

Soru 1: En çok portfolyonun hangi bölümünü sevdin? Neden?

- Portfolyonun en çok okuma bölümünü sevdim, çünkü yaparken en çok hoşlandığım bölümdü. Zamanımı en iyi değerlendirdiğim de bu bölümdü. (4 öğrenci)
- Ürönlere yönelik yorum yapma kısmını beğendim. (2 öğrenci)
- Ürünlerin seçimi bölümünü sevdim. Ödevlerime bakarak ne kadar iyi ya da kötü ödev yaptığımı anladım. (2 öğrenci)
- Portfolyonun giriş ve sonuç bölümünü sevdim. Çünkü bu bölümlerde kendi duygularımızı rahatlıkla aktarabildik. (2 öğrenci)
- Portfolyonun en çok beni araştırmaya iten bölümünü ve her zaman daha iyiyi yapmaya yöneltmesini sevdim. (1 öğrenci)
- Sesimin nasıl çıktığını duyduğum ve hatalarımı keşfettiğim için konuşma bölümünü sevdim. (2 öğrenci)

- Telaffuzumu geliştiren konuşma bölümünü sevdim. (2 öğrenci)
- Giriş mektubunu, çünkü her şeyi orada bulabilirsiniz. (1 öğrenci)
- Yazma ödevlerini sevdim. Amaçlarımda yazmayı üst seviyeye çıkarmayı çalışacağım diye yazdım ve bunu gerçekleştirdiğime inanıyorum. (2 öğrenci)
- En çok dinleme testlerini koyduğum bölümü sevdim. Çünkü geliştigimi gösteriyor. (2 öğrenci)
- Okuma ödevini sevdim. Hem çok güzel bir not aldım hem de bazı işime yarayacak bilgiler öğrendim. (1 öğrenci)

Anıl

Kendimizi anlatabilmek için verilen yorum kartlarını ve yaptığımız projelerin puanlama sisteminin önceden verilmesi, çünkü bu sayede proje daha başarılı oluyor.

Bilal

Portfolyonun bir anlık değil uzun bir süre zarfında yapılmasını sevdim. Bana göre anlık değerlendirmelerde öğrencinin başarısı sağlıklı olarak ölçülemiyor. Öğrencinin notu ruh haline bağlı olduğuna inandığım için süresini ve sadece bir ödevle sınırlı kalmamasını sevdim.

Ali

Bu çalışmanın en güzel yanı tüm çalışmalarını yaptıktan sonra onları seçme ve giriş-sonuç bölümlerini yazmak oldu. Çünkü bir süre boyunca emek harcadıktan sonra çalışmalarını değerlendirmek çok güzel bir duygudur.

Soru 2: Portfolyo çalışması bu dönem daha düzenli/organize olmana yardımcı oldu mu?

- Ürünlerimi bir yere toplama, eksikliklerimi görmeme yardımcı olmuştur. (2 öğrenci)
- Daha planlı ve programlı bir şekilde çalışmamı sağladı. (3 öğrenci)

- Düzenli bir şekilde ders çalışmamı sağladı, başarıımı yükseltti. (4 öğrenci)
- Bir ödevden önce ve sonra ne yapmam gerektiğini öğrendim. (1 öğrenci)
- Öğrendiğim kelimeleri ve bilgileri düzenli bir şekilde bulundurma fırsatını yakaladım. (2 öğrenci)
- Bir yandan sınavlara hazırlanırken bu portfolyo çalışmalarını yapmak beni daha planlı hale getirdi. (1 öğrenci)
- Sadece sınavlara çalışmakla kalmadık, aynı tempo ile her gün çalışmak zorunda kaldık. Bu da bizim düzenli çalışmamızı sağladı. (3 öğrenci)
- Daha önceden konuları tekrar etme gereksinimi duymazdım ama portfolyo bunu zorunlu hale getirdi. Ben de yapabildiğim tekrarı yaptım. (1 öğrenci)
- Portfolyo çalışması beni araştırmaya itti. Ödevlerimi dosyaya koyduğum için dosya tutma alışkanlığı kazandırdı. (1 öğrenci)

Mehmet Ali

Portfolyo sayesinde sınavlardaki notum yükseldi. Hafta sonları daha düzenli çalışmaya başladım ve artık bir projeden önce ve sonra ne yapılması gerektiğini biliyorum.

Mustafa

Bana yardımcı oldu. Ödev yapa yapa artık oturduğumda çok rahat bir konu üzerinde yazabiliyorum. Her hafta kendimi projeye göre planladım. Daha akılcı yöntemler bulmamı sağladı. Pratik düşünmemi geliştirdi.

Soru 3: Portfolyoya koyacağın ürünlerin/maddelerin seçimini yaparken neye dikkat ettin?

- Portfolyonun amacına uygun olarak, başarıyı göstermesi için en yüksek puanlı olanları seçtim. (3 öğrenci)
- Kendimi bire bir yansıtabilen, baktığım zaman hataları ve kalitesiyle beni gösteren ürünlerimi seçtim. (3 öğrenci)

- İngilizce'yi ne kadar öğrendiğimi en iyi şekilde yansıtan ödevlerimi seçmeye çalıştım. (2 öğrenci)
- En iyi ürün portfolyosu olduğu için en yüksek notlu projelerimi koydum. Ayrıca beni ne derece zorladıklarını da göz önünde bulundurdum. (2 öğrenci)
- Gelişimimi gösteren, hatalarımın az olduğu, yüksek puan almış olduğum ürünlerimi seçmeye çalıştım. (8 öğrenci)
- Ürünleri içeriklerine göre koydum. (1 öğrenci)

Ufuk

Burada kelime seçimine, konu uygunluğuna ve nasıl anlatacağıma çok büyük dikkat ettim. Bu ödevlerimde yüksek puan almam, yorumlarımı anlatabilmem ve yaparken çok zaman harcadığım ödevleri seçerken dikkat ettim.

Bilal

Ürünlerimi koyarken en çok dikkat ettiğim kısmı not kısmıdır. Çünkü notum yüksek ise zaten bu benim hedefime ulaştığımı gösteriyor. Hedefime ulaşmamda benim ödevimin verimini ortaya koyduğu için en çok puanına ve hedefime ulaşp ulaşmadığına göre ürünüümü seçtim.

Soru 4: Portfolyo çalışması sırasında seni ne zorladı?

- Beni en çok konuşma bölümü zorladı. Özellikle kelimelerin telaffuzları beni oldukça zorladı. (3 öğrenci)
- Kendi kendimi eleştirme konusunda sıkıntı yaşadım. İnsanlar bir şeyi yaparlar, ama ne yaptın ya da nasıl yaptın sorularına cevap vermek zor. (2 öğrenci)
- Ödevlere yorum yapmak beni zorladı. Oldukça uzun düşünmem gerekti. (2 öğrenci)
- Zamanın kısıtlı olması beni zorladı. (5 öğrenci)
- Konuşma ödevleri beni oldukça zorladı. (2 öğrenci)

- Yeterince özen göstermediğim ödevleri tekrar tekrar düzeltip yazmak beni oldukça zorladı. (3 öğrenci)
- Sınavların yoğun olduğu zamanlarda bazı projeleri hazırlamak beni zorladı, ama sonuçta o projelerden en yüksek puanları aldım. (1 öğrenci)
- Bir ilk olduğu için portfolyo çalışması beni zorladı. (3 öğrenci)

Ufuk

Beni en çok zorlayan şey, benim daha çok çalışmam ve araştırma yapmam idi. Yeterince özeni göstermediğim ödevimi yeniden yazmak zorunluluğu hissetmem de beni zorladı. Bir ödevi tekrarlamak hoş değil.

Soru 5: Portfolyo çalışması senin İngilizce'yi öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almaya yardımcı oldu mu?

- Portfolyo çalışması kendimi daha bir güvenli hissetmeme, ödevlerimin üzerine daha fazla eğilmem gerektiğine ve bunların sonucunda daha fazla sorumluluk sahibi olmama neden oldu. (1 öğrenci)
- Portfolyo çalışmasından önce verilen ödevleri gelişi güzel yapıyorduk. Portfolyo çalışması sırasında daha ne kadar güzel yapabilirim, başka neler yapabilirim diye oldukça zaman harcadım. (1 öğrenci)
- Bende öğrenme isteği uyandırdı. (4 öğrenci)
- Kendimi daha fazla gösterme çalıştım, dolayısıyla sorumluluğum arttı. (5 öğrenci)
- Zayıf olduğum konularda diğer arkadaşlarımdan daha fazla araştırma yapma ve çalışma zorunluluğunu hissettim. (2 öğrenci)
- Beni daha fazla çalışmaya motive etti. Sınavlarda biraz düşünüş yaşasam da konuları anlamaya yardımcı oldu. (2 öğrenci)
- Portfolyo tümüyle kişinin kendi sorumluluğunu gerektiren bir uygulamadır. (1 öğrenci)

- Portfolyo çalışmasından önce ne öğrendiğimizi bilmiyorduk. Bu çalışma sayesinde neyi öğrenip öğrenmediğimizi bilmiş olduk ve çalışmalarımızı ona göre yönlendirdik. (2 öğrenci)
- Ödevleri en iyi şekilde yapabilmek için daha çok çalışma yapma zorunluluğunu hissettim. (1 öğrenci)

Ali

Daha öncesinde sadece yapmış olmak için yaptığımız ödevlerimizin ve sonucunu bilmediğimiz sınavların ne kadar anlamsız olduğunu fark ettiğimiz bu portfolyo çalışması, bu tür ödevleri önem vererek ve planlama yaparak yapmamız gerektiğini göstermiş ve bu sorumluluğu bize yüklemiştir.

Engin

Ödevlerim sırasında bol bol sözlük kullandım, gramer kurallarını tekrarladım, düşük not almamam içinde tekrar tekrar ödevlerime baktım ve bu ödevler sırasında sorumluluk almamış olsaydım, bence bu kadar ödevi yapmam biraz zor olurdu.

Hakan

Bu çalışmalar olmadan, rüzgarın nereye sürüklediğini bilmeden yol alıyorduk. Fakat bunlarla birlikte hangi konularda eksik olduğumuzu fark ettik ve düzenli olarak çalışarak bu eksikliklerimizi kapatmaya çalıştık.

Soru 6 : Portfolyona koyduğun ürünlerin/çalışmaların bir kısmını değiştirmek ister misin? Hangisini? Neden?

- Beklediğim puanların altında gelen ödevlerimi değiştirmek isterim, çünkü bu ödevlerimin üzerinde fazla çalışmamıştım. Bir şans daha verilse çok daha farklı olacağına inanıyorum. (5 öğrenci)
- Temeli pek sağlam olmayan becerilerimi gösteren ürünler koymayı isterim. (2 öğrenci)

- Dinleme ödevlerimi, yeterince iyi olmadığı için değiştirmek isterim. (2 öğrenci)
- Yaptığım en iyi ödevler olduğu için hiçbirini değiştirmek istemiyorum. (3 öğrenci)
- Hayır, seçimlerimi doğru yaptığıma inanıyorum. (7 öğrenci)
- Koyduğum tüm çalışmalarını zamanla değiştirmek isterim. Çünkü bu yaptığımız çalışma sonucunda her gün yeni bir şeyler öğreniyorum ve hatalarımı en aza indirebilme gücüne sahip olduğuma inanıyorum. (2 öğrenci)

İhsan

Ürünlerimi değiştirmek istemezdim. Çünkü doğru kararlar verdiğimi düşünüyorum. Notlarımın iyi olması bir şey ifade etmez. Bir şey öğrendiğimi gösteriyorsa bence o iyi bir ödevdir.

Soru 7: Portfolyonu birisine sunmak ister misin? Kime? Neden?

- Aileme sunmak isterim, başarıyı ve yarattığım ürünlerimi görmelerini isterim. (10 öğrenci)
- Eski İngilizce öğretmenime göstermek isterim, başarıyı görmesi için. (7 öğrenci)
- Eski İngilizce öğretmenime göstermek isterim, önceden hiçbir şey öğrenmediğimi görmesi için. (2 öğrenci)
- Tarafsız bir yorum yapması için beni tanımayan bir İngilizce öğretmene göstermek isterim. (3 öğrenci)
- Gurur duyduğum bu çalışmamı herkesin görmesini isterim. (3 öğrenci)

Soru 8: Portfolyo değerlendirme diğer geleneksel değerlendirmeden (örneğin testler ve sınavlar) nasıl/ne kadar farklıdır?

- Portfolyo değerlendirme anlık değil, gerekli örgütlenme, yapılanma ve planlama ile gerçek bir seviye ölçümü sağlamaktadır. (1 öğrenci)
- Portfolyo değerlendirme, geleneksel değerlendirmeden daha iyi ve farklıdır. Çalışma sırasında rahatlamanıza yardımcı oluyor. (2 öğrenci)
- Yazılılar ve testler o an ne bildiğinizi göstermektedir. Portfolyo çalışması ise bir dönem boyunca yaptıklarınızı sergilemektir. Yani portfolyo ne öğrendiğini sergilemektir. (3 öğrenci)
- Daha uzun vadeli olduğu için faydalıdır. Yaptığın yanlışı düzeltebilirsin ama sınavlarda aldığın not aynı kalır, değişmez. (3 öğrenci)
- Anlık sınavlarda değişik etmenler olabiliyor (dikkatsizlik, heyecan gibi), ama bu portfolyoda yoktur. (5 öğrenci)
- Anlık değerlendirmelerde beklenmedik ve önemsenmedik yerlerden soru sorulunca az puan alıyoruz. Bunun yanı sıra, ne kadar çok çalışsak ta heyecandan veya endişeden yapamadığımız sorular oluyor. Ama portfolyo değerlendirmede kontrol bizde olduğu için kendimizi daha iyi gösterebiliyoruz. (4 öğrenci)
- Sınavlar insanın kendini tam olarak yansıtmaya engel olmaktadır. Portfolyo çalışması ise bir dönem boyunca kendimizi göstermemize yardımcı olmaktadır. (1 öğrenci)
- Geleneksel sınavların öğrencinin ruh haline bağlı olduğuna inanıyorum. Birkaç günlük çalışmadan ibaret olduğuna inanıyorum. Portfolyonun ise öğrencinin dönem boyunca gayretini ispatladığı için daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum. (2 öğrenci)

Ali

Portfolyo ve geleneksel değerlendirmeler arasındaki fark Rusya ile Arabistan arasındaki sıcaklık farkı kadar fazladır. Portfolyo çalışması sınavlar ile ortaya

çıkaramadığım başarıyı ortaya çıkarmamı sağlamakta ve kendime duyduğum özgüveni artırmaktadır.

Emrah

Testlerden aldığım notlar gelişimimi hiç göstermiyordu. Özellikle sınavlardan sonra hangi konularda eksik olduğumu hiç bilmiyordum. Ama portfolyo çalışması bizim gelişimimiz göstermesi için örnek bir çalışmadır. Çünkü sınavlar gibi anlık değerlendirme değil, zamana yayılmış bir çalışmanın sonucunun değerlendirilmesidir.

Soru 9: Notlarının bu sefer adil olacağını düşünüyor musun?

- Aylarca süren çalışmalarımın boşa gitmeyeceğini düşünüyorum. (1 öğrenci)
- Geleneksel sınav sisteminde olduğu gibi keski ve sert değil, oldukça esnek bir notlandırma sistemi olduğuna inanıyorum. (2 öğrenci)
- Evet, çünkü bütün bir yıl boyunca yaptığım her şeyi kapsamaktadır. (2 öğrenci)
- Çok az adaletsizlik olduğunu düşünüyorum. (2 öğrenci)
- Anlık sınavlar 1-2 saat içinde olduğundan kendinizi gösteremezsiniz ve notunuz düşük gelebilir. Ama portfolyoda daha uzun bir zaman ve fırsat eşitliği olduğundan daha adil olduğunu düşünüyorum. (3 öğrenci)
- Kendimiz tam anlamıyla vererek, düşünerek ve planlayarak hazırladığımız ürünlerin daha adil bir değerlendirmeden geçeceğini düşünüyorum. (1 öğrenci)
- Sadece sınavlardan değil bütün dönem boyunca yaptıklarımızdan puan alacağımız için adil bir değerlendirme olacağını düşünüyorum. (5 öğrenci)
- Bize uzun bir süre verildi ve elimizden gelenin en iyisini yapmamızı istediler. Bu yüzden adil olacağına inanıyorum. (3 öğrenci)
- Bir anlık sınavlarda heyecanlanabilir ya da hastalanabiliriz ve buda yazılılarımıza yansiyabilir. Ama bu çalışmalarda ise birçok ürün verdiğimiz için ve de bunların bizi yansıttığı düşüncesiyle çok adil olduğunu düşünüyorum. (1 öğrenci)

Hakan

Kendi yaptığımız çaba doğrultusunda belli bir puana ulaştık. Bu puan bizim gerçek gelişimimiz ve başarımız olacaktır. Bu yöntemle notlar kesinlikle adil olacaktır diye düşünüyorum.

Ali

Notlarımın adil olacağına hiçbir şüphem yok. Tam tersine bu portfolyo çalışmasıyla aslı 'ben'in ortaya çıktığını düşünüyorum.

Soru 10: Gelecekte bize yardımcı olabilecek önerilerin ve fikirlerin var mı?

- Her ödevde eşit derecede önem verilmesi gerektiğinin önemle vurgulanması lazım. (2 öğrenci)
- Yorum kartlarının, ürünlerin portfolyoya konulmasına karar verildikten sonra değil, her ürünün hazırlandıktan sonra yapılmasının uygun olacağını düşünüyorum. (1 öğrenci)
- Daha fazla çeşit ve sayıda projenin yapılması. (5 öğrenci)
- Hedeflerin/Amaçların belirlenmesi sırasında öğretmenin daha fazla yardımcı olmalı. (1 öğrenci)
- Daha çok eksik becerilere yönelik yapılması uygun olacaktır. (2 öğrenci)
- Portfolyo çalışması ne kadar uzun olursa gelişimimizi o kadar çok gösterebiliriz. Çünkü zamanla gelişim artar. (10 öğrenci)

Anıl

Ben bu portfolyoyu hazırlarken sınavlara çalışma zamanımdan kısım ta yaptım, yani eğer bu yapılan portfolyo çalışmasından olumlu bir sonuç isteniliyorsa, bence sınav ortamı kalkmak zorunda ya da bu portfolyo çalışması 1. dönemden başlayarak daha uzun bir süreçte yapılmalıdır.

Öğrencilerin araştırmanın nitel bölümünü oluşturan bu on sorudan ilk ikisine verdikleri cevaplar incelendiğinde; portfolyo çalışmasının onları daha çok araştırmaya ve daha iyiyi yapmaya yönelttiğini, onların daha düzenli çalışmasını ve daha verimli ve etkili çalışma teknikleri kullanmalarını sağladığını söyleyebiliriz. Shorb (1995) ve Mullen (1995), yaptıkları araştırmalarda portfolyonun öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına olumlu etkisinin olduğunu ve onları daha fazla çalışmaya ittiğini belirtmektedirler.

1, 3 ve 4 numaralı sorulara verilen cevaplar incelenirse, öğrencilerin yapılan çalışmalarını seçme ve o çalışmalar hakkında yorum yapma işinden hoşnut oldukları, ilk defa kendilerini değerlendirmenin ilgilerini çektiği, portfolyo uygulaması sırasında öğrencilerin daha kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, fakat portfolyo çalışmasının bir ilk olması dolayısıyla onları zorladığı görülebilir.

Öğrencilerin 5 ve 6 numaralı sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda portfolyo çalışmasının onların öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk almalarını sağladığını ve daha anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştiğini, öğrencilerin öğrenmeleri konusunda doğru kararlar vermede gelişim gösterdikleri görülebilir. Bu sonuç, portfolyonun öğrenme sorumluluğunu arttırdığını ve öz-değerlendirmeyi geliştirdiğini söyleyen Slater ve diğerleri (1997), Barootchi ve Keshavarz (2002) ve Bujan (1996)'ın yaptıkları araştırmalarda da gözlemlenmektedir.

Portfolyo çalışmasında ailelerin rolünün ne kadar önemli olabileceğini öğrencilerin 7 numaralı soruya verdikleri cevaplara bakarak anlayabiliriz. Aynı sonucu, öğrenci-öğretmen-ebeveyn iletişiminin değerine dikkat çeken Hall ve Hewitt-Gervais (1999)'in araştırmasında da görebiliriz.

8 numaralı soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin portfolyo değerlendirmeyi geleneksel değerlendirmeye tercih ettikleri görülebilir. Öğrenciler neden olarak anlık bir değerlendirme çeşidi olmamasını, dolayısıyla heyecanlanıp hata

yapmamalarını, yaptıkları hataları her zaman düzeltme şanslarının olmasını göstermektedirler. Slater ve diğerleri (1997) de yaptıkları araştırmada portfolyo değerlendirmenin geleneksel değerlendirmedeki sınav heyecanının önüne geçtiğini belirtmektedir.

Yuerong (2003)'un araştırma bulgularına paralel olarak, 9 numaralı soruda öğrenciler portfolyo değerlendirme sonucu verilen notların geleneksel değerlendirmeye göre daha adil olacağını düşündüklerini, bunun nedeninin ise anlık değerlendirme yerine bir dönem boyunca yaptıkları işler ve gösterdikleri çabaların göz önünde bulundurulduğunu söylemektedirler.

Öğrencilerin son soruya verdikleri cevaplara bakıldığında, yeni bir değerlendirme türü olduğundan dolayı, portfolyo çalışması için daha fazla zamana ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz. Ediger (2000) ile Fenwick ve Parsons (1999) da portfolyo gibi yeni bir değerlendirmeyi kullanmayı öğrenmenin oldukça zaman alacağına işaret etmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin değişik becerilerini gösterebilecekleri çok sayıdaki farklı çalışmaların olması onların yeteneklerini ve başarılarını daha güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirmeye yardımcı olabileceğini de söyleyebiliriz.

Öğrencilerin tüm sorulara verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında, daha iyiyi yapmaya çalışmaları, kendilerini çalışmaya adanmaları ve yaptıkları ile gurur duymaları onların öğrenmeye yönelik ne kadar güdülendiklerini göstermektedir. Portfolyo değerlendirmenin öğrenme güdüsünü, güven duygusunu ve benlik saygısını arttırdığı sonucu birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Alabdelwahab, 2002; Hall ve Hewitt-Gervais, 1999; Spencer, 1999; Tiwari, 2003).

Araştırmada kullanılan İngilizce'ye yönelik tutum ölçeğinin sonuçlarına göre öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişiklik ortaya çıkmasa da, öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında onların portfolyo değerlendirme ve genel olarak öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Anselmo (1998), Calfee

ve Perfumo (1993), Koskinen ve diğerleri (1994), Spencer (1999) ve Starck (1999) da yaptıkları çalışmalarda portfolyoya katılan öğrencilerin olumlu tutum sergilediklerini belirtmektedirler.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışmada portfolyoya dayalı değerlendirmenin lise hazırlık sınıfı İngilizce Beceri dersinde öğrenim gören öğrencilerin başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu amaçla hazırlık sınıfında bulunan 14 kısım arasından iki kısım seçkisiz olarak deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır. 12 hafta süren çalışma boyunca her iki kısımda aynı ders programı uygulanmış, fakat deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak portfolyo uygulamaları yapılmıştır. Verileri toplayıp karşılaştırma yapmak için çalışmanın başında ve sonunda, çalışma öncesinde hazırlanan başarı testi ve İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği her iki gruba da verilmiştir. Ayrıca çalışmaya nitel destek sağlamak için portfolyo değerlendirmeye yönelik hazırlanmış on adet açık-uçlu sorudan yararlanılmıştır.

Elde edilen verilere göre aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır:

- Portfolyo çalışmasının öğrencilerin başarılarına etkisi bulunmamıştır.
- Portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin yazma becerilerini etkilediği gözlemlenmiştir.
- Portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarına etkisi görülmemiştir.
- Öğrencilerin portfolyo değerlendirme puanları ile yazma becerisi puanları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda portfolyonun yazma becerisi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.
- Öğrencilerin araştırmanın nitel bölümünü oluşturan on soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, portfolyo çalışmasının onları daha çok araştırmaya ve daha iyiyi

yapmaya yönelttiği, onların daha düzenli çalışmasını ve daha verimli ve etkili çalışma teknikleri kullanmalarını sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yapılan çalışmaları seçme ve o çalışmalar hakkında yorum yapma işinden hoşnut oldukları, ilk defa kendilerini değerlendirmenin ilgilerini çektiği, portfolyo uygulaması sırasında öğrencilerin daha kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, fakat portfolyo çalışmasının bir ilk olması dolayısıyla onları zorladığı görülmektedir. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda portfolyo çalışmasının onların öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk almalarını sağladığını ve daha anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştiğini, öğrencilerin öğrenmeleri konusunda doğru kararlar vermede gelişim gösterdikleri görülebilir. Portfolyo çalışmasında ailelerin rolünün ne kadar önemli olabileceği öğrencilerin verdikleri cevaplara bakılarak anlaşılabilir. Öğrenciler portfolyo değerlendirmeyi geleneksel değerlendirmeye tercih etmektedirler; neden olarak anlık bir değerlendirme çeşidi olmamasını, dolayısıyla heyecanlanıp hata yapmamalarını, yaptıkları hataları her zaman düzeltme şanslarının olmasını göstermektedirler. Öğrenciler portfolyo değerlendirme sonucu verilen notların geleneksel değerlendirmeye göre daha adil olacağını düşündüklerini, bunun nedeninin ise anlık değerlendirme yerine bir dönem boyunca yaptıkları işler ve gösterdikleri çabaların göz önünde bulundurulduğunu söylemektedirler. Öğrencilerin daha iyiyi yapmaya çalışmaları, kendilerini çalışmaya adanmaları ve yaptıkları ile gurur duymaları onların öğrenmeye yönelik ne kadar güdülendiklerini göstermektedir. Araştırmada kullanılan İngilizce'ye yönelik tutum ölçeğinin sonuçlarına göre öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişiklik ortaya çıkmasa da, öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında onların portfolyo değerlendirme ve genel olarak öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Son olarak, portfolyo çalışması için daha fazla zamana ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin değişik becerilerini gösterebilecekleri çok sayıdaki farklı çalışmanın olmasının onların yeteneklerini ve başarılarını daha güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirmeye yardımcı olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Portfolyo değerlendirmenin öğrenciler ve öğretmenler için daha değişik türde yararlarını bulabilmek, daha yaygın ve kapsamlı bir şekilde kullanılmasına engel teşkil edecek hususları belirleyebilmek ve öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenimleri konusunda daha etkili olabilmeleri için ne gibi desteğe ihtiyaçları olduğunu saptayabilmek için gelecekte bu konuda daha uzun süreli ve belki de tüm okulu kapsayacak bir çalışmanın yapılmasının yerinde bir karar olacağı söylenebilir.

Ayrıca, yapılan bu çalışmada portfolyo değerlendirme sürecine katılması beklenen ailelerin ve yöneticilerin değerlendirme sürecine etkileri incelenmemiştir. Bu çalışmanın, yatılı olmayan bir okulda ailelerin ve yöneticilerin de katılımı ile tekrarlanmasının uygun olacağı düşünölmektedir.

Çalışmanın yapıldığı Maltepe Askeri Lisesi sadece erkek öğrencilerin okuduğu özel bir okul statüsündedir. Dolayısıyla kız öğrenci okumamaktadır. Portfolyo değerlendirmenin cinsiyet üzerine etkilerinin incelenmesi için karma eğitim veren bir kurumda bu çalışmanın tekrarlanmasının daha sağlıklı bilgiler edinmemizi sağlayacağı düşünölmektedir.

Bu çalışmada eldeki olanaklar portfolyo değerlendirmenin kalıcılığa etkisini izlemeye uygun düşmemiştir. Bu nedenle izlenememiştir. Bu deneysel çalışmadan geçen öğrencilerin ilerleyen günlerde nasıl davrandığıının, ne derece başarı gösterdiğiinin, ya da İngilizce'ye yönelik tutumlarında ne gibi bir değişiklik olduğunun tespit edilmesi başka bir çalışmanın konusu olabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Adams, N., Cooper, G., Johnson, L. ve Wojtysiak, K. (1996). Improving Students Engagement in Learning Activities. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 400076.

Alabdelwahab, S. Q. (2002). Portfolio Assessment: A Qualitative Investigation of Portfolio Self-assessment Practices in an Intermediate EFL Classroom, Suudi Arabistan. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ohio Devlet Üniversitesi, A.B.D.

Anselmo, C. (1998). Experiences Students Encounter with Portfolio Assessment: A Qualitative Inquiry. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gonzaga Üniversitesi, Washington, A.B.D.

Arter, J. A., Spandel, V. ve Culham, R. (1995). Portfolios for Assessment and Instruction. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 388 890.

Arter, J. A. ve Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, Cilt: 11, Sayı: 2.

Aschaber, P. R. (1991). Performance Assessment: State Activity, Interest and Concerns. Applied Measurement in Education, Sayı: 4, 275-288.

Ashelman, Polly, Dorsey-Gaines, Catherine ve Glover-Dorsey, Geraldine. (1997). Application of Portfolio Assessment in a Teaching and Nursing Program. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 425400.

Association of American Publishers. Standardized Assessment Primer.

<http://www.publishers.org> (04 Eylül 2005).

Barnhardt, Sarah, Kevorkiani, Jennifer ve Delett, Jennifer. (1998). Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom, Summer 1998. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 448602.

Barootchi, N. ve Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of Achievement Through Portfolios and Teacher-made Tests. Educational Research, Cilt: 44, Sayı: 3, 279-288.

Belle, D. (1999). Traditional Assessment versus Alternative Assessment. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 431 012.

Bigelow, B. (1999). Why standardized tests threaten multiculturalism. Educational Leadership. 56 (7).

Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, Cilt: 5, Sayı: 1.

Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan, Ekim Sayısı, 139-144.

Bol, L., Stephenson, P.L., O'Connell, A. A. ve Nunnery, J.A. (1998). Influence of Experience, Grade Level, and Subject Area on Teachers' Assessment Practices. Educational Research Dergisi, Cilt: 91, Sayı: 6.

Bolding, J. (1985). Statistics with Finesse.

- Bowers, B. C. (1989). Alternatives to Standardized Educational Assessment. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 312773.
- Brandt, R. (1989). On Misuse of Testing: A Conversation with George Madaus. Educational Leadership, Cilt: 46, Sayı: 7, 26-29.
- Brown, B. L. (1997). Portfolio Assessment: Missing Link in Student Evaluation. Trends and Issues Alerts. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 414447.
- Bujan, J. (1996). Increasing Students' Responsibility for Their Own Learning. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 400072.
- Bushman, L. ve Schnitker, B. (1995). Teacher Attitudes on Portfolio Assessment, Implementation, and Practicability. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 388661.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). **DeneySEL Desenler, Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Calfee, R. ve Perfumo, P. (1993). Student Portfolios: Opportunities for a Revolution in Assessment. Journal of Reading, Cilt: 36, Sayı: 7, 532-537.
- Case, S. H. (1994). Will Mandating Portfolios Undermine Their Value? Educational Leadership, Ekim Sayısı.
- Chatel, R. G. (2001). Portfolio Development: Some Considerations. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 459437.
- Chen, L. (1993). Portfolios in Second and Foreign Language Classroom Assessment. <http://spectrum.troy.edu/~lchen/papers/portfolio.doc> (21 Ekim 2005).

- Collie, J. (1997). **Double Take**. Oxford: Oxford University Press.
- Coombe, C. ve Barlow, L. (2004). The Reflective Portfolio: Two Case Studies from the United Arab Emirates. English Teaching Forum, Ocak Sayısı.
- Cox, K. (1993). Portfolios in Action: A Study of Two Classrooms with Implications for Reform. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 359204.
- Cramer, S. R. (1993). Navigating the Assessment Maze with Portfolios. The Clearing House, Cilt: 67, Sayı: 2.
- Cumming, J. J. ve Maxwell, G. S. (1999). Contextualising Authentic Assessment. Assessment in Education, Cilt: 6, Sayı: 2.
- Davis, W. (1994). Alternative Assessment: Facts and Opinions. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 380508.
- Demirel, Ö. (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dietel, R.J., Herman, J.L. ve Knuth, R.A. (1991). What Does Research Say About Assessment? http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm (21 Ekim 2005).
- Dochy, F. ve McDowell, Liz. (1997). Introduction Assessment as a Tool for Learning. Studies in Educational Evaluation, Cilt: 23, Sayı: 4, 279-298.
- Doff, A. ve Jones, C. (2002). **Language in Use**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dutt-Doner, K. ve Gilman, D. A. (1998). Students React to Portfolio Assessment. Contemporary Education, Cilt: 69, Sayı: 3.
- Ediger, M. (1999). Purposes in Learner Assessment. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 429991.
- Ediger, M. (2000). Assessment with Portfolio and Rubric Use. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 440127.
- Eisner, E. W. (1991). What Really Counts in Schools. Educational Leadership, Cilt: 48, Sayı: 5, 10-17.
- Engel, B. (1994). Portfolio Assessment and the New Paradigm: New Instruments and New Places. The Educational Forum, 59, 22-27.
- Enoki, D. (1992). Student Portfolio and Profiles: A Holistic Approach to Multiple Assessment in Whole Language Classrooms. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 350343.
- Evans, V. ve O'Sullivan, N. (2002). **Click On**. Berkshire: Express Publishing.
- Ewing, S. C. (1998). Alternative Assessment: Popularity, Pitfalls, and Potential. Assessment Update: Progress, Trends, and Practices in Higher Education, 10 (1).
- Farr, R. (1991). Portfolios: Assessment in Language Arts. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 334603.
- Farr, R. (1991). The Assessment Puzzle. Educational Leadership, Cilt: 49, Kasım Sayısı, 95.

- Faust, M. A. ve Kieffer, R. D. (1995). Portfolio Process: Teachers Exploring Assessment Alternatives. Final Report. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 392805.
- Fenwick, T. J. ve Parsons, J. (1999). Using Portfolios to Assess Learning. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 428398.
- Frazier, D. M. ve Paulson F. L. (1992). How Portfolios Motivate Reluctant Writers. Educational Leadership, Cilt: 49, Mayıs Sayısı, 62-65.
- Gillespie, C. S., Ford, K. L., Gillespie, R. D. ve Leavell, A. G. (1996). Portfolio Assessment: Some Questions, Some Answers, Some Recommendations. Journal of Adolescent and Adult Literacy, Sayı: 39, 480-491.
- Glazer, S. M. (1991). Does the Taste Test Tell the Truth? Teaching K-8, Cilt: 21, Sayı: 2, 106-107.
- Gomez, E. (2000). Assessment Portfolios: Including English Language Learners in Large-Scale Assessments. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 447725.
- Gordon, R. (1998). A Curriculum for Authentic Learning. Education Digest, Cilt: 63, Sayı: 7.
- Grace, C. (1992). The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 351150.
- Greaves, J. D. ve Gupta, S. K. (2003). Portfolios can Assist Reflective Practice and Guide Learning. Current Anaesthesia and Critical Care, Cilt: 14, Sayı: 4, 173-177.

Gussie, W. F. ve Wright, R. (1999). Assessment of the Implementation of Portfolio Assessment in K-8 School Districts in New Jersey. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 429996.

Hall, B. W. ve Hewitt-Gervais, C. M. (1999). The Application of Student Portfolios in Primary/Intermediate and Self-Contained/Multi-Age Team Classroom Environments: Implications for Instruction, Learning, and Assessment. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 432598.

Hamilton, L. S. (1994). Validating Hands-on Science Assessments Through an Investigation of Response Process. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 376202.

Hancock, C. R. (1994). Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why? ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 376695.

Hebert, E. A. ve Schultz, L. (1996). The Power of Portfolios. Educational Leadership, Cilt: 53, Sayı: 7, 70-71.

Herman, J. L. (1992). Accountability and Alternative Assessment: Research and Development Issues. Educational Leadership, Cilt: 49, Sayı: 8.

Herman, J. L. (1992). What Research Tells us About Good Assessment. Educational Leadership, Cilt: 49, Sayı: 8, 74-78.

Herman, J. L. ve Winters, L. (1994). Portfolio Research: A Slim Collection. Educational Leadership, Cilt: 42, Sayı: 2, 48-55.

Herman, J. L., Klein, D. C. D. ve Wakai, S. T. (1997). American Students' Perspectives on Alternative Assessment: Do They Know It's Different? *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Cilt: 4, Sayı: 3.

Ioannou-Georgiou, S. ve Pavlou, P. (2002). Language Portfolio. *La Nouva Italia Editrice*, Kasım Sayısı, 12-21, <http://www.oup.com/elt> (25 Haziran 2005)

Irwin-DeVitis, L. (1996). Literacy Portfolios: The Myth and the Reality. *Literacy Assessment for Today's Schools: Monograph of The College Reading Association*, 135-144.

Jamentz, K. (1994). Making Sure That Assessment Improves Performance. *Educational Leadership*, Cilt: 51, Sayı: 6, 55-57.

Jervis, K. (1989). Daryl Takes a Test. *Educational Leadership*, Cilt: 46, Sayı: 7, 10-15.

Jones, R. W. (1994). Performance and Alternative Assessment Techniques Meeting the Challenge of Alternative Evaluation Strategies. *ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 380483*.

Juniewicz, K. (2003). Student Portfolios with a Purpose. *The Clearing House*, Cilt: 77, Sayı: 2, 73-77.

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Kellaghan, T. ve Madaus, G. (1991). National testing: Lessons for America from Europe. *Educational Leadership*, Cilt: 49, Sayı: 3, 87-93.

- Kemp, J. ve Toperoff, D. (1998). Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English. <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html> (15 Şubat 2005).
- Khattri, N., Kane, M. B. ve Reeve, A. L. (1995). How Performance Assessments Affect Teaching and Learning. *Educational Leadership*, Cilt: 53, Sayı: 3, 80-83.
- Kieffer, R. D. ve diğerleri. (1996). Questions About Portfolio Processes. *Instructional Resource No. 28*. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 395306.
- Kohn, A. (1999). From Degrading to De-Grading. *High School Dergisi*, Cilt: 6 Sayı: 5
- Koskinen, P., Valencia, S. ve Place, N. (1994). Portfolios: A Process for Enhancing Teaching and Learning. *The Reading Teacher*, 47 (8), 666-668.
- Lazear, D. (1992). Teaching for Multiple Intelligences. *Fastback 342*. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 356227.
- Leitner, D. ve Trevisan, M. (1993). Implementing a Portfolio Assessment System for Chapter 1 Program Improvement: A Case Study. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 361881.
- Liu, Y. (2003). A Case Study of Selected ESL Students' Experiences with Writing Portfolios in College Composition Classes. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ohio Devlet Üniversitesi, A.B.D.
- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview. <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm> (25 Kasım 2005).
- Martinez, M. E. ve Lipson, J. I. (1989). Assessment for Learning. *Educational Leadership*, Nisan Sayısı, 73.

- Maslovaty, N. ve Kuzi, E. (2002). Promoting Motivational Goals Through Alternative or Traditional Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, Sayı: 28, 199-222.
- Meisels, S. (1995). Performance Assessment in Early Childhood Education: The Work Sampling System. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 382407.
- Mills, L. (1994). Yes, It Can Work!: Portfolio Assessment With Preschoolers. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 372857.
- Montgomery, K. (2001). **Authentic Assessment: A Guide for Elementary Teachers.** A.B.D.: Longman.
- Moya, S. S. ve O'Malley, J. M. (1994). A Portfolio Assessment Model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 13-36.
- Mullen, S. K. (1995). A Study of the Difference in Study Habits and Study Attitudes Between College Students Participating in an Experiential Learning Program Using the Portfolio Assessment Method of Evaluation and Students not Participating in Experiential Learning. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Din Eğitimi Okulu, Yetişkin Eğitimi Bölümü, Texas, A.B.D.
- Mullin, J. A. (1998). Portfolios: Purposeful Collections of Student Work. *New Directions for Teaching and Learning*, Sayı: 74.
- Neill, D. M. ve Medina, N. J. (1989). Standardized Testing Harmful to Educational Health. *Phi Delta Kappan*, Sayı: 70, 688-697.
- Nidds, J. A. ve McGerald, J. (1997). How Functional is Portfolio Assessment Anyway? *Education Digest*, Cilt: 62, Sayı: 5

- Nuttall, D. L. (1992). Performance Assessment: A Message From England. Educational Leadership, Cilt: 48, Sayı: 5, 60.
- Oğuz, Ş. (2003). State University Preparatory Class EFL Instructors' Attitudes Towards Assessment Methods Used At Their Institutions And Portfolios As A Method Of Alternative Assessment. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- O'Neil, J. (1992). Putting Performance Assessment to the Test. Educational Leadership, Cilt: 49, Sayı: 8, 14-19.
- Özcelik, D. A. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership, Cilt: 48, Sayı: 5, 60-63.
- Paulson, F. (1993). Bridging the Gap: Applying Deming's "Quality by Design" to Portfolios. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 373104.
- Perkins, P. G. ve Gelfer, J. I. (1993). Portfolio Assessment of Teachers. The Clearing House, Sayı: 66.
- Pierce, L. V. ve O'Malley, J. M. (1992). Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. NCBE Program Information Guide Series, Sayı: 9. <http://www.ncela.gwu.edu> (17 Ekim 2005)
- Pilcher, J. K. (2001). The Standarts and Integrating Instructional and Assessment Practices. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 451190.

Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom.

<http://www.nclrc.org/portfolio/modules.html> (13 Kasım 2004).

Reisetter, M. F. ve Fager, J. J. (1995). Assessing the Effectiveness of the Beginning Teacher from a Constructivist Perspective. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 387498.

Richards, J. C. (1997). **Developing Tactics for Listening**. Oxfor: Oxford University Press.

Rolheiser, C., Bower, B. ve Stevahn, L. (2000). **The Portolio Organizer: Succeeding with Portfolios in Your Classroom**. Alexandria, VA, A.B.D.: Association for Supervision, <http://site.ebrary.com> (15 Ocak 2005).

Ryan, J. M. ve Kuhs, T. M. (1993). Assessment of Preservice Teachers and the Use of Portfolios. Theory into Practice, Sayı: 32.

Shaaban, K. (2001). Assessment of Young Learners. Forum, Cilt: 39, Sayı: 4. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p16.htm> (21 Ekim 2005).

Shepard, L. A. (1989). Why We Need Better Assessments. Educational Leadership, Cilt: 46, Sayı: 7, 4-9.

Shepard, L. A. (1991). Will national tests improve student learning? **CSE Teknik Raporu No. 342**, Los Angeles: California Üniversitesi, (CRESST).

Shober, L. (1996). A Portfolio Assessment Approach to Narrative Writing with the Cooperation of a Fourth Grade Target Group. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 395318.

- Shorb, R. (1995). Impementation of Language Arts Portfolio Assessment in the Alvord Unified School District. Yayım lanmamış Doktora Tezi, La Sierra Üniversitesi, A.B.D.
- Singer, S. (1993). Portfolio Assessment in Foreign Language. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 368197.
- Slater, T. F. Portfolios.
<http://www.flaguide.org/extra/download/cat/portfolios/portfolios.rtf> (02 Kasım 2005).
- Slater, T. F., Ryan, J. M. ve Samson S. L. (1997). The Impact and Dynamics of Portfolio Assessment and Traditional Assessment in a College Physics Course.
<http://solar.physics.montana.edu/tslater/publications/#jrst1> (08 Ocak 2005)
- Spencer, D. M. (1999). An Exploration of Portfolio Assessment and Its Influence on Children's Writing. Yayım lanmamış Yüksek Lisans Tezi, Regina Üniversitesi, Kanada.
- Starck, T. L. (1996). Portfolio Analysis: A Survey of Teacher Attitudes and Knowledge. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 418089.
- Starck, T. L. (1999). Student Portfolios: Impact on Writing Skills and Attitudes. Yayım lanmamış Doktora Tezi, Memphis Üniversitesi, A.B.D.
- Steele, D. ve Arth, A. (1998). Lowering Anxiety in the Math Curriculum. Education Digest, Cilt: 63, Sayı: 7.
- Stemmer, P., Brown, B. ve Smith, C. (1992). The Employability Skills Portfolio. Educational Leadership, Cilt: 49, Sayı: 6, 32-35.

- Stiggins, R. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, İlkbahar Sayısı, 23-27.
- Subrick, D. M. (2003). Effect of Writing Portfolio Instruction on Mean Writing Scores for Fifth-Grade Students in a Team Approach to Mastery (TAM) Classroom. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Willmington Koleji, A.B.D.
- Swicegood, P. (1994). Portfolio-based Assessment Practices. *Intervention in School and Clinic*, 30, 6-15.
- Tannenbaum, J. (1996). Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students. *CAL Digest*, Mayıs sayısı. <http://www.cal.org/resources/digest/tannen01.html> (8 Kasım 2005)
- Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Cilt: 27, Sayı: 6.
- Tedick, D. J. ve Klee, C. A. (1998). Alternative Assessment in the Language Classroom. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 433 720.
- Tierney, R. (1998). Literacy Assessment Reform: Shifting Beliefs, Principled Possibilities, and Emerging Practices. *The Reading Teacher*, Cilt: 51, Sayı: 5, 374-290.
- Tiwari, A. (2003). From Process to Outcome: The Effect of Portfolio Assessment on Student Learning. *Nurse Education Today*, Cilt 23, Sayı: 24, 269-277.
- Valencia, S. (1990). A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys, Whats, and Hows. *The Reading Teacher*, Cilt: 43, Sayı: 4, 38-40.

- Valencia, S. W. ve Calfee, R. (1991). The development and Use of Literary Portfolios for Students, Classes, and Teachers. *Applied Measurement in Education*, Sayı: 4, 333-345.
- Valencia, S ve Place, N. (1994). Portfolios: A Process for Enhancing Teaching and Learning. *The Reading Teacher*, Cilt: 47, Sayı: 8, 666-669.
- Weldin, D. J. ve Tumarkin. S. R. (1997). Parent Involvement: More Power in the Portfolio Process. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 411066.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the Authentic Test. *Educational Leadership*, Cilt: 46, Sayı: 7, 41-47.
- Wiggins, G. (1992). Creating Tests Worth Taking. *Educational Leadership*, Cilt: 49, Sayı: 8, 26-33.
- Wiggins, G. (1994). Toward Better Report Cards. *Educational Leadership*, Cilt: 52, Sayı: 2, 28-37.
- Wildemuth, B. M. (1984). Alternatives to Standardized Tests. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 286938.
- Wolf, D. P. (1989). Portfolio Assessment: Sampling Student Work. *Educational Leadership*, Cilt: 46, Sayı: 7, 35-39.
- Wolf, D. P., Lemahieu, P. G. ve Eresh, J. (1992). Good Measure: Assessment as a Tool for Educational Reform. *Educational Leadership*, Mayıs Sayısı.
- Wolf, K. ve Siu-Runyan, Y. (1996). Portfolio Purposes and Possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Cilt: 40, Sayı: 1.

- Wolfe, E. (1996). Student Reflection in Portfolio Assessment. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 396004.
- Wortham, S. C. (1998). Portfolio Assessment: A Handbook for Preschool and Elementary Educators. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 442584.
- Yurdabakan, İ. (2005). **Yapılandırmacı Kuram, Aktif Öğrenme Ve Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişki. II.** Aktif Eğitim Kurultayı Bildirisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 4 Haziran 2005.
- Zhu, W. (1997). Alternative Assessment: What, Why, How. Physical Education, Recreation, and Dance Dergisi, Cilt: 68, Sayı: 7.
- Zollman, A. ve Jones, D. L. (1994). Accomodating Assessment and Learning: Utilizing Portfolios in Teachers Education with Preservice Teachers. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 368551.
- Zou, M. (2002). Organizing Instructional Practice Around the Assesment Portfolio: The Gains and Losses. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 469469.
- <http://www.pgcps.pg.k12.md.us/%7Eelc/portfolio5.html> (20 Haziran 2005)
- http://www.aurbach.com/alt_assess.html (24 Aralık 2005)

EK-1

İNGİLİZCE'YE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (Madde Örnekleri)

Değerli arkadaşlar! Bu anket, İngilizce'ye yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Cevaplarınızın kesinlikle gizli tutulacağından emin olunuz. Araştırmanın başarısı □izing vereceğiniz yanıtlara bağlıdır. Bu nedenle içtenlikle ve gerçek görüşlerinizi yazmanız bizim için büyük önem taşımaktadır. Her maddeyi dikkatle okuyup, belirtilen görüşün □izing görüşünüze ne derecede uyduğunu ya da uymadığını belirleyiniz. **Lütfen tüm soruları yanıtlayınız** ve her madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Bu araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Tolga ERDOĞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı

İNGİLİZCE'YE YÖNELİK TUTUMUNUZ

	Tümüyle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. İngilizce çalışmayı seviyorum.					
2. Ödevleri severek yapıyorum.					
3. Boş zamanlarımda İngilizce okumaktan hoşlanırım.					
4. İngilizce öğrenmek sıkıcı bir uğraştır.					
5. İngilizce derslerinde mutlu oluyorum.					

EK-2
WRITING TEST

NAME:

NUMBER:

Write a letter to an environmental organization to talk about a pollution problem in your district / neighborhood and state your advice / suggestion(s). Start your letter with “Dear Sir or Madam” and finish it with “Yours faithfully”.

EK-3
ACHIEVEMENT TEST – BAŞARI TESTİ
(Soru maddesi örnekleri)

***** LISTENING *****

Which is each child's favourite pet? Listen and choose each child's favourite pet.

- | | | | | |
|---|--------------------------|-----------|--------|----|
| 1. Josh's favourite pet is ...
gold fish | a) monkey
e) tortoise | b) lizard | c) dog | d) |
| 2. Bill's favourite pet is ...
gold fish | a) monkey
e) tortoise | b) lizard | c) dog | d) |
| 3. Dave's favourite pet is ...
gold fish | a) monkey
e) tortoise | b) lizard | c) dog | d) |
| 4. Claire's favourite pet is ...
gold fish | a) monkey
e) tortoise | b) lizard | c) dog | d) |
| 5. Becky's favourite pet is ...
gold fish | a) monkey
e) tortoise | b) lizard | c) dog | d) |

***** READING *****

Put the dialogue in correct order.

- a- Well, there's always Pizza Hut or McDonald's.
- b- Oh, me again?
- c- Me too. And it's your treat this time.
- d- Pizza sounds better to me than hamburgers.
- e- I'm really starving. Where can we eat?

- a) a-d-e-c-b b) e-a-d-c-b c) d-c-b-e-a d) e-d-a-c-b e) a-d-c-b-e

EK-3'ün devamı

Explore New Zealand!

An adventure holiday that takes you from the harbour of Auckland to the top of an active volcano!

On our Explore New Zealand tour, you will see and do a lot of exciting things. Here is your seven-day programme:



Days 1 and 2
You will have a couple of days to relax and see the sights of Auckland, the "City of Sails"!

Day 6
In the morning, you will have the chance to go shopping in Queenstown. Then, you will travel north to Mount Cook National Park to look at one of New Zealand's highest mountains. You'll spend the night at the Ohow Lodge.



Day 3
You will spend the morning on board a yacht at Waitemata harbour. Later, you will sail to Motuihe Island for lunch.

Day 4
You will walk up Mount Ruapehu to get a close look at this active volcano.

Day 5
You will go by water taxi to beautiful Tonga Island. Back on land, you'll have a barbecue dinner on the beach.



Day 7
You will travel to Christchurch, ready for your flight back to the UK.

I'm sure you will really enjoy your week of adventure! Happy holiday!

New Zealand New Zealand explore

Scan the text quickly and find the days when you will ...

1. ... have a barbecue dinner.

- a) Day 7 b) Day 1-2 c) Day 3 d) Day 4 e) Day 5

2. ... go shopping.

- a) Day 6 b) Day 7 c) Day 5 d) Day 3 e) Day 4

3. ... visit an active volcano.

- a) Day 6 b) Day 4 c) Day 3 d) Day 5 e) Day 7

4. ... spend the morning on a yacht.

- a) Day 4 b) Day 5 c) Day 3 d) Day 7 e) Day 6

EK-4
Okuma Ödevi Görev Kağıdı Örneği

BOOK REVIEW

TITLE:

AUTHOR:

PUBLISHER:

STORYLINE:

WHAT I LIKED BEST:

WHAT I DIDN'T LIKE:

ILLUSTRATIONS BOX:

TOO FEW: () JUST RIGHT: ()

TOO MANY: ()

COMMENT:

INTERESTING: () BORING: ()

EXPLAIN WHY:

NAME OF REVIEWER:

DATE STARTED:

DATE FINISHED:

FAVOURITE CHARACTER:

**PICTURE OF FAVOURITE
CHARACTER:**

WORD DIFFICULTY BOX:

TOO EASY: ()

JUST RIGHT: ()

TOO HARD: ()

RECOMMENDATION BOX

HIGHLY RECOMMENDED:

Yes, because _____

REASONABLE:

Yes, because _____

NOT RECOMMENDED:

Yes, because _____

EK-5

Portfolyo Amaç/Hedef Belirleme Sayfası

İSİM:

TARİH:

İYİ OLDUĞUM KONULAR	ZORLANDIĞIM KONULAR
<ul style="list-style-type: none">•••	<ul style="list-style-type: none">•••

AMAÇLARIM / HEDEFLERİM
<ul style="list-style-type: none">•••

Amaçlarıma / Hedeflerime ulaşmak için ne yapacağım?

.....

.....

.....

.....

.....

EK-6

PORTFOLYO PROJESİ DEĞERLENDİRME SAYFASI

İSİM:

	Maksimum Puan	Sizin Puanınız
1) İÇİNDEKİLER TABLOSU	5	
2) GİRİŞ MEKTUBU	15	
3) KİTAP ÖDEVLERİ – YORUM	10	
4) YAZMA ÖDEVİ – YORUM	10	
5) DİNLEME ÇALIŞMALARI – YORUM	10	
6) KONUŞMA ÖDEVİ – YORUM	10	
7) SEÇMELİ – YORUM	10	
8) SEÇMELİ – YORUM	10	
9) SEÇMELİ – YORUM	10	
10) SONUÇ	10	
TOPLAM	100	

DÜŞÜNCELER:

EK-7

PORTFOLYO KILAVUZU

MALTEPE ASKERİ LİSESİ HZR SINIFI 4. KISIM

Hazırlayan: Öğ.Yzb. Tolga ERDOĞAN

Soru 1: Portfolyo nedir?

Portfolyo, İngilizce dersindeki en iyi ürünlerinizin düzenli bir biçimde biriktirilmesidir. Portfolyonuz sizin öğreniminizin ürünlerini ve süreçlerini gösterecektir. Tüm beceri alanlarındaki – okuma, yazma, konuşma ve dinleme – gelişiminizi ve başarılarınızı gösterecektir.

Soru 2: Ne için yapıyoruz?

Portfolyo, resmi sınavlara ek olarak ne öğrendiğinizi, ne bildiğinizi, ne yaptığınızı sergilemeye yönelik bir şanstır.

Soru 3: Genel İngilizce notuna katkısı olacak mıdır?

Evet. Final notunuzun yüzde 40'ını Portfolyo notunuz oluşturacaktır.

Soru 4: Portfolyonun içine ne koyulacak?

1. Giriş – tanıtıcı bir öz-değerlendirme mektubu: bu mektupta kuvvetli ve zayıf yanlarınızı değerlendireceksiniz ve geliştirmek istediğiniz alanları ya da becerileri tanımlayacaksınız.
2. Zorunlu (koymak zorunda olduğunuz) ve seçmeli (koymayı seçtiğiniz) çalışmalarınız ve her çalışma için hazırlanan yansıtma kağıtları ya da kartları olacaktır.
Zorunlu çalışmalar:
Seçmeli Çalışmalar:
3. Her bir çalışmanın tarihi olmalıdır (gelişimi görmek için) ve çalışmaların karalamaları ile düzeltilmiş halleri de eklenmiş olmalıdır.
4. Öğrenme konusundaki düşüncelerinizi göstereceğiniz çeşitli dönüt yansıtma formları (öğretmen tarafından verilecektir).
5. Sonuç – geçmiş olduğunuz öğrenme sürecini betimleyen öz-değerlendirmeniz

Soru 5: Portfolyoda bana kim yardım edebilir?

Öğretmeniniz ne zaman isterseniz size seve seve yardımcı olacaktır. Fakat, Portfolyo sizin sorumluluğunuzdur!!!

DERECELİ PUANLANDIRMA ANAHTARI (RUBRIC)

4 = 100 – 90 (Çok iyi)
3 = 89 – 80 (İyi)
2 = 79 – 70 (Orta)
1 = 69 > (Zayıf)

	4	3	2	1
Puan: _____				
Puan: _____				
Puan: _____				
Puan: _____				

EK-8

(Öğrencinin Kendisi) Toplam Puan: _____

(Öğretmen) Toplam Puan: _____

YAZMA DERECELİ PUANLANDIRMA ANAHTARI (WRITING RUBRIC)

4 = 100 – 90 (Çok iyi)
 3 = 89 – 80 (İyi)
 2 = 79 – 70 (Orta)
 1 = 69 > (Zayıf)

	4	3	2	1
Noktalama ve Büyük / Küçük Harf Yazımı Puan: _____	<ul style="list-style-type: none"> Noktalama ve Büyük / Küçük harf yazım hatası yok 	<ul style="list-style-type: none"> Cümlelere büyük harfle başlamada, özel isimlerin ilk harfini büyük yazmada ve başlıkları büyük harfle yazmada çok az hata var Noktalama işaretlerinin kullanımında çok az hata var 	<ul style="list-style-type: none"> Birkaç noktalama ve büyük / küçük harf yazım hatası var 	<ul style="list-style-type: none"> Çok sayıda noktalama ve büyük / küçük harf yazım hatası var
Grammer ve Kelime Yazım Hatası Puan: _____	<ul style="list-style-type: none"> Kompleks cümleler yazılmış Mükemmel derecede akıcı cümleler kurulmuş 	<ul style="list-style-type: none"> Tam cümleler yazılmış İyi derecede akıcı cümleler var 	<ul style="list-style-type: none"> Bazı tamamlanmamış cümleler var Bazı akıcılık hataları var 	<ul style="list-style-type: none"> Çok sayıda eksik cümle var Akıcılık yok
İçerik Puan: _____	<ul style="list-style-type: none"> Yüksek derecede örgütleme (organisation) var Çok sayıda bilgi var Tüm paragraflar ana konu etrafında toplanmış Mükemmel yaratıcılık gösterilmiş 	<ul style="list-style-type: none"> Örgütleme becerileri kullanılmış Yeterli sayıda bilgi var Paragrafların çoğunda ana konuya bağlı kalınmış İyi derecede yaratıcılık var 	<ul style="list-style-type: none"> Bazı örgütleme becerileri kullanılmış Yeterli sayıda bilgi var Paragrafların birkaçında ana konuya bağlı kalınmış Orta seviyede yaratıcılık var 	<ul style="list-style-type: none"> Örgütleme yok Biraz bilgi var Her paragraf ayrı ayrı konular içeriyor Yaratıcılık yok
Kelime Seçimi Puan: _____	<ul style="list-style-type: none"> Kelimeler uygun yerlerde ve uygun halleriyle kullanılmış Yaratıcı kelime seçimi var 	<ul style="list-style-type: none"> Kelimelerin çoğu uygun halleriyle uygun yerlerde kullanılmış Uygun kelime seçimi var 	<ul style="list-style-type: none"> Birkaç kelime uygun haliyle uygun yerlerde kullanılmamış Genel kelimeler kullanılmış 	<ul style="list-style-type: none"> Çok sayıda kelime uygun haliyle uygun yerlerde kullanılmamış Basit kelimeler kullanılmış

EK-9

(Öğrencinin Kendisi) Toplam Puan: _____

(Öğretmen) Toplam Puan: _____

EK-10**YANSITMA / YORUM KARTI****ADI SOYADI:****ÖDEVİN TARİHİ:****PORTFÖYE GİRİŞ TARİHİ:****KATEGORİSİ:**

-
- **Ödeviniz neyle ilgili? Ödevinizi kısaca tanıtmız.**
 - **Neden portföyünüze koymaya karar verdiniz?**
 - **Ne öğrendiniz?**

EK-11**ÖĞRENCİ YANSITMA ÖRNEKLERİ**

Burada değişik sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yazmış olduğu yansıtma örneklerini bulabilirsiniz. Öğrenci hataları aynen korunmuştur.

ÖRNEK 1, SARAH

This is a fall seen and it has trees and mountains in it. The leafs are falling of the trees. This piece is special to me because I worked hard on it and it makes me feel good and calm. I feel proud about my work because I worked hard on it and I tried my best. I learned that if you blened in the colours in the picture it looks nice.

ÖRNEK 2, NABEEL

This entry is about my New France project. I chose this as an entry because I think that I learned a lot from it. I learned a lot about “Les Filles du Roi” and New France in general. It was an interesting project that I did well on. I feel that I also did very well in the actual museum presentation. I think I could’ve improved a little by adding a little more color to my display. That would have given it a lot more visual appeal. But I think I did very well and this entry deserved to go in my portfolio.

ÖRNEK 3, MIKE

This entry is about a debate of which CPU is better or most used: PC or Mac. I chose this entry because one of my best friends loves the Mac and I loved the PC. I learned that PC rules!

ÖRNEK 4, SARAH

This entry is on the story that we had to do by looking at a picture. I like this entry because it involved a lot of my time and also because I had to flip around and look at the

EK-11'in devamı

picture very closely to find out about what kind of story I'm going to write. The characters in the picture helped me a lot to make up the characters in my story.

I have learned a very valuable lesson from writing this story, to always check my spellings and grammar twice before I hand the story in. Because of this mistake I always lose a few marks.

ÖRNEK 5, JENNIFER

This is the quiz that has been my worst mark out of all my marks this year, not just in math but out of all my subjects. I am disappointed with this mark but I am glad that we had the quiz because it showed me exactly what not to do on the unit test. This quiz was a great way to see how I could improve for my test.

The next time we have a quiz I would definitely like to get a better mark. I'm going to try and do that by checking all my answers after I have done the test and not rushing to get finished. Also, before the quiz begins I will look over my notes as a quick review.

ÖRNEK 6, CHRIS

This (musical) piece is in the Lydian mode, thus has a different feel to it; there is a floating mood to it. This piece was my first attempt at writing in Latin style; I find myself extremely attached to it as a result of this song's success. The difficulty in this song is in where the (root) cord is. It is easy to fall into the Fifth chord because it is the key of the song and the foundation of the mode. So, emphasis needs to be placed on the =11 (Lydian) chord as the root or Tonic chord. I learned simplicity is the key to writing melodies. Keeping with chord tones and staying with one main idea per section is essential.

EK-12**BİR GİRİŞ MEKTUBU ÖRNEĞİ**

Aşağıdaki örnek giriş mektubu 9uncu sınıfta okuyan Lyra adlı bir öğrenciye aittir. Öğrencinin gramer ve kelime hataları düzeltilmemiştir.

This portfolio is a collection of math work done since the beginning of my grade nine mathematics class with Ms. Bower. It is organized from my earlier work to my most recent work/activities. I organized it this way because I think it shows a good progression of my work and demonstrates the order in which we learned the math work. My favorite item in my portfolio is the mid-term exam. It is my favorite item because it shows good examples of all the work we had completed up to time of the mid-term. I also like it because I got a good mark on it, which was consistent with my grade at that point. It also shows some mistakes which I corrected and tried to learn from. I liked doing this portfolio for many reasons. It really makes you aware of what you are you are doing and it is a good way to motivate yourself towards good results and improving your skills. It is also nice to look over at the end of the semester and feel proud about all the work you did during the course, and see how you have changed and improved during the semester: Overall, I think it is a good, fun and interesting project that is beneficial to the mathematics class.

As I look on my goal-setting sheet I completed in April, I am not surprised that my goals were accurate with what I need to improve or aim for. I reached my work habits goals in correcting my work and checking answers, although I should've checked them more consistently in my daily work and specifically my test reviews. I don't think I completed my math content goal enough, because I never involved my parents and I didn't really study, except for the mid-term exam. I usually just reviewed my work, mostly because I felt I knew the material. However, I learned after I didn't get a result on a test that was up to my standard or potential. That experience taught me to make sure to study if I'm

EK-12'nin devamı

not totally comfortable with the unit. I did enjoy good results with the algebra and problem solving units. I feel very happy and comfortable with algebra and I have no problems or reservations about doing algebra work. I think my ability to do math calculations has been consistent and has benefited from the work done this semester. Algebra and the related work was a good review of basic operations and integers. I have already discussed some specific work habits goals, like studying, correcting work, etc. I think I have had pretty good work habits all year: I always completed homework; I used class time effectively and finished a lot of work in class; I liked working in groups, but sometimes I have gotten off task. I think I need to stay focused in class, but it is hard because I can finish my work quickly and understand it. I need to let the people around me complete their work as well, so I don't deter them from it to talk instead. I think my current grade could be better, but it is probably an accurate mark for right now. I hope I do really well in this portfolio, because I put a lot of thought and effort into it. I also hope to do well on the final exam, which I will totally prepare myself for. I believe this portfolio is a very accurate reflection of myself and my abilities. I hope you enjoy looking through it and learn a little more about my math class and myself.

EK-13**SONUÇ**

- 1) En çok portfolyonun hangi bölümünü sevdin? Neden?
- 2) Portfolyo çalışması bu dönem daha düzenli/organize olmana yardımcı oldu mu?
- 3) Portfolyona koyacağın ürünlerin/maddelerin seçimini yaparken neye dikkat ettin?
- 4) Portfolyo çalışması sırasında seni ne zorladı?
- 5) Portfolyo çalışması senin İngilizce'yi öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almana yardımcı oldu mu?
- 6) Portfolyona koyduğun ürünlerin/çalışmaların bir kısmını değiştirmek ister misin? Hangisini? Neden?
- 7) Portfolyonu birisine sunmak ister misin? Kime? Neden?
- 8) Portfolyo değerlendirme diğer geleneksel değerlendirmeden (örneğin testler ve sınavlar) nasıl/ne kadar farklıdır?
- 9) Notlarının bu sefer adil olacağını düşünüyor musun?
- 10) Gelecekte bize yardımcı olabilecek önerilerin ve fikirlerin var mı?