

Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Artırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme

YENER ÖZEN

Erzincan Üniversitesi

Özet. Günümüzde geçerliğini koruyan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımların kuramsal temelleri daha çok davranışçı yaklaşımın etkisinde kalarak şekillenmiştir. 1990'lı yıllarda öğrenmeyi ve öğrenme ürünlerini, düşünme tarzlarını ve öğrenme stillerini içine alan yeni ölçme ve değerlendirme sistemleri oluşturma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çabaların ürünlerinden biriside portfolyolar (öğrenci gelişim dosyaları) ve değerlendirilmesidir. Bu çalışmada, öğrencilerin performanslarını değerlendirmede çok önemli bir role sahip olan öğrenci portfolyolarının ne olduğu, kapsamı, portfolyo çeşitleri, özellikleri, uygulanışı, değerlendirilmesi, portfolyo değerlendirmenin avantajları ve dezavantajları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin performanslarını değerlendirmede çok önemli bir role sahip olan portfolyo değerlendirmeyi kuramsal açıdan incelemektir. Bu çalışmada, portfolyonun özellikleri, içeriği, çeşitleri, bölümleri, hazırlama aşamaları, geçerliği ve güvenilirliği ve değerlendirilmesi, avantajları ve dezavantajları üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, eğitim ve öğretim sürecinde portfolyoların kullanılmasının ülkemizdeki önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk, Yapılandırmacılık, Portfolyo değerlendirme

Personal Responsibility for Increasing an Approach to Teaching and Learning: Portfolio Assessment

Abstract. Theoretical bases of the approaches still valid and used in measurement and assessment have been shaped under the influence of behaviorist approach. In 1990 and following years, necessity of new measurement and assessment systems which includes products of teaching and learning, thinking and learning styles was appeared. One of the products of these efforts was the portfolios and their evaluations. One of these methods for evaluating students' performances is the portfolios and its evaluation. In this research it has been put great importance on what student portfolios are, which have a very great important role for evaluating students' performance on their learning and development. At the same time, it has been expressed what materials can be included in a students' portfolios, its types, properties and application, its advantages and disadvantages, in what way it can be used and evaluated. The purpose of this study is to theoretically examine the portfolio assessment which is very important concerning assessment of students' performance. In this study, meaning, characteristics, content, types, parts, preparation phases, assessment, and reliability and validity of portfolios were examined. In addition, advantages and disadvantages of portfolios were discussed. As a result, importance of portfolio usage in education and training process in Turkey was emphasized.

Key Words: Responsibility, Constructivism, portfolio assessment

Okullar örgün eğitimin gerçekleştirilmesinde en çok pay sahibi kurumlardır. Birçok kişinin bildiğinin aksine okullar, sadece bilgilerin öğrenen bireylerin beleklerine kazındığı kurumlar değildir. Okullar, bilişsel yapı kadar duyuşsal ve devinişsel hedeflerin de gerçekleştirildiği kurumlardır (Babadoğan; 2003,1). Öğretme ve öğrenmenin sorumluluğu kolay iş değildir ve öğretmenler tarafından iş şansa bırakılmamalıdır. Sorumluluk hissi kendiliğinden gelişen bir his değildir ve çocukların daha sorumlu yetişebilmeleri için bazı yeni eğitsel düzenekler oluşturulması ve önlemler alınması gereklidir (Özen, 2001,2).

Okullardaki en büyük problem “yeteneksizlik” değil “sorumluzluk” olarak görülmektedir (Jerkins, 1994,269). Her ne kadar her çocuk birbirinden farklı ise de; okulun asıl sorumluluğu yığın olarak bulunan birçok bilgi, beceri ve tutumu belli bir düzen içinde ve eşgüdüm ile bireylere kazandırmaktır. Bu görev, okulun sorumluluklarını hem çeşitlendirmekte hem de genişletmektedir. Okullar bu görevlerini, eğitim sisteminin sahip olduğu felsefi görüş çerçevesinde gerçekleştirmekle yükümlüdür. Eğer derslere dayalı bir program modelinin egemen olduğu bir sistem söz konusu ise, bireylerin tutum ve davranışları kazanmaları,

içeriğin kazanılmasından sonra ele alınabilecek bir konudur. Eğer birey ya da sorun merkezli bir program anlayışı söz konusu ise, çocukların tutum ve davranışları en az içerik kadar önemli olacaktır.

Amaç

Bu makalenin genel amacı, öğrencilerin öğrenmede kişisel sorumluluğu alma ve öğrenme performanslarını artırmaya yönelik yapılandırmacı eğitim modeli doğrultusunda portfolyo değerlendirmeyi kuramsal açıdan incelemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Sorumluluk nedir?
- 2) Kişisel sorumluluk nedir?
- 3) Yapılandırmacı eğitim modeli nedir?
- 4) Portfolyo nedir?
- 5) Portfolyo içeriği ve özellikleri nelerdir?
- 6) Portfolyo geliştirme süreci, geçerliği ve güvenilirliği belirleme yolları nelerdir?
- 7) Portfolyo değerlendirme nasıl yapılır?
- 8) Öğrenmede kişisel sorumluluğu artırmada portfolyonun kazanımları nelerdir?

Bilindiği üzere okul sistemimiz, yoğun bir biçimde sınav merkezli olarak çalışmaktadır. Bu uygulama, kazanan ve kaybeden çocuklar yaratmaktadır. Esasici bir eğitim geleneğine ve derslere dayalı bir program hazırlama yaklaşımına sahip olduğumuz sürece de bu değişmeyecektir. Ayrıca okullarda süregelen bu yaklaşım evdeki çabalarla da desteklenmektedir. Genellikle pek çok aile çocuklarını okulda ve evde itaatkâr yapabilmek için inanılmaz zaman ve enerji harcamaktadır. Bununla beraber aynı çocuklardan, bağımsız ve yaratıcı düşünebilen kişiler olmasını beklemektedirler. Açık bir çelişki olarak ortaya çıkan bu durum, istemek ve ulaşmanın aynı kavramlar olmadığını çok net biçimde ortaya koymaktadır. Özetle burada bir plânlama eksikliği görülmektedir (Babadoğan, 2003,4). Günümüzde öğretim hizmetinin yönetiminde, öğrencilerin akademik olarak sorumlu kılınması önerilmektedir. Akademik sorumluluk, öğrencinin öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine dönük olarak belli etkinliklerde sorumluluk almasını ve bunu yerine getirmesini gerektirir. Sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik olarak sorumlu tutulmasında ortak görüş belirtmektedirler (Gözütok, 2000,160).

Günümüzde sorumlu davranışın geliştirilmesinde geleneksel sınıf süreçlerinin yerine aktif öğrenmeye dayalı oluşturulan yapılandırmacı sınıf süreçleri yeğlenmeye başlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmekte ve öğrenciyi tüm sürecin merkezine yerleştirmektedir. Öğrenciler sınıfa, yaşantı ve bilgileri tarafından şekillendirilen bilişsel yapılarla gelirler. Öğrenmenin oluşabilmesi için, yeni bilginin öğrenenin amaçları ve önbilgileri ile bağlantılı olması gerekir. Öğretmen ise bilgiyi aktaran değil yapılandırmaya yardımcı olan kişidir.

Öğrenmede Kişisel Sorumluluk

Eğitim; öğrencileri yetişkinliklerinde onlardan beklenen kişilik özelliklerini ve temel toplumsal değerleri öğretmeyi içermektedir. Bu bağlamda temel bir değer olarak sorumluluk ve istenilen bir kişilik özelliği olarak sorumlu davranış, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri haline gelmektedir. Tüm ana babalar ve eğitimciler çocuklarının sorumluluk sahibi birer insan olarak yetişmelerini isterler ve onlara sorumluluk kazandırmanın yollarını ararlar. Bazen ana babalar veya öğretmenler bazı çocukların veya belirli bir çocuğun çok sorumsuz olduğundan yakınırırlar veya çok sorumlu bir çocuk yetiştirdikleri için övünürler. Hatta bir ev hanımı, bir iş adamı, bir politikacı, bir öğretmen gibi yetişkinler de çok sorumlu ya da sorumsuz sıfatıyla nitelenirler (Özen, 2009,1).

Aynı şekilde sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtildiği gibi Türk Milli Eğitiminin de temel hedeflerinden birisidir. Sorumluluk kazandırmak sözel bir bilgilenmeden çok bir zihinsel beceri ürünüdür. Diğer bir deyişle sorumlu davranışın “ne” olduğundan çok “nasıl kazanılacağı” önemlidir.

Sorumluluk kavramı birçok yazar ve araştırmacı tarafından, kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın farkında olması, davranışlarının ve durumların sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Owens,1983,22). Ayrıca, kişinin kendi davranışlarının ve yetki alanına giren olayın sorumluluğunu hem ahlâki hem de yasal boyutta üstlenmesi beklenmektedir (Jerkins, 1994,246). Bir başka tanımlamada ise sorumluluk; seçimler yapmak ve bu seçimlerin sonucunu ve etkilerini kabullenmek olarak tarif edilmiştir (Yalom, 1999,346). Her gün pek çok konuda kararlar alırız. Bu kararlar belli bir durumda neler yapmamız gerektiğiyle ilgilidir. Kararların

alınmasında ve uygulamasında olduğu gibi kararların sonuçlarına katlanma sorumluluğunu da yüklenme durumundayız. Kararların çeşitliliği, çelişkileri de beraberinde getirmektedir. Nitekim çoğunlukla birden fazla sorumluluk birbiriyle çatışır. Böyle durumlarda çatışan sorumluluklar arasından seçim yapma gündeme gelir (Ginott, 1973,72).

İlköğretim ve orta öğretim öğrencilerine bakıldığında göze çarpan kayıp izin kâğıtları, unutulmuş ödevler, okulda unutulmuş çantalar, kitaplar ve açılmak için sizin derse başlamanızı bekleyen kurşun kalemler...“Bu çocuklar biraz sorumluluk sahibi olmayı ne zaman öğrenecekler?”. Kendimize sorduğumuzda ise, çocuklar, sorumluluğu biz öğrettiğimiz zaman öğrenirler cevabı belirir. Öğretmenin (öğretmek) sorumluluğu kolay iş değildir (öğrenmek de öyle) ve öğretmenler tarafından iş şansa bırakılmamalıdır. Sorumluluk hissi kendiliğinden gelişen bir his değildir ve çocukların daha sorumlu yetişebilmeleri için bazı tedbirler alınması gereklidir (Jerkins, 1994,269).

İnsanın doğuştan getirdiği mirasın en önemlisi bazı öğrenme yetenekleridir. Bu yetenekler öğrenme yoluyla işe yarar bir duruma getirebileceği gibi, aynı yolla zararlı bir hale de sokulabilir. Aynı zamanda öğretmeme yoluyla da bu yetenekler köreltilir (Akbaba, 2006,2). Bu öğrenme yeteneklerini kullanarak öğretmenler öğrencilerini; sağlıklı, kendilerine ve topluma yararlı, olgun bir kişilik sahibi, sorumluluklarının bilincinde ve bunları yerine getiren, sosyal beceri düzeyleri yüksek ve mutlu kişiler yapabilmeleri için uğraşmaları toplumsal ve kurumsal bir gerekliliktir (Gülaçtı, 2009,2).

Nelson ve Low (2003,1), sorumluluğu bir kavram olarak ele alıp bireysel sorumluluk adı altında tanımlamaya çalışmışlardır. Onlara göre, bireysel sorumluluk kendi sorumluluğunu üstlenebilmek, kendinden sorumlu olmak, başardığında diğerlerini değil, sadece kendini kutlamak ve başaramadığında ise sadece kendini suçlamaktır. Bireysel sorumluluk, yaşamda amaç belirleme ve bu amaca ulaşmak için tüm sorumlulukları üstlenme isteğidir. Böylece birey amaçlarına ulaşmadaki başarısızlıklarından dolayı diğerlerini değil, sadece kendini suçlar.

Sorumluluk sahibi kişiler, yaşama gerektiği kadar uyum gösterebilmiş, mutlu, başkalarına karşı olduğu ölçüde kendilerine karşı sorumluluklarını da dengeli olarak yerine getirenlerdir. Tüm ana-baba ve eğitimciler, çocuklara sorumluluğu öğretebilmenin yollarını aramaktadırlar; ancak bu, zorlamayla oluşturulamaz. Gözlem ve araştırmalar göstermektedir ki çocuklarda bir zorlama sonucu

benimsenen işler, sorumluluk duygusunun kazanılmasında hiçbir olumlu etki oluşturmamaktadır. Bu işlerin yaptırılmasında gösterilecek aşırı zorlamayla ana-babaya itaat eden çocuklar sağlansa bile, kişiliğin oluşum ve gelişiminde olumsuz etkiler yaratabilir (Altınköprü, 1999,170). Sorumlu davranış geliştirme, şu ana kadar yapılan saptamalarla pek çok kavramla iç içe geçmiş durumdadır.

Kuşkusuz çocuklar sorumluluk duygusuyla doğmazlar; ancak sorumluluk sahibi olma öğrenilebilir. Sorumlu davranış geliştirebilmek için birtakım kurallar vardır. Bunun için ister öğretici isterse ana baba olunsun çocukla arkadaş olunması, içinde bulunulan anla uğraşılması, değer yargılarının yorumlanması, yeni bir davranış kazandırmaya yönelmesi, çocuğun plânlarını uygulamasına olanak verilmesi, bahanelerden uzaklaşmasının sağlanması, cezaya yer verilmemesi ve sürekli mücadele edilmenin bir davranış kalıbı haline getirilmesi gerekmektedir (Babadoğan, 2003,3). Kişisel sorumluluk, yaşamda amaç belirleme ve bu amaca ulaşmak için tüm sorumlulukları üstlenme isteğidir. Böylece birey amaçlarına ulaşmadaki başarısızlıklarından dolayı diğerlerini değil, sadece kendini suçlar.

Kişisel sorumluluk kişinin kendisine yönelik sorumluluğu olarak ele alınmaktadır ve kişinin kendi benliğine yönelik sorumluluğu ve kişinin kendi bedenine yönelik sorumluluğu olmak üzere iki kısımda incelenmektedir (Hamilton & Fenzel, 1988,68). Kişisel sorumluluk kişinin kendi benliğini güçlü kılmak adına çabalarını, diğerleriyle başkalarının sınırlarını zorlamayan ve saygıya dayalı bir iletişimi benimsemesini, kendi seçimlerinden sorumlu olmasını ve bu seçimlerin sonuçlarını üstlenmesini, kendi hayatını kendinin yönlendirmesini, fiziksel ve duygusal iyi oluşunu sağlamasını, sorumlu bir biçimde hissetmesi ve düşünmesi gibi öğeleri içermektedir. Kişinin kendisine karşı sağlıklı bir kimlik kazanmak, sağlıklı değerler edinmek, sağlıklı algılama ve değerlendirme yollarına sahip olmak ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirmek gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Messina, 2004,83). Kişisel sorumluluk, yaşamda açık amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmektir. Sorumluluğu yüksek olan birey üstlendiği işleri ve görevleri çok zor olsa bile tamamlar ve yaptıklarının sonuçlarına katlanır. Bu kişiler genellikle, yapılması gereken bir görev olduğunda diğerleri tarafından görevi tamamlamak için seçilirler (Nelson ve Low, 2004,84).

Geleneksel sınıflarda öğretmenin temel sorumluluğu, öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmaktır. Öğretmen öğrencilere ne öğreneceklerini kitaplara ve diğer kaynaklara uygun olarak nasıl yorumlayacaklarını söyler. Geleneksel sınıflarda öğretmen ‘gerçekleri’ bilmeli ve bunları öğrencilerine aktarmalıdır. Öğrenciler öğretmenin söylediğini not alır ve öğretmenin anlamlandırdığı biçimde dünyayı anlamaya çalışırlar. Başarılı öğrenciler öğretmenin kavramlarına benzeyen kavramlar geliştirirler. Yapılandırmacı sınıflarda ise öğretmenin rolü bilgiyi öğrencilere basitçe aktarmak ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek değildir. Öğrencinin yeni düşünme yolları geliştirmesine yardımcı olmak ve öğreneni etkin kılmak yapılandırmacı öğretmenin temel görevidir. Etkin olmak yalnızca fiziksel olarak hareket halinde olmak demek değildir; öğrenenlerin bilişsel açıdan etkin olması yani düşünmesi, eleştirmesi, sorgulaması, ön bilgilerini harekete geçirerek yeni anlamlar oluşturmasıdır. Öğretmen öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve etkin katılımı sağlamak için öğrenenlerin bakış açısı, ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkmalıdır.

Öğrenmede Bireye Kişisel Sorumluluk Kazandıran Eğitsel Yaklaşım: Yapılandırmacılık

Geleneksel eğitim anlayışını şekillendiren felsefe pozitivistdir. Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, kişinin dışında var olan bilginin keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışı ise, nesnel olduğu kabul edilen bilgileri kitaplara yerleştirmiş ve öğretmenleri de bu bilgilerin transferini sağlayan bir aracı konumunda görevlendirmiştir. Ancak öğrenme ve gelişim yolları ile ilgili görüşler hızlı bir şekilde gelişmekte ve öğretimde odak nokta öğretmenden öğrenciye kaymaktadır. (Ersanlı ve Uzman, 2007,48). Geçen yüzyılın başlarından itibaren konuşulmaya başlanan ve ikinci yarısından itibaren de araştırmalara sık sık konu olan yeni paradigma bilginin keşfedilmediğini yorumlandığını, ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmuştur. Yapılandırmacılık başta, Dewey olmak üzere, Piaget, Bruner, Vygotsky gibi kuramcılarının çalışmalarında geniş ölçüde yer almıştır. Günümüzde ise, yapılandırmacı yaklaşım nesnelci yaklaşıma ve buna bağlı olarak yaşanan öğretim sorunlarına alternatif olarak ortaya çıkmaktadır (Göktaş, 2003,24).

Yapılandırmacı yaklaşım bireyin bilgiyi olduğu gibi almak yerine kendi anlamlandırdığı ve zihninde yerleştirdiği şemaya bağlı

olarak öğrenmesidir. Öğrencilerin var olan formüllerden hareket ederek problemleri çözmesi yerine, kavramsallaştırdıkları bilgileri önceki bilgileriyle kendi öznel durumlarına uyarlayabilmesini hedef edinen aktif öğrenme sürecini izlemelidirler (Özden, 2005,54-55).

Bu bağlamda yapılandırmacılık, öğrencilerin belirli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu, nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışmaktır. Öğrenmeyi bir anlamda yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır (Ersanlı ve Uzman 2007). Bu bilgilerden hareketle yapılandırmacı yaklaşımın bir öğretim kuramı değil bir öğrenme kuramı olduğunu, sınıf ortamına yansımalarının öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekecek bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesine bağlı olduğunu görüyoruz.

Yapılandırmacı yaklaşımı diğer öğretim ve öğrenme kuramlarından farklı kılan özelliği ise bilgiyi nesnel bir gerçek olarak görmeyip, öğrenmede mutlak doğruluk anlayışını reddetmesidir. Bu anlayış, pozitivist ötesi olarak yorumlanan yapılandırmacı anlayışla pozitivist olarak yorumlanan davranışçı ve bilgiyi işleme gelenekleri arasında; öğrenmenin, bilginin ve gerçekliğin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ikilem yaratmıştır (Demirel, 2005,39). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler etkinliklere birlikte karar verirler. Ayrıca bu etkinlikler özgündür ve alanla ilgili problemleri içermektedir. Yapılandırmacı eğitim programında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte plânlanan ve yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme kuramı eğitim programının tüm öğelerini etkilemekte ve öğretmen merkezli yaklaşımlardan oldukça farklı ve öğreneni etkin kılan bir öğrenme yapısı sunmaktadır (Babadoğan, 2003,3).

Yapılandırmacı yaklaşım modelini, Türk Milli Eğitim Bakanlığı 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamaya ve 2005–2006 eğitim-öğretim yılı itibari ile tüm ülkede ilköğretim ve orta öğretimde uygulamaya koydu. Çünkü günümüzde geçerliğini koruyan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımların kuramsal temelleri daha çok davranışçı yaklaşımın etkisi altında kalarak şekillenmiştir (Birgin, 2008,2). Davranışçı öğrenme kuramına dayanan ölçme araçları (ölçüte dayalı testler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış testler, vb.) ile öğrencinin bilgisi sınırlı bir

zaman diliminde ölçülmekte, öğrenciye başarısını, eksikliklerini görme fırsatı vermemekte ve öğrencinin oluşturduğu öğrenme şeması hakkında yeterli bilgi sunmamaktadır (Mumme, 1990 Romberg, 1993; Shepard, 1989; akt: Kan, 2007,1).

Yine bu kurama dayalı olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencinin basit düzeydeki bilgi ve becerileri yoklanmakta önemli ve karmaşık bilgi ve becerileri ise yeterince yoklanamamaktadır (Baki ve Birgin, 2004). Yapılandırmacı bilgi kuramı ise, bireyin bilgiyi oluştururken aktif katılımı ve çevresiyle sosyal etkileşim içinde olması gerektiğini savunmaktadır. Yapısalcı bilgi kuramına göre, tüm öğrenmeler zihindeki bir yapılandırma sonucu olduğu varsayımı üzerine temellendiğinden bireylerin öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk almaları ve etkin olmaları gerekmektedir. Bu kurama göre öğrenme, yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında bağ kurulmasıyla gerçekleşir (Korkmaz, 2004,64-65).

*Hangi Öğrenci Daha Çok Biliyor? Bu Öğrenci Ne Biliyor?
Kâğıt-Kalem Testleri mi? Portfolyo Değerlendirme mi?*

1990'lı yıllarda, öğrenmeyi ve öğrenme ürünlerini, düşünme tarzlarını, öğrenme stillerini içine alan ölçme ve değerlendirme sistemleri oluşturma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çabaların ürünlerinden birisi de portfolyolar (öğrenci gelişim dosyaları) ve değerlendirilmesidir. 1990'lı yılların başlarında Pearl ve Leon Paulson portfolyolara ilişkin bir metafor geliştirmişlerdir. Portfolyoları, öğrencilerin kendi birikimli tecrübeleri vasıtasıyla, kendilerine ilişkin anlamları yapılandırdıkları laboratuvarlar olarak betimlemişlerdir. Onlara göre, her portfolyo bir öyküdür aslında, bu, öğrencilerin ne bildiklerinin ve neden bunu bilmeye inandıklarının öyküsüdür. Öğrenciler, ne bildiklerini ve ne yapabileceklerini kendi çalışmalarından oluşan örneklerle ispatlarlar (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991; akt: Kan, 2007,1). Bu yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, etkin ve gerçek yaşama ilişkin öğrenmeleri yansıtan, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahiptir (Korkmaz ve Kaptan, 2002,167). Portfolyonun ne olduğu kullanıcıların amacına ve kullanım biçimine göre değiştiğinden tek bir tanımı yapılamamaktadır. Belirli bir süredeki öğrenmelerin hem süreç hem de ürün yönünden gözlenmesi amacıyla öğrencinin yaptığı tüm çalışmalarını kapsayan bir dosyadan bahsediliyorsa, bunun için en uygun sözcüğün "gelişim dosyası" olduğu söylenebilir (Alıcı, 2008,137).

Eğitimin ayrılmaz bir parçasını oluşturan değerlendirme (Öncü, 1999,29), belirli amaçlar için öngörülen ölçütler dikkate alınarak bir ürünü, hizmeti ve görevi bilinçlice yargılama etkinliğidir (Karaağaçlı, 2002,32). Bu etkinlik eğitimin başında, eğitim sürecinde ve sonunda yapılır. Portfolyo değerlendirmede, öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli ve birikimli olarak toplanması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen ölçütlere göre ölçülüp değerlendirilmesidir (Birgin, 2002,3). Diğer bir ifade ile portfolyo değerlendirme, öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısının kaydedilmesidir (Korkmaz ve Kaptan, 2002,167). Portfolyo değerlendirme süreci ise, bireyin öğrenme süreci içerisindeki gelişimini yine birey tarafından seçilen ürünlerle gösteren ve bireyin kendi öğrenmeleri hakkında öz değerlendirme yoluyla farkındalığını arttıran çok yönlü bir alternatif değerlendirme biçimidir. Uluslararası çeşitli kuruluşlar tarafından benimsenen ve yayınlanan standartlarda, değerlendirme etkinliğinin öğrencinin neyi yapıp yapmadığının yanında neyi bildiğini ortaya koyması, öğrenmesini desteklemesi, yazılı sözlü ve eylemsel olarak performansını açığa çıkaran çeşitli ölçme ve değerlendirme araç ve tekniklerinin kullanılmasını önermektedir (NCTM, 1995, 2000).

Portfolyolarla yapılan değerlendirmenin temel amacı, öğrencinin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirerek, öğrencinin nasıl bir gelişim izlediğini belirlemektir (Atılğan, 2007,366). Öğrencinin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplanması sonucu oluşturulan bireysel gelişim dosyaları öğrencinin farklı yeteneklerini ve düzeylerini, güçlü olduğu yönlerini, başarılarını ve bir süreç içindeki gelişimini bütünüyle değerlendirme imkânı vermektedir. Portfolyoların değerlendirilmesiyle öğrencilerin neler öğrendikleri, öğrenirken nasıl bir yol izledikleri, nasıl düşündükleri, nasıl soru sordukları, nasıl analiz yaptıkları, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurdukları gözlenebilmektedir. Oysa kağıt-kalem testleri kullanılarak yapılan değerlendirme sürecinde bu beceriler gözlenemez.

Bilgi çağında başarılı olabilmek için günümüzdeki öğrencilerin kendinden önceki nesillere göre daha karmaşık ve birbirine geçmiş düşünme düzeyi ve davranışlar örüntüsü oluşturmaları gerekmektedir (Baştürk, 2005). Bu düşünme düzeyi ve davranış örüntüsünü değerlendirmek için geleneksel ölçme araçları yetersiz kalmaktadır.

Öğrenci Gelişim Dosyalarının (Portfolyoların) Özellikleri

Öğrenci gelişim dosyaları genel olarak aşağıdaki özelliklerinden dolayı geleneksel ölçme araçlarından farklı yapıdadır. Portfolyoların genel olarak taşıdığı özellikler Chang (akt: Kan, 2007,136)'dan yararlanarak aşağıda özetlenerek verilmiştir.

1. Bireyseldir: Portfolyoda bireysel içerik seçimi ve bireysel tarzın yansımaları vardır. Başka bir ifade ile portfolyo, bireysel seçimlere göre hazırlanmış ve yapılandırılmıştır. Öğrencinin bireysel gelişimini gösterir.

2. Gelişimcidir: Portfolyo, öğrencinin gelişimini görebilmesine yardımcı olabilmektedir. Öğrencinin belirli bir zamandaki gelişimini ve öğrenmelerini temsil etmektedir.

3. Özgündür: Portfolyo, öğrencinin kendi ürünlerinden oluşan bir dosyadır. Geleneksel testler, öğrencinin sahip olduğu potansiyeli tüm yönleriyle yansıtamaz. Portfolyo ise somut öğrenme ürünlerini göstermesi ve belirli bir zamandaki gelişimini sergilemesi nedeniyle otantik (özgün) bir değerlendirme tekniğidir.

4. Performans temellidir: Gelişim dosyaları hedefe dayalı öğrenmeyi vurgulamalıdır. Öğrencinin kendisine bir hedef belirleyerek bu hedefe yönelik çalışma yapmasını sağlar.

5. Seçicidir: Portfolyo öğrenciye, portfolyonun içeriğini ve nasıl bir yapılanma ile sunacağına karar verme hakkı tanımaktadır.

6. Etkileşimcidir: Öğrenci portfolyo aracılığıyla öğretmen ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşır, bu da etkileşimi artırır.

7. Yansıtıcıdır: Portfolyo, öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmasını sağlar. Ayrıca, harcadığı çabayı görmesi ve değerlendirmesine de imkan verir.

Öğrenci Gelişim Dosyası Türleri

1. Çalışma (belge) Portfolyosu: Öğretmen-öğrenci portfolyosu olarak da adlandırılan çalışma portfolyosu (Atılğan, 2006,370), öğrencinin belli bir zaman diliminde hedeflere yönelik olarak gerçekleştirdiği gelişme ve ilerlemelerini gösteren bütün çalışmaları içerir. Bu tür portfolyolar, öğrencinin kısa veya uzun süreli olarak sürdürdüğü çalışmaların toplandığı dosyalardır (Birgin, 2003). Bu tür portfolyoların amacı, öğretmenle birlikte öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesidir (Atılğan, 2007,370).

Çalışma portfolyosunda, öğrencinin ürünlerinden öğretmenin rehberliğinde seçilen bütün çalışmalar vardır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008:107). Çalışma portfolyosunun hazırlanmasında; öğretmen ve öğrenci sürekli fikir alışverişinde bulunarak, dosyaya neleri koyacaklarını ya da neleri çıkaracaklarını birlikte kararlaştırırlar. Bu tür gelişim dosyaları, öğrencilerin belli bir süreç içinde topladıkları çalışmalar ile önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda nasıl ilerlediklerini ve geliştiklerini yansıtır. Bu tür dosyaların hazırlanmasına aile üyeleri de katkıda bulunabilirler (Atılğan, 2007,370; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006,75). Bu tür dosyalardaki çalışmalara puan verilmez, öğrenciye durumu ile ilgili geri bildirim verilir.

2. Vitrin (yansıtmı) portfolyosu: Bu tür portfolyolar, öğrencinin kendisini en iyi yansıttığına inandığı temsili değeri olan çalışmaları (ürünleri) içerir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006,108). Başka bir ifadeyle, öğrencinin belli bir süreçteki çalışma ürünlerinin aksine, çoğunlukla öğrenme ürünlerinin son durumunu (örneğin, dönem ödevleri, tamamlanmış projeler, vb.) kapsar. Bu tür portfolyolar, genellikle öğrencinin kendi seçtiği çalışmalardan oluşur. Becerilerini ve çalışmalarını sergileme amacıyla en iyi çalışma örneklerini sunan bir sanatçının portfolyosu, bu tip portfolyoya örnek olarak gösterilebilir. Bu tip portfolyolar ürün odaklı portfolyolar olarak da düşünülebilir. Bu nedenle, sadece tamamlanmış çalışmalar dosyada yer alır, taslak ve bitirilmemiş çalışmalar ise dosyada yer almaz (Atılğan, 2007,371). Vitrin portfolyolarına ürün seçiminde öğretmenin de hazır bulunması ve görüş bildirmesi yararlıdır. Bu tür portfolyolar genellikle öğrencilerin başarı düzeyini belirlemek (düzey belirlemeye yönelik değerlendirme) amacıyla kullanılır.

3. Değerlendirme portfolyosu: Öğretmenin alternatif portfolyosu olarak da adlandırılan bu tip portfolyolar, öğrenciyi değerlendirmek için öğretmenin ihtiyaç duyduğu bütün kayıtları içerir ve öğrencinin en iyi çalışmasından daha çok şeyler kapsayabilir (Korkmaz, 2004,187). Bu tip portfolyolar, öğretim programlarında belirlenmiş amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda öğrencinin gelişimini gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008,108). Bu tür portfolyolarda amaç, dosyaya konan her çalışmanın puanlanarak öğrenci başarısının değerlendirilmesidir. Portfolyodaki çalışmalar puanlanırken bazılarında diğerlerinden daha fazla puan verilir. Toplam puan, öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme sonucu (ölçüm) olarak kullanılır. Bu portfolyolar, düzey belirlemeye yönelik değerlendirme için kullanılabilir ve öğretim programındaki hedef ve davranışlardan

çoğunun kazanıldığını gösteren örnek ve en iyi çalışmaları içerir. Bu tür portfolyoları değerlendirmede bütüncül (holistik) bir yaklaşım benimsenir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006,75).

Portfolyoların İçeriği

Portfolyoların tüm çalışmaların toplandığı dosyalar olarak algılanmasının hem öğrenci hem de öğretmenler için fazla bir önemi yoktur. Portfolyoların içerisinde, öğrencilerin bütün çalışmaları yerine, dersin öğretim programında belirlenen hedefler doğrultusunda performanslarını en iyi yansıtan seçkin çalışmaların ve öğrencilerin hedefler doğrultusundaki gelişim ve ilerlemelerini kanıtlayan belge ve dokümanlar yer almalıdır. Portfolyolar kullanılırken içerisine nelerin konacağı, kapsamının neler olacağı, bu çalışmaların nasıl seçileceği ve portfolyolardan elde edilecek bilgilerin nasıl kullanılacağı belirlenmelidir (Valencia, 1990). Bireysel gelişim dosyasına konacak olan çalışmaların seçiminde her öğrencinin sahip olduğu zihinsel, duyuşsal, devinişsel özelliklerin, geçirdiği tecrübelerin, etkileşimde bulunduğu sosyal ortamın ve sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle her bir öğrencinin bireysel ve grup olarak gösterdikleri performansları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır (Sewell ve Diğerleri, 2002; Akt: Baki ve Birgin, 2004a). Bireysel gelişim dosyaları öğrencinin yeteneklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, değerlerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak nitelikte olmalıdır.

Bireysel gelişim dosyalarında hangi çalışmaların yer alacağına öğretmen ve öğrenci birlikte karar verir. Özellikle bireysel gelişim dosyasına girecek çalışmaların belirlenmesinde öğrenci katılımının sağlanması sorumluluk ve sahiplenme duygusu geliştireceğinden oldukça önemlidir. Bireysel gelişim dosyasında kaç çalışmanın bulunacağı her bir çalışmanın hangi amaca hizmet edeceği, çalışmaların niçin dosyada bulunduğuna ait açıklayıcı bilgilerin bulundurulması önerilmektedir (Barton ve Collins, 1997). Bireysel gelişim dosyası içinde bulunması gereken çalışmalar amaca göre değişiklik göstereceğinden bu dosyalarda hangi tür çalışmaların bulunması gerektiğine dair kesin bir kural yoktur. Ancak, öğrenci gelişim dosyasında öğrencinin öğrenme düzeyi ve gelişimiyle ilgili mümkün oldukça farklı türden belgelerin olması arzulanır (Tan, 2006,476). Öğrenci gelişim dosyalarında aşağıdaki bölümler yer almalıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008,118-122).

Portfolyonun Bölümleri

1. Ön Bölüm / Giriş Bölümü

Bu bölüm, kapak sayfası, içindekiler sayfası ve öğrenci tanıtım sayfasından oluşmaktadır.

a. Kapak sayfası: Portfolyoyu kimin hazırladığını gösteren sayfadır. Bu sayfada öğrencinin adı ve soyadı, sınıfı, numarası, dersin adı ve ilgili dersin öğretmeninin adı ve soyadı bulunur. Bu bilgilerin kapak sayfasına yerleştirilmesini öğrencinin kendisi tasarlayabilir.

b. İçindekiler sayfası: Dosyanın hangi sayfasında ne olduğunu belirten sayfadır. Bu sayfada çalışmanın adı, türü ve dosyaya konma tarihi de belirtilir.

c. Öğrenci tanıtım sayfası: Öğrencinin kendisini portfolyo okuyucusuna tanıttığı sayfadır. Bu sayfada öğrencinin özgeçmişi ile ilgili bilgiler yer alır (öğrencinin ilgili dersi almadan önceki dersle ilgili bilgi, beceri ve tutumları ne idi, şimdi nedir?, nelerden hoşlanıyor, vb.) Değişim ve gelişimleri hangi boyutlarda ve düzeyleri nedir? Bu sayfa öğrenci ve sınıf düzeyine göre değişebilir.

2. Ana bölüm

Bu bölümde, öğrenci çalışmaları ve bu çalışmalara ait, öğrenci, veli ve öğretmen değerlendirmelerinde kullanılabilecek ve geçerlilikleri ve güvenilirlikleri sağlanmış ölçme araçları bulunur.

a. Öz seçim formu: Öğrencinin dosyaya koymayı düşündüğü çalışmalar için doldurduğu formdur. Bu formda öğrenci bu çalışmayı neden seçtiğini ve çalışma için nasıl bir yol izleyeceğini anlatır. Öğrenci bu formu doldurmakla yapacağı çalışmanın ana hatlarını ve planını belirlemiş olmaktadır.

b. Öğrenci çalışmaları: Öğrencinin isteği ile dosyasında olmasını istediği etkinlikler (projeler, tasarımlar, ödevler, vb.). Hangi tür çalışmaların portfolyoda yer alacağı onun uygulama amacına bağlı olarak değişir.

c. Öz değerlendirme formu: Öğrencinin çalışmasını tamamladıktan sonra çalışmanın önceden belirlenen ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarını veya ne derecede karşıladıklarını belirlemede kullandıkları formdur. Bu form sayesinde öğrenci çalışmasını yaparken geçirdiği süreçlerle ilgili değerlendirmeler yaparak algılarını fark edebilmekte ve güçlü ve zayıf yönlerini görebilmekte ve daha sonraki çalışmalar için bu algılarından yararlanabilmektedir.

d. Akran değerlendirme (öğrencilerinin birbirlerini değerlendirme)

Formu: Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları bitirdikten sonra belirlenen ölçütlerden ne kadarını karşıladıklarını/ ne derecede karşıladıklarını belirlemede kullandıkları formdur. Bu form hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesinde kullanılabilir (Alıcı, 2008,152). Bu form sayesinde öğrenci akranlarının değerlendirmelerinden yararlanır ve arkadaşlarının kendisiyle ilgili algılarını fark eder ve daha sonraki çalışmalarında bu algılarından yararlanır.

e. Grup değerlendirme formu: Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla birlikte yaptığı çalışmalardan sonra doldurdukları formdur. Bu form öğrencinin grup arkadaşlarıyla yaptığı çalışmaya ilişkin algılarını kapsar. Bu formun uygulanıp değerlendirilmesiyle öğrenci, grup arkadaşlarının kendi performansı hakkındaki algı ve görüşlerini öğrenmiş olur. Ayrıca grup üyelerini bireysel değerlendirmelerde ne ölçüde adil davrandığı ve her üyenin bireysel çalışmaya katkısının ne kadar farkında olduğu ortaya konabilmektedir

f. Dereceli puanlama anahtarı: Goodrich (2001), dereceli puanlama anahtarını “bir işin parçaları için ölçütlerin listelenerek puanlandığı bir araç” olarak tanımlamaktadır. Genellikle öğretmen tarafından öğrenci çalışmalarının puanlanmasında kullanılan bir ölçme aracıdır. Örneğin, bir makaleyi değerlendirmek için hazırlanan dereceli puanlama anahtarındaki ölçütler, “amaç, organizasyon, ayrıntı, konaklama, ulaşılabilirlik, sonuç, yazım kurallarına uygunluk” olarak belirlenebilir. İyi bir dereceli puanlama anahtarı, her bir ölçütün sahip olması gereken niteliklerin düzeyini de belirtir (Aslanoğlu, 2003; Sefer, 2007).

Portfolyoların Geçerlik ve Güvenirliği

Portfolyolardan elde edilen verilerin önceden belirlenen hedeflere hizmet edebilmesi için hazırlanan portfolyoların geçerli ve güvenilir olması gerekir. Dubrovich (2002), portfolyodan öğrenci performanslarına ilişkin olarak elde edilen verilerde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır.

1. Genel geçerlik (Universal): Elde edilen verilerin bir kaynaktan veya öğretmenden değil de birçok kaynak veya uzmandan elde edilmesi gerekir. Farklı kaynaklardan elde edilen verilerin aynı sonucu üretmesi geçerliğin kanıtı olarak kullanılabilir. Böylece portfolyolardan elde edilen puanların veya puan takımlarının ölçülen özellik yönünden öğrencilerin

gerçek düzeylerini yansıtmaları sağlanabilir. Ayrıca puanlayıcı yanlılığının önlenmesi, portfolyolardan elde edilecek puanların geçerliğini artırabilir. Bunun için öğrenciye ait bir çalışma (makale, proje, araştırma raporu, vb.) değerlendirilecekse, bu çalışmanın kime ait olduğu bilinmeden dereceli puanlama anahtarı veya kontrol listeleri ile puanlanması önerilebilir.

2. Güvenilirlik (Reliability): Öğrencilerden toplanan verileri puanlayan öğretmenler arasında tutarlılık varsa, portfolyoları puanlama güvenilirliği var demektir. Öğretmenler toplanan verileri puanlamadan önce puanlamanın nasıl yapılacağı konusunda eğitilmelidir. Güvenilirliği artırmak için ölçülecek niteliğe ilişkin portfolyoda yer alacak parçaların değerlendirilmesine yönelik puanlama yönergelerinin (rubrik, kontrol listeleri vb.) hazırlanması puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı yani güvenilirliği artıracaktır. Ölçme araçlarında yer alan kriterlerin veya ölçeklendirme kategorilerinin açık bir şekilde ifade edilmesi de ölçümlerin güvenilirliğini artırmaktadır.

3. Anlaşılabilirlik (Understandable): Portfolyolardan elde edilen bulgular basitleştirilerek anlaşılır hale getirilmelidir. Portfolyo değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemede aşağıdaki yöntemlere başvurulabilir.

a. Öğrencilerin portfolyolarından elde ettikleri puanlarla, portfolyonun kapsamına ilişkin daha sonradan ortaya çıkacak performans ölçüleri arasındaki ilişkinin düzeyinin incelenmesi (Bu bir anlamda portfolyonun yordama geçerliğini belirleme işlemidir)

b. Öğrencilerin portfolyolardan elde ettikleri puanlarla, aynı konu ya da konulara ilişkin hazırlanmış objektif testlerden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkinin düzeyinin incelenmesi. Ancak, objektif testler ve portfolyolar ile ölçülmek istenen zihinsel süreçler farklı olduğu için bu yöntem yanıltıcı sonuçlar verebilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008,115).

c. Portfolyolardaki çalışmaların farklı öğretmenlere birbirinden bağımsız olarak puanlattırılıp puanlar arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi. (Bu bir anlamda puanlayıcı güvenilirliğini belirleme işlemidir).

Portfolyo Değerlendirmenin Olumlu Yanları

Araştırmalar bireysel gelişim dosyaları ile değerlendirilmenin geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmelere göre karşılaştırıldı-

ğında birçok avantajlarının olduğunu göstermektedir (Baki ve Birgin, 2002 Mumme, 1991; Ryan, 1998). Bu avantajlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin, güçlü ve zayıf yanlarını görmelerine, keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olur. Öğretmene bireysel olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha sağlıklı bir şekilde belirleme imkânı sağlar.

- Portfolyolar daha karmaşık ve üst düzey kazanımların değerlendirilmesine imkân sağlar.

- Portfolyolar hem öğretim sürecinin hem de öğrenme ürünlerinin birlikte ve sürekli olarak değerlendirilmesi imkânı sağlarlar.

- Öğrenciye öğrenme sürecinde sorumluluk almasını, kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirme yeteneğine sahip olmasını sağlar.

- Öğrenciye, kendi kişisel görüşlerini, değerlerini ve inançlarını, beceri ve yeteneklerini, kendi amaç ve sezgileri hakkındaki ifadelerini formüle edebilme ve yansıtma imkânı sağlar.

- Portfolyolar, öğrencinin bireysel öğrenme becerilerini ölçmeyi, ailesiyle iletişimin artmasını ve ihtiyaçları doğrultusunda profesyonel yardım almasını sağlar.

- Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer öğrencilerin öğrenmeleri konusunda fikirlerini paylaşmaları için uygun bir ortam oluşturur.

- Öğrencinin gerçek anlamdaki gelişimini daha sağlıklı ve belgelerle izleme şansı verir.

- Öğrencinin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamalar hakkında veliye, öğretmene, okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine bilgi verir.

- Öğretme daha gerçekçi değerlendirme yapabilme ve gerektiğinde somut kanıtlar sunabilme imkânı sağlar. Öğrencileri bağımsız bir düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırır.

- Öğretmenlerin günlük rutin bir şekilde yazılı sınav kağıtlarını puanlama yüklerini azaltır ve çok boyutlu puanlama şekilleriyle global anlama, algılama ve düşünme becerilerini değerlendirmeyi sağlar.

- Öğrencinin belirli hedefler belirlemelerine ve gelişimlerini değerlendirebilmeleri için sorumluluk almalarına yardım eder.

- Portfolyolar, öğrenci merkezli ve öğrenci yönetiminde konferanslar için ortam sağlar.

- Portfolyolar, velilere öğrencilerin zaman içindeki gelişimi ve mevcut başarılarını gösteren somut örnekler sunar.
- Öğrencinin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlar.
- Portfolyoların yukarıda belirtilen avantajlarının yanı sıra okulun sorumluluğunu artırması, öğrencinin amaç ve öğrenmelerine ilişkin ortak vizyon oluşturmaya, öğrenci öğrenmelerine ilişkin gerçek durumun tespit edilmesi, öğretimi geliştirme ve değerlendirmede reform anlayışını yansıtmaya gibi avantajları da vardır (Kan, 2007,138-139).

Portfolyo Değerlendirmenin Olumsuz Yanları

Düşük karşılaştırılabilirlik ve güvenilirlik: Portfolyoları da içerecek biçimde birçok performans tabanlı test kolayca ya da anlamlı bir biçimde tek bir puan ya da puan dizisine çevrilemeyebilir. Normatif ya da standartlaştırılmış testlerde olduğu gibi, toplum ve öğrenciler tek tek puanlara daha alışkındır. Tek puanlar, sistem karşısında ve yıldan yıla karşılaştırılabilir bir özelliğe sahiptir. Performans tabanlı testlerde sonuçlar rakamlar yerine kelimelerle ifade edildiğinde bazı hak sahipleri okul sisteminin daha az değerli olduğu veya öğrenciler için daha az sorumluluk üstlenildiği hissine kapılabilirler. Bütün bunlara ek olarak portfolyo değerlendirmelerde güvenilirlik şartını karşılamak oldukça zordur. Puanlayıcılar ya da değerlendiriciler arasında anlamlı bir tutarlık, belirli düzeyde güvenilirliği sağlamak önemlidir (Novak, Herman ve Gearhart, 1996). Puanlayıcılar arasında yüksek bir tutarlığın olmaması puanların kullanılabilirliğini önemli ölçüde azaltır. Sonuçlar, bireyler, okullar ya da zaman içerisinde güvenilir bir biçimde karşılaştırılmaz.

Standart test durumlarını sağlama zorluğu: Standart testler öğrencilerin benzer durumlar ve koşullar altında performanslarını göstermelerini gerektirir. Portfolyo değerlendirme kullanılacağı zaman performansı gösterme şekli, ortam ve durumları öğrenciden öğrenciye değişebilir ve öğretmen yanlılıkları, öğrenci performansları üzerinde etkili olabilir. Öğretmenlerin, öğrencilere sağladıkları desteğin miktarı, öğrencilerin portfolyo çalışmalarına harcaması için verilen zaman ve öğrencilerin çalışmalarının niteliği üzerinde dış kaynakların (arkadaş, ebeveyn vb.) ne derece etkili olduğu, portfolyo çalışmalarına dayalı olarak yapılan çıkarımların geçerliğini etkiler (Gearhart, Herman, Baker ve Whittaker, 1993).

Maliyet: Portfolyo değerlendirmeye dayalı bir sistem geliştirmeye ilişkin diğer bir engel; programın, zaman, emek, işgücü ve para açısından diğer yöntemlere göre daha fazla maliyet gerektirmesidir. Portfolyoların ve parçalarının oluşturulması, yürütülmesi ve puanlanması yoğun bir çalışma, emek, işgücü ve eğitim gerektirir. Bu yüzden de maliyeti oldukça yüksektir. Eğitimciler değerlendirme amaçlarının müfredatla uyuşmasını sağlamak için puanlama ölçütleri ve puanlama (ölçme) araçlarını geliştirmek için çok zaman harcamaktadırlar. Özellikle mevcudu fazla olan kalabalık sınıflarda uygulaması oldukça zor, zaman alıcıdır ve ekonomik değildir. Öğretmenin harcadığı zaman, emek ve iş gücü göz önüne alınırsa, öğretmene çok fazla yük getireceğinden özellikle değerlendirme aşamasında sınıfın kalabalık olması öğretmenin hata yapma olasılığını artıracaktır.

Puanlama: Portfolyolar üç sebepten dolayı bir çıkmaz haline gelen puanlama problemiyle karşı karşıyadır. Birincisi; puanlama ölçütlerinin oluşturulması, kullanılması ve geliştirilmesi için çalışma guruplarının oluşturulması, eğitilmesi ve tartışılmasının gerekliliğidir. Bir portfolyo sisteminde puanlama, alan bilgisi ve alanda yetkinliği değerlendirmek için yapılandırılmalıdır. İkincisi; öğretmenler ve (varsa) diğer puanlayıcılar (drama ve eğitim uzmanları vb.) arasındaki tutarlığı sağlamak için personelin yoğun bir biçimde eğitilmesi ve kendini geliştirmesi gerekliliğidir. Üçüncüsü; önceden belirlenmiş kriterlere göre öğrenci çalışmalarını puanlamanın, tek bir sınama durumunu içeren norm dayanaklı ya da standart testleri puanlamaktan daha güç ve zaman alıcı olduğudur. Bu yüzden de daha çok zaman ve emek ister. Fakat aynı zamanda bu tür aktiviteler öğrenme ve öğretmeyi destekler ve geliştirir.

Portfolyo değerlendirme yaklaşımı, her çocuğun çeşitli gelişim aşamalarından geçtiği ilkesine dayandırılmıştır. Bu gelişim aşamaları bir çocuğun sergilediği davranışları, tavırları, bilişsel yeterlikleri, fiziksel özellikleri belirlemektedir. Çocukların büyümelerini, sağlıklı birer yetişkin olmalarını sağlamak için yetişkinler her çocuğa koşulsuz birer sevgi, güvenlik ve ait olma duygularını sağlamalıdır. Çocukların iyi yetişmiş olmalarında temel ilke, onların yaşamsal sorunlarına çözümler bulmaktır. Öğrenilmiş davranışlar içinde portfolyo değerlendirme, sorun çözme yeterliklerinin geliştirilmesine destek sağlamaktadır. Çocuklara gelişimleri boyunca karşılaştıkları toplumsal, akademik sorunları inceleme ve çözmeleri öğretilmelidir. Bu yönde onlara yaratıcı ve bağımsız bir biçimde dünyayı keşfetme, amaçlarını belirleme ve geliştirme, kendilerine saygı

ve kuvvetli benlik kavramı geliştirmeleri konusunda fırsat verilmelidir. Portfolyo değerlendirme yaklaşımı, çocukların çoğunun, hatta sorunlu ve işlevsel bozukluğu olan çocukların bile sınıfta, okulda, toplumda sorumlu bir biçimde davranabileceğini ileri sürer. Portfolyo değerlendirme yaklaşımına göre sorumlu bir biçimde davranmak, içselleştirilmiş değerler ve inançlar bütünlüğüne göre sorumlu hareket etme ve bir eylemin sonuçlarının kabul edilmesi anlamına gelir. Sorumluluk sahibi öğrenciler, sergiledikleri sorumlu davranışlar dizisinde genelde içsel denetim odağını kullanır, davranışlarının sonuçlarını kabul eder ve kurallara sorumsuz öğrencilerden daha çok uyarlar. Portfolya değerlendirme yaklaşımının önemli bir amacı, demokratik ve çok kültürlü bir toplumda üretken bir biçimde yaşayabilecek sorumlu çocuklar yetiştirmektir. Portfolyo değerlendirme yaklaşımı sınıfı içinde sorumluluk öğretilir ve beklenilir. Portfolyo değerlendirme yaklaşımının da öğretmenlerinin hedefi, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için dışsal ödüllerin bir araç olmalarını önlemektedir. Sorumlu öğrenciler kendilerinden güdümlü öğrencilerdir. (Queen, Blackweldet, Mallen, 1997,13).

Sonuç

Günümüzde sorumlu davranışın geliştirilmesinde geleneksel sınıf süreçlerinin yerine aktif öğrenmeye dayalı oluşturulan yapılandırma sınıf süreçleri yeğlenmeye başlanmıştır. Yapılandırma sınıfı öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmekte ve öğrenciyi tüm sürecin merkezine yerleştirmektedir. Öğrenciler sınıfa, yaşantı ve bilgileri tarafından şekillendirilen bilişsel yapılarla gelirler. Öğrenmenin oluşabilmesi için, yeni bilginin öğrenenin amaçları ve önbilgileri ile bağlantılı olması gerekir. Öğretmen ise bilgiyi aktaran değil yapılandırma yardımcı olan kişidir.

Geleneksel sınıflarda öğretmenin temel sorumluluğu, öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmaktır. Öğretmen, kitaplara ve diğer kaynaklara uygun olarak öğrencilere ne öğreneceklerini ve nasıl yorumlayacaklarını söyler. Geleneksel sınıflarda öğretmen ‘gerçekleri’ bilmeli ve bunları öğrencilerine aktarmalıdır. Öğrenciler öğretmenin söylediğini not alırlar ve öğretmenin anlamlandırdığı biçimde dünyayı anlamaya çalışırlar. Başarılı öğrenciler öğretmenin kavramlarına benzeyen kavramlar geliştirirler. Yapılandırma sınıfında ise öğretmenin rolü bilgiyi öğrencilere basitçe aktarmak ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek değildir. Öğrencinin yeni

düşünme yolları geliştirmesine yardımcı olmak ve öğreneni etkin kılmak yapılandırmacı öğretmenin temel görevidir. Etkin olmak yalnızca fiziksel olarak hareket halinde olmak demek değildir; aynı zamanda öğrenenlerin bilişsel açıdan etkin olması yani düşünmesi, eleştirmesi, sorgulaması, ön bilgilerini harekete geçirerek yeni anlamlar oluşturması anlamına gelir. Öğretmen öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve etkin katılımı sağlamak için öğrenenlerin bakış açısı, ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler etkinliklere birlikte karar verirler. Ayrıca bu etkinlikler özgündür ve alanla ilgili problemleri içermektedir. Yapılandırmacı eğitim programında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte plânlanan ve yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme kuramı eğitim programının tüm öğelerini etkilemekte ve öğretmen merkezli yaklaşımlardan oldukça farklı ve öğreneni etkin kılan bir öğrenme yapısı sunmaktadır (Babadoğan, 2003:3)

Eğitim ve öğretim sürecinde değerlendirme çok önemli bir role sahiptir. Yapılan ölçümlere dayanarak, gerek süreç gerekse öğrenciler hakkında sağlıklı kararlara ulaşabilmek iyi bir değerlendirme sürecini gerektirir. Değerlendirme bir süreç olarak ele alınmalı ve bu süreç içerisinde öğrenci gelişimleri sürekli izlenmelidir. Ülkemizde değerlendirme yaklaşımları, daha çok süreç içerisinde belirli aralıklarla, öğretmenin belirlediği ölçütler doğrultusunda ve öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak biçiminde yapılmaktadır. Değerlendirme işlemi süresince, beklenen ve öğrenciden istenen, sorulan sorulara belirli yanıtların verilmesidir. Bu tür değerlendirme, değişik yorum, öneri ve bakış açılarının getirilmesine kapalıdır. Oysa gelişen ve küreselleşen dünyamızda sürekli yenilenen ve değişen bilgiye ayak uydurabilecek, bu bilgileri kullanarak yeni şeyler üretebilecek bireyler yetiştirmek, hedeflenen ve arzu edilen bir durumdur. Bu hedefe ulaşabilmek, ancak gelişen dünyaya ve yenedünya düzenine uygun, yeni değerlendirme sistemleri ve süreçler geliştirmekle mümkün olabilir. Bu ise, var olan değerlendirme yaklaşımlarının yanında özgün (authentic) bir değerlendirme sisteminin gündeme getirilmesini gerektirmektedir. Böyle bir değerlendirme yaklaşımı, portfolyoların oluşturulması ve değerlendirilmesi aracılığıyla oluşturulabilir. Bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bir takım olay, durum ya da gerçekler hakkındaki bilgilerini değerlendirmek yerine, onların gelişimini

bir bütün olarak ele alır. Bu şekilde yapılan değerlendirme, öğrencilerin her alandaki değişim, gelişim ve ilerlemelerini değerlendirmeyi, gerekirse tüm süreçlerin (program- değerlendirme-öğrenme ve öğretme süreçleri) yeniden gözden geçirilerek sürekli yenilenmesini ve değiştirilmesini sağlar. Bu görüş doğrultusunda portfolyo değerlendirme yaklaşımı, eğitim ve öğretim süreci içerisinde belirli aralıklarla değil, süreklidir, sadece öğrenciyi değil, bütün süreçlerin değerlendirilmesini kapsar. Süreç içerisinde yer alan her bir öğrencinin değişik yetenek, ilgi, öz geçmiş ve deneyime sahip olması nedeni ile, her öğrenciyi aynı koşullar altında değerlendirmek mümkün gibi görünmesine rağmen aynı koşullar altında değerlendirme yapmak çok güçtür. Bu sebeple portfolyo değerlendirme yaklaşımı öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak ya da yarıştırmak yerine, her bir öğrencinin kendi potansiyeli ve özellikleri doğrultusunda maksimum gelişmesini amaçlar. Böyle bir anlayış, değerlendirme ölçütlerinin öğretmenler tarafından kapalı bir şekilde belirlenmesi yerine öğrencilerle ve diğer paydaşlarla birlikte (aile, toplum, öğretmen, meslektaş v.b) açık bir iletişim sonucu belirlenmesini sağlar (Kan, 2003).

Kaynaklar

- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgeçelik üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. Satılmış Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Altınköprü, T. (1999). *çocuk-çocuğun başarısı nasıl sağlanır?*. Hayat Yay. İstanbul.
- Aslanoğlu, E.A. (2003). *öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atılğan, H.(2007). Değerlendirme ve Not Verme H.Atılğan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 2. baskı. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Babadoğan, C. (2003). sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı,157
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B.(2006). *geleneksel-alternatif: ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004b). *bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamasının yansımaları*, X11. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı 1, 13-40 Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baki, A. ve Birgin, O.(2004a). alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasında yansımalar, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), Article 11, ([http:// www.tojet.net/artic-les/3311.htm](http://www.tojet.net/artic-les/3311.htm)).

Barton, C. and Collins, A. (1997). *portfolio asesment: a handbook for educators*. Dale Seymour Publications. New York

Baştürk, M. (2005). *sözlü dil yapısı çocukların ilk dilsel üretimleri: sözcük/sözce ikilemi* (Yayımcı: Mustafa Sarıca) Multilingual, s. 11–19 İstanbul.

Birgin, O. (2008). alternatif bir yöntemi olarak portfolyo uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-24.

Chang, C. C. (2001). a study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal Of Educational Technology*, 32(4).

Demirel, Ö.(2005). *eğitimde yeni yönelimler*. Pegem A Yayıncılık. Ankara

Ersanlı, K. ve Uzman, E.(Ed.) (2007). *eğitim psikolojisi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul

Gearhart, M., Herman, J. L., Baker, E. L. ve Whittaker, A. K. (1993). a question for the validity of large-scale portfolio assessment (CSE Tech. Rep. No. 363). Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standarts, and Student Testing.

Ginnot, H.G. (1973). *Between Parent And Child*. Mc Graw Hill. New York

Goodrich, A.H.(2001). the effects of insructional rubrics on learning to write. *Current Issues In Education*. 4 (4).

Gözütok, F.D. (2000). *başkent üniversitesi kolej ayşeabla okullarında çoklu zekâ kuramı uygulaması. [Applications of Multiple Intelligence Theory in schools of Başkent University College Ayşeabla]*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gülaçtı, F. (2009). *sosyal beceri eğitimine yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Hamilton, S. F., L. M. Fenzel. (1988). the impact of volunteer experience on adolescent social development: evidence of program effects, *Journal Of Adolescent Research*, 3 (1),65-80.

Jerkins, D. (1994), an eight-step plan for teaching responsibility. *High School Educational Research Association*; 14,269-270

Kan, A. (2003). değerlendirilmede yeni yaklaşımlar. *İleti Dergisi*, 84, 7-9.

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

Karaağaçlı, M.(2002). *değerlendirme süreci, mesleki eğitim ve teknoloji eğitiminde özel öğretim yöntemleri*, (ss.31-47). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Korkmaz, H. Kaptan, F.(2002). *fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,167-176.

Korkmaz, H.(2004). *fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Yeryüzü Yayınevi. Ankara.

Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ.(2008). *öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem A Yay. Ankara.

Mumme, J.(1991). portfolio assessment in mathematics. california mathematics pro-ject. University of California. Santa Barbara NCTM.(2000). *Principles and Standards for School Mathematics*(<http://standarts.netm.org>.)

Nelson D. B. and G. R, Low. (2004). *personal responsibility*. Oakwood Solutions, Lic,.

Novack, J. R., Herman, J. L. ve Gearhart, M. (1996). *issues in portfolio assessment: the score-ability of narrative collections*. (CSE Tech. Rep. No. 410). Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standarts, and Student Testing.

Owens, T. (1983). *helping youth became more responsible*. American Educational Research Association. 67,22

Öncü, H.(1999). *eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 3. Baskı. Yaysan AŞ. Ankara.

Özen, Y. (2001). *sorumluluk eğitimi*, 1. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara

Özen, Y. (2009). *ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum

Paulsaon, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 6063.

Queen J. A, Blackweldet, B B., Mallen, P. L: (1997). *Responsible Classroom Management for Teachers and Students* Printice-Hall Inc. New York

Shepard, L.A.(2000). The Role of Assessment İn a Learning Culture, *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Tan, Ş.(2006). *öğretimi planlama ve değerlendirme*. 10. baskı. Pegem A Yay Ankara

Ünlü, İ. (2009). *ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli sınıf ortamında durumlu öğrenmenin öğrencinin akademik başarısına, kalıcılığa ve tutum'a etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ

Valencia, S.(1990). a portfolio approach to clasroom assessment: the whys, whats and hows. *The Reading Teacher*, 43 (4),338-340.

Yalom, H. (1999). *varoluşçu psikoterapi*. Çev: Zeliha Babayiğit, İst, Kabalacı Yay.

İletişim:

Yener ÖZEN

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

Erzincan, Türkiye

E-posta: yenerozen@erzincan.edu.tr