

## TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ GELİŞİM DURUMUNUN BELİRLENMESİNDE SÜREÇ TEMELLİ TAMAMLAYICI ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE ARAÇLARI

Ali GÖÇER<sup>1</sup>  
Sevtap ARSLAN<sup>2</sup>  
Ceyda ÇAYLI<sup>3</sup>

### ÖZET

Türkçe eğitimini sürdüren uygulayıcıların süreç değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde kullanılması gereken tamamlayıcı/bütünleyici ölçme araçları ve bunların kullanılması hakkında ön bilgi sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan çalışmanın amacı, Türkçe eğitiminde süreç değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde işlev gören tamamlayıcı/bütünleyici değerlendirme araçlarına ve bunların kullanım yollarına işaret etmektir. Araştırmada literatür taraması yapılarak elde edilen kuramsal bilgilere ek olarak uygulama alanına taşınması, kullanımı ve elde edilen sonuçların öğrenenlerin öğrenmesine katkı verecek biçimde kullanılması amacıyla gerekli açıklama ve ipuçları verilmiştir.

Bu çerçevede tamamlayıcı/bütünleyici değerlendirme araçlarının uygulamalara taşınması ve kullanımının yaygınlaşması için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Türkçe eğitimi, ölçme ve değerlendirme, süreç değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme araçları.

## COMPLEMENT/SUPPLEMENTARY ASSESSMENT INSTRUMENTS AND USAGE IN TURKISH EDUCATION

### ABSTRACT

The purpose of this study is of great importance having prior knowledge of continuing the Turkish education practitioners about complement measurement tools used and should be used within the framework of the evaluation process approach. The aim of this study in this respect is to point out supplementary/complement assessment tolls and ways to use in the

<sup>1</sup> Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, gocer@erciyes.edu.tr

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi EBE, Türkçe Eğitimi ABD, sevtapcavus24@hotmail.com

<sup>3</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi EBE, Türkçe Eğitimi ABD, ceydacaylicokyigit@gmail.com

framework process assessment approach in Turkish education. This study is based basic information about the supplementary, complement assessment tolls in order to be able to use on giving theoretical knowledge obtained by the literature and in addition to theoretical knowledge is given the necessary explanations and tips handling in the applications, and students to be used in a way that contributes to learning. In this context, has been made in a number of suggestions for the expansion of transport and use of the application of the supplementary, complement assessment tools.

**Keywords:** *Turkish education, evaluation and measurement, process evaluation, complementary assessment tools.*

## 1. GİRİŞ

2006 ve 2015 yılında düzenlenen Türkçe öğretim programlarında gerçekleştirilen eğitim uygulamalarıyla öğrenci gelişimine yönelik yapılan çalışmaların verimliliğinin belirlenmesinde sonuç değerlendirme ile birlikte süreç değerlendirme yapılmasının gereğine işaret edilmektedir. Süreç değerlendirme kapsamında alternatif denilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları çerçevesinde tamamlayıcı/bütünleyici işlev gören değişik ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenmesi ve eğitim kazanımlarının gerçekleşmesi açısından da önem taşımaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine de yer verilmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı anlayışta öğrenciler kendilerine yöneltilen problemler için çözüm önerilerini, kimi zaman çeşitli sunum tekniklerini kullanarak sözlü bir biçimde, kimi zaman da yaratıcılıklarını kullanarak geliştirdikleri ürünleri sergileme biçiminde ortaya koyarlar. Alternatif değerlendirme yöntemleri sayesinde de öğrencilerin düşünme süreçlerini ve bu süreç sonunda ürettikleri ürünleri değerlendirme olanağı bulunmuş olur. “Alternatif değerlendirmeler, geleneksel anlayışın dışında, öğrenci merkezli, anlamlı, ilginç ve öğrenciye uygun değerlendirme stratejileri olarak tanımlanır. Nesnel tipteki soru teknikleriyle karşılaştırıldığında, alternatif değerlendirmenin etkin katılım ve üst düzey düşünme becerilerini içerdiği görülür (Duban ve Küçükylmaz, 2008: 771)”.

## 2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI

Türkçe eğitiminde gerçekleştirilen uygulamaların amaca hizmet edecek şekilde yürütülmesi ve sonuçların hedeflenen kazanımlara uygunluğunun belirlenmesi amacıyla farklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını hayata geçirmek gerekir. Bu amaç doğrultusunda eğitim

ortamlarında gerçekleştirilecek etkinliklerin öğrenci kazanımları göz önünde bulundurularak planlanması ve yapılan çalışmaların kazanımları kazandırma durumunun belirlenmesi süreci farklı uygulamaları gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitliliği gündeme gelmektedir. Eğitim uygulamaları sonucunda yapılan sonuç değerlendirme ile birlikte tüm süreci dikkate alan süreç değerlendirme uygulamalarına da yer vermek gerekir. Bu çalışmada sonuç değerlendirme çalışmalarıyla bütünlük oluşturması için öğrenme ortamlarında süreç değerlendirme anlayışıyla hareket edilmesi ve tamamlayıcı/bütünleyici işlev gören değişik ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılmasının eğitsel değerine işaret edilmekte, bu çerçevede kullanılabilir yöntem ve araçlar ele alınmaktadır.

### 3. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Çalışma literatür taramaya dayalı derleme çalışmasıdır. “Belirli bir alan ve konuda yapılmış olan çalışmaların sınıflandırma ve değerlendirmesi özelliğini taşıyan derleme makaleler yazarın kendi araştırma ya da ilgi alanına göre düzenlenir (Herdman, 2006:2)”.

### 4. TAMAMLAYICI/BÜTÜNLEYİCİ DEĞERLENDİRME YÖNTEM, ARAÇ VE UYGULAMALARI

Aşağıda Türkçe eğitiminde kullanılabilir değerlendirme yöntem ve araçları, tamamlayıcı ölçme araçlarının kullanımları ve yararları hakkında açıklamalar yer almaktadır.

#### 4.1 Performans Görevleri

Öğrenciyi değerlendirme amacıyla kullanılan ve ‘*Performansa Dayalı Durum Belirleme*’ kapsamı içinde yer alan performans görevlerinin önemi her geçen gün artmaktadır. Öğretmen rehberliğinde yapılan performans görevi programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, araştırma gibi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve ortaya bir farklı, kendi tasarladığı bir ürün koymasını amaçlayan çalışmalardır (Kaya, 2011: 61). Her performans görevinin bir proje gibi düşünülmesi ve öğretmenlerin öğrencilerine ödevleri ile ilgili yönerge vermesi, öğrencilerin de bu yönerge doğrultusunda hareket etmesi gerekir. Verilecek performans görevi ile öğrenciler, hayal güçlerini harekete geçirecek, düşünce ve tasarımlarını somut hale getirecek ve bir sunum çalışmasıyla neticelendirerek sorumluluk alma ve öz güven duygusu kazanma açısından önemli fırsatlar yakalamış olacaklardır (Göçer, 2009: 389).

Bir performans görevi dört temel bölümden oluşmaktadır (Kutlu vd., 2010: 34-35):

- *Tanımlama* kısmı performans görevinin kimlik kartı niteliğindedir. Bu bölümde performans görevinin hangi derse, dersin hangi konusuna, kazanımlarına, sınıf düzeyine ait olduğu belirtilir. Öğrencinin ilgili kazanımları kullanarak ulaşması beklenen performanslar yani beklenen öğrenme çıktılarının neler olduğu yazılır. Ayrıca bu kısımda görevin puanlama yöntemi de belirtilir.
- *Görev* kısmı, performans görevinin kalbini oluşturmaktadır. Bu bölümde öğrenciye çözüm bulması gereken bir problem durumu veya yapması gereken görevler sunulmaktadır.
- *Yönerge* kısmında, öğrencinin görevi yerine getirirken dikkat etmesi gerek noktalar belirtilmektedir. Bu notalar çalışmaya başlamadan önce çalışma sırasında ve çalışma bitiminde olmak üzere üç boyutta ele alınabilir.
- *Puanlama* yöntemi kısmında ise, öğrencinin yaptığı çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarları ve formlar bulunmaktadır.

Performans görevleri öğretmenler tarafından açık ve sade bir dil ile öğrencilere sunulmalıdır. Anlaşılır şekilde ifade edilmeyen görev bölümleri öğrencilerin performans görevini gerektiği gibi yerine getirememesine neden olabilir. “Performans görevinin geliştirilmesi sırasında, öğrenciye verilecek görev belirlendikten sonra, öğrenciye verilecek yönergelerle; ne yapılacağı, hangi malzemelerin kullanılacağı belirtilmesi; değerlendirme bölümünde ise, öğrencinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin belirtilmesi gerekir (Karagöz vd., 2006, akt. Bayram, 2012: 28)”. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarıyla öğrenciler sadece ortaya koydukları “ürün” ile değil, “süreç” içerisindeki durumlarıyla da değerlendirilmektedir. Eğer öğrenciler performans görevi ile ilgili yanlış ya da eksik bir bilgilenme yaşarsa sergileyeceği performans görevi, öğretmende doğru olmayan kanılara ya da değerlendirmelere neden olabilir. Bu nedenle, öğretmenler performans görevi ile ilgili açıklamaların öğrenciler tarafından doğru anlaşılmasına dikkat etmelidir.

#### *4.1.1 Performans Değerlendirmenin Faydaları*

Performansa dayalı durum belirlemenin en önemli yararı, diğer yollarla ölçülemeyen karmaşık öğrenme çıktılarını ölçebiliyor olmasıdır. Aynı zamanda bu karmaşık zihinsel süreçlerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle performansa dayalı durum belirleme iyi bir öğretim etkinliği olarak düşünülebilir (Linn ve Gronlund, 1995; akt. Kutlu vd. 2010: 48). Ayrıca performans görevleri öğrencilerin edinmesi beklenen hedef ve kazanımları ne

ölçüde elde edebildiğinin gerçek hayatta görülebileceği tamamlayıcı bir ölçme değerlendirme aracıdır. Orhan'a (2007: 56) göre, performans ödevleri, öğrencinin neyi bildiğinden çok neyi yapabileceğini değerlendirme amacı taşır. Buradaki fark, sürücü belgesi almak için yazılı sınav ile direksiyon sınavı arasındaki fark gibidir. Yazılı sınav sürücü adayının kurallar hakkındaki bilgisini gösterir ve yol testi otomobilin direksiyonda neyi yapabildiğini gösterir.

#### 4.1.2 Performans Değerlendirmenin Sınırlılıkları

Performans görevleri öğrencilere kendini ifade edebilmeleri için olanak sağlayabilir. Ancak performans görevi ile ilgili bazı sınırlılıkları vardır. Güvenilirlik bunlardan biridir. Performans görevlerinde “puanlama güvenilirliği her ne kadar dereceli puanlama anahtarının kullanımıyla sağlanmaya çalışılsa da çoktan seçmeli testler kadar nesnel sonuçlar elde edilememektedir. Diğer bir güvenilirlik sorunu da çalışmaların yapılma sürecinde öğrencilerin ailelerinden ya da başkalarından gereğinden fazla yardım alabilmeleridir (Kutlu vd., 2010: 49)”. Performansa dayalı durum belirlemede karşılaşılan sınırlılıklar ile ilgili olarak Bahar vd. (2015: 104) bazı öğrencilere ilk uygulamalarda zor hatta korkutucu gelebilir. Gösterilmesi beklenen performansın karmaşık olduğu durumlarda ölçütlerinin açık ve net ifade edilmesinde güçlükler yaşanabilir, demektir. “Ancak ülkemiz açısından en önemli sorun, bu yöntemin ne olduğunun ve nasıl uygulandığının henüz öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından yeteri kadar bilinmemesidir (Kutlu, 2010: 49)”. Ayrıca Göçer (2014<sub>a</sub>: 1) Performans görevi uygulamalarının yürütülmesinde gerek öğretmenler gerekse veliler açısından bakıldığında bir paradigma değişikliğinin yaşanmadığı, ‘performans görevi’ uygulamalarının önceki ‘ev ödevi’ uygulamaları gibi zihinlerde yer eden şekilde algılanıp kullanıldığı gözlemleniyor, demektir.

Genel olarak performans görevlerine bakıldığında, tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçları içinde performans görevleri, öğretmenler tarafından en sık kullanılan tekniklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Duban ve Küçükıylmaz, 2008; Kanatlı, 2008). Fakat bu sık kullanıma rağmen performans görevlerinin uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili sorunlar olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2010; Dilekmen ve Aydoğdu, 2015). Ayrıca “Performans görevleri yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanmaya başlamasıyla birlikte ülkemizde ilk olarak performans ödevi olarak kullanılmaya başlanmış ve programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma, gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Daha sonra yapılan değişikliklerle performans ödevleri, performans görevleri olarak adlandırılmış (Çiftçi, 2010: 937)”. Ardından 2014 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim

Kurumları Yönetmeliğiyle “performans görevleri” ifadesi de kaldırılmış yerine “ders etkinliklerine katılım” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır.

## 4.2 Proje Çalışmaları

Proje çalışmaları öğrencilerin yeteneklerini özgürce sergileyebildikleri birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren bir ölçme aracıdır. “Proje görevlerinin öğrencilerin sahip oldukları üst düzey becerilerini kullanmalarına ve sergilemelerine imkân vermesinden dolayı bu tür çalışmaların yapılması öğretim için çok önemlidir. Proje görevlerinin sayısı ve konusu öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi, istek, öğrenme ihtiyaçları, okul ve çevre imkânlarına göre her yarıyıl için öğretmen tarafından öğrencinin görüşü alınarak belirlenir. Burada öğretmen yol göstericidir ve öğrenci isteği, ilgisi ve seviyesi dikkate alınmak zorundadır (Kaya, 2011: 61)”. Proje çalışmasında dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri proje konusunun belirlenmesi olarak görülebilir. Proje konusu belirlenirken titiz davranmak, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmak öğrencinin kendini daha iyi ifade edebilmesinde etkili olabilir.

Proje çalışması yaparken dikkat edilmesi gereken hususlar;

### 4.2.1 Proje Çalışmalarında Konu Belirleme ve Konu Belirlemenin Önemi

Proje konusu vermede, konunun öğrencinin yaşadığı çevre ile ilgili olmasına, çevre ve okul sorunlarına hitap etmesine, öğrencinin ilgisini çekmesine ve farklı disiplinlerle iç içe olmasına dikkat edilmelidir (Baki ve Bütüner, 2009: 157). Proje ve performans görevleri konularının öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkânlarla göre yapılabilecek nitelikte olması öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte öğrencileri gerek ilgi, istek ve tutum yönünden gerekse derse ve konulara karşı olumlu yönde etkileyecektir (Akdağ ve Çoklar, 2009: 16).

Öğretmenler, proje görevlerini verirken bu konuların günlük yaşamla bağlantılı olmasına, öğrencilerin imkânlarına ve çevrenin koşullarına uygunluğuna dikkat etmelidir. Proje görevinin günlük yaşama yakınlığı öğrencinin çalışmasındaki başarısına, hayata yaklaşımına, aldığı eğitimi gerçek hayatla kaynaştırmasına katkı sağlar (Kaya, 2011: 104). Proje görevleri; öğrencinin ilgi alanları, bireysel becerisi gibi özelliklerine ve sınıfın seviyesine göre belirlenmelidir. Öğrenciyi sıkmamalı, onu okuldan ve dersten uzaklaştırmamalıdır (Kaya, 2011: 104).

Proje görevleri diğer görevler ile karıştırılmamalıdır ve proje görevi öğrencileri üretmeye sevk etmelidir (Kaya, 2011: 105). Proje görevlerinin daha iyi yapılabilmesi için öğretmenler de konu ile ilgili bilinçlendirilmelidir.

Proje görevinde yol gösterici olan öğretmen proje görevi yapısını daha iyi bilirse elde edilecek verim artacaktır (Kaya, 2011: 105). Konu seçimi, proje çalışmalarında istenilen hedefe ulaşmada önemli bir unsur olarak görülebilir. Öğretmenler tarafından öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak hazırlanan konular öğrencilerin kendilerini en güzel şekilde ifade etmesini sağlayacak ve eğitimde başarıyı arttıracaktır.

#### 4.2.2 Proje Çalışmalarında Uygulama Süreci

Proje çalışmalarında uygulama süreci de oldukça önemlidir. Doğru bir ölçme değerlendirme yapabilmek için öğretmenler tarafından sürecin düzenli takibinin yapılması büyük önem taşır. “Proje görevlerini uygulama aşaması için öğretmenler, öğrencilere yol gösterici olur. Kullanılacak konular belirlenir ve öğrencilere seçme özgürlüğü tanınır. Öğrencinin seçtiği ödevi nasıl yapacağına dair öğretmen yönerge verir, öğrenci ödevi nasıl yapacağını ve görevinde neleri merkez alacağını kavrayarak bu doğrultuda girişimde bulunur (Kaya, 2011: 64)”. Öğrencinin yaşına, ilgi ve isteklerine, ulaşılmak istenen hedefe uygun olarak verilen proje görevi öğretmen rehberliğinde hazırlanırsa elde edilen sonuç hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumlu olacaktır.

#### 4.3 Portfolyo

Portfolyo sözcüğünün etimolojik kaynağı, “taşınabilir kağıt” anlamına gelen İtalyanca “Portare Fokliou” kelimesinden gelmektedir (Rassin, Sinler ve Ehrenfeld, 2006; akt. Öncü, 2009: 105). Portfolyo, literatürde “öğrenci ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası”, “bireysel gelişim dosyası”, “süreç gelişim dosyası”, “tümel değerlendirme dosyası” gibi değişik isimlerle adlandırılmıştır (Kanatlı, 2008: 18). Türkçe dersi öğrencinin bir takım becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir derstir. Öğrencide geliştirilecek beceri ve bu becerinin Türkçe dersinin amaçlarına ne kadar hizmet ettiğini anlamada süreç önemli olarak görülebilir. Bu nedenle ‘porfolyo’ya Türkçe dersindeki işlev ve özellikleri de dikkate alındığında ‘süreç gelişim dosyası’ denilmesi uygun olabilir. Bu farklı isimlendirmelerinin yanı sıra portfolyonun çok sayıda tanımı da bulunmaktadır. “En genel anlamı ile portfolyo öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur (Bahar vd., 2015: 75)”. Portfolyo, öğrenci çabalarının, ilerlemelerinin ve bir ya da daha fazla alandaki başarılarının sergilendiği öğrenci çalışmalarının amaçlı şekilde toplanmasıdır (Paulson vd., 1991: 60).

Portfolyo değerlendirme; öğretmen ve velilerin öğrenci gelişiminin takibine imkân sağlarken, öğrencinin kendi gelişimini görmesine de olanak verir. Bu nedenle portfolyo önemi göz ardı edilmemesi gereken tamamlayıcı bir ölçme değerlendirme aracıdır. Korkmaz ve Kaptan (2002: 167) öğretmen ve veli açısından portfolyoyu, öğrenci ne öğrendi ve öğrenirken nasıl bir yol

izledi? Nasıl düşündü? Nasıl soru sordu? Nasıl analiz etti? Bilgiyi nasıl yapılandırdı? Diğer insanlarla nasıl iletişim kurdu? Öğrenirken karşılaştığı güçlükler nelerdi, şeklinde değerlendirirken, öğrenci açısından Bahar vd. (2015: 81) Portfolyo değerlendirme öğrencilere, zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder. Ayrıca başarı ve başarısızlıkları performans ile daha iyi ilişkilendirebilir, amaç ve hedeflerini belirlemelerini kolaylaştırır, demektir. “Portfolyonun en önemli özelliklerinden birisi, öğrencinin ‘kendini yansıtması’ nı sağlamasıdır. Öğrenci portfolyoya koymak için neden o materyali seçtiğini ve seçme kriterlerini anlattığı için, öğretmen öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olabilir. Bu da portfolyoyu bir öğrenci dosyasından ayıran en önemli özelliktir (Karadağ ve Öney, 2006: 242)”.

Portfolyolar öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında yaptıkları çok sayıda ürünü içeren geniş bir yelpazesi olan kaynaklardır. Öğrencilerin yaptıkları araştırmalar, fotoğraflar, resimler, ses kayıtları, grup ödevleri, öğretmen anekdotları, mektuplar gibi birçok ürün bu dosya içerisinde yer alabilir. Ancak, Paulson, Paulson ve Meyer (1991) portfolyoyu; belli bir bağlamda öğrencilerin performansını, gelişimini ve başarısını yansıtan öğrenci çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanması, şeklinde tanımlamıştır (Akt. Kan, 2007: 133-134). Bu nedenle portfolyo içerisine konulacak ürünler belli bir amaçla toplanmış olmalıdır. “Portfolyonun içerisinde yer alacak çalışmalar, öğrencilerin bütün çalışmaları yerine, programda belirlenen hedefler doğrultusunda, öğrencilerin performanslarını en iyi yansıtan seçkin çalışmalarını ve onların bu hedefler doğrultusundaki gelişim ve ilerlemelerini kanıtlayan belge ve dokümanları temsil etmelidir (Kan, 2007: 134)”.

Sonuç olarak; portfolyoların eğitim ve öğretim sürecinde kullanılması ülkemizin eğitim seviyesine katkı sağlaması bakımından önemlidir (Kan, 2007; Öncü, 2009). Ayrıca portfolyolar bir değerlendirme aracı olarak etkili şekilde kullanılabilir (Karadağ ve Öney, 2006; Bahçeci ve Kuru, 2008). Portfolyolar bireylerin gelişimini olumlu etkilediği de görülmüştür (Aydın ve Kocalar, 2014). Portfolyolar bütün disiplinler için kullanılabilen bir tamamlayıcı ölçme değerlendirme aracıdır. Bu yüzden eğitim öğretimde bütün derslerde kullanımı da önerilmektedir (Bedir vd., 2009). Eğitim öğretim açısından olumlu olduğu düşünülen tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından biri olan portfolyonun kullanımının yaygınlaştırılmasının eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

#### **4.4 Gözlem**

Gözlem öğrencilerin gözlemlenebilen davranışlarını izleyerek doğru bir ölçme değerlendirme yapmak için kullanılan önemli bir ölçme değerlendirme aracıdır. “Gözlem tekniği, bireysel veya grup etkinliklerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda



öğrencilerin ortaya koyduğu gözlemlenebilir her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilir. Bu nedenle kendi başına ayrı bir teknik olarak da düşünülebileceği gibi diğer teknikleri tamamlayıcı bir özelliğe de sahiptir (Bahar vd., 2015: 115)”. Gözlem tekniğinin kullanılması duyuşsal niteliklerin ölçülmesinde kullanılan temel ölçme tekniklerinden biridir. Bu teknik öğrencilerin duyuşsal niteliklerle ilişkili davranışlarının özellikle öğretmen tarafından gözlenmesi esası üzerine kuruludur (Nartgün, 2008: 166). Bu nedenle öğretmenin süreçte çok iyi gözlem yapması gerekir. Ayrıca gözlemlenen öğrenci davranışlarının doğru ve tam olarak yorumlanması da oldukça önemlidir.

Denetimin temelinde gözlemin bulunduğu düşünülürse, gözlem yapmak ve gözlem sonucunda bir sonuca varmak belli bir profesyonelliği gerektirmektedir (Oğuz Çuhadarlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 95). Bu bağlamda gözlem tekniğinin amacına hizmet edebilmesi için gözlem formu kullanmak fayda sağlayabilir. Çünkü gözlem formu öğrencide gözlemlenecek olan niteliklerin doğru bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olur.

Gözlem formu kullanmanın yararları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitimde gözlem, değerlendirme ve kaydetme aynı anda yapıldığından karar verme kolay olur,
- Öğrencilerde gözlemlenecek sözel dilsel gözlem boyutları önceden belirlendiğinden tam ve doğru değerlendirme için gerekli bilgiler elde edilmiş olur,
- Gözlem uzun bir zamana yayıldığından öğrencilerle ilgili kararlar ön yargıdan uzak bir şekilde verilebilir,
- Karar verirken, sözel-dilsel zekâ alanındaki birçok becerilerindeki durumu göz önünde tutulduğundan değerlendirmenin nesnel olmasını sağlar (Göçer, 2014b: 129).

Gözlem, öğrenci performansını belirlemede kullanılan önemli bir tamamlayıcı ölçme değerlendirme aracıdır. Özellikle öğrencilerin duyuşsal becerilerinin tam ve doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için görüşme tekniğini kullanmak oldukça yararlı olabilir. Ayrıca gözlem formu, bu tekniğin nesnellliğini arttıran önemli bir araçtır.

#### 4.5 Görüşme

Görüşme, öğretmen ve öğrenci/ler arasında formal ya da informal olan sözlü iletişimin önceden ya da süreç içerisinde belirlenmiş bir amaç çerçevesinde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir. “Türkçede mülakat olarak da adlandırılan görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak fikir alışverişinde bulunulması anlamına gelir (Başol, 2015: 90)”. Görüşme yapacak öğretmenin öğrenciye karşı tutumu görüşme üzerinde etkilidir.

Soruları sorma şekli, mimikleri, ses tonu öğrencinin görüşme esnasında verdiği cevaplar üzerinde rol oynayabilir. “Öğretmen öğrenciyi sorgular gibi değil aksine onunla sohbet ediyor gibi konuştuğunda öğrenci kendini rahat hissedebilir. Soruların açık ve anlaşılır olması da hem öğrencileri rahatlatır hem de görüşmenin niteliğini artırır (Tabak ve Göçer, 2014: 262)”. Ayrıca görüşme, sadece sözlü ifadelerin yer aldığı bir teknik değildir, öğretmen öğrencinin sözel olmayan davranışlarından da çıkarımlarda bulunabilir. Sözel olmayan bu davranışlardan elde edilen veriler öğrencinin cevaplarının gerçekliği bakımından öğretmene fikir verebilir.

Görüşme tekniği, öğrencinin neyi ne düzeyde öğrendiği konusunda detaylı bilgi verir. Dolayısıyla hem öğrenme eksiklerinin saptanması, olası kavram yanlışlarının tespit edilmesi, öğretim hizmetinin etkililiğinin değerlendirilmesi gibi (formatif değerlendirme) uygulamalar kapsamında kullanılabilirken hem de öğrencilere not verme amaçlı (summatif değerlendirme) kullanılabilir (Bahar vd. 2015: 132). Ayrıca görüşme, süreç başlangıcında eğitim seviyesinin belirlenmesi için de yardımcı olabilir. Bu sayede öğretmen öğrencinin ön bilgilerinin ne düzeyde olduğunu öğrenebilir ve bu durum da öğrenci ve öğretmen için fayda sağlayabilir. Öğretmenin; bilgi düzeyi ile ilgili fikir sahibi olduğu bir öğrencinin gelişim durumunu takip etmesi, ön bilgileri hakkında herhangi bir fikri olmadığı bir öğrenciyi takip etmesi ile aynı değildir. Ayrıca öğrencinin ön bilgileri ile ilgili bilgi sahibi olunması derse olumlu katkı sağlayarak, öğretmenin bilinenlerden ziyade bilinmeyenlere yönelmesine imkân verebilir.

Görüşme, öğrencilerden yazılı ifade ile alınan bilgilerden daha derin ve gerçeğe daha yakın sonuçlar elde etmemize olanak sağlayabilir. Bu nedenle tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından biri olan bu tekniğin öğretmenlerce aktif olarak kullanımı öğrenci, öğretmen ve eğitim-öğretim açısından katkı sağlayıcı nitelikte olabilir.

#### **4.6 Çalışma Yaprakları**

Adına bazen işlem yaprakları, alıştırma yaprakları veya çalışma kâğıtları da denen çalışma yaprakları, belli bir konu veya özel bir öğrenci grubu için kullanılabilir. Genellikle bir dosya kâğıdının bir veya iki yüzünü kaplar. Çalışma yaprakları öğrencilerin, öğretmenin hazırladığı planı izlemeleri ve sınıftaki bütün öğrencilerin etkinliğe katılımının sağlanması için yararlanılabilecek iyi bir araçtır (YÖK, 1998: 94). Çalışma yaprakları, tüm eğitim öğretim basamaklarında kullanılabilen, herhangi bir konuyla ilgili hedef davranışları gerçekleştirmeye yardımcı açıklamaları içeren, öğrencilerin üzerinde işlem yaparak bireysel ve aktif öğrenmeyi sağladıkları, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde kullanılabilen öğretim materyalleridir (Kaymakçı, 2006: 5). Çalışma yaprakları bir konunun uygulanması aşamasında öğrencilerin yapacağı etkinliklere yol gösterici açıklamaları içeren kâğıtlardır. Bir konunun

özetlenmesinde, pekiştirilmesinde, tekrar edilmesinde çalışma yaprakları kullanılabilir (Yanpar, 2005: 116).

#### 4.6.1 Çalışma Yapraklarının Yapısı

Çalışma yaprağının ilgi çekici hazırlanması gerekmektedir. Yazı karakterleri, resimler vb. önemlidir (Yanpar, 2005: 116). Çalışma yaprakları sadece yazılı birer materyalden ziyade görsel öğeleri de içinde barındıran tamamlayıcı bir ölçme değerlendirme aracıdır. Aynı anda birden çok duyuya hitap eden çalışma yaprakları, öğrencilerin dikkatlerini çekerek derse karşı olumlu tutum sergilemelerine ve müfredatta yer alan kazanımları edinmelerine katkı sağlayabilir. Demircioğlu vd. (2014: 250) çalışma yapraklarının hem birden çok duyuya hitap etmesi hem de öğrencilerin ilgilerini çekmesi, onların konuyu anlamalarına ve kalıcı öğrenebilmelerine katkı sağladığı görüşündedir.

Çalışma yapraklarının öğrenmeyi aktif hale getirmek, öğrenci merkezli bir öğretim sağlamak, öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermek gibi çeşitli amaçlarla kullanıldığı bilinmektedir (Demircioğlu ve Atasoy, 2006: 74). Bu amaçlar çerçevesinde hazırlanan çalışma yapraklarının içeriği, rengi, boyutu, eklenecek resim vb. görsellerin seçimi, yazı puntosunun büyüklüğü, yazının rengi, sayfa düzeni gibi birçok unsur öğrenci ve öğretmen isteği ve ilgisiyle değişebilir. “Öğretmenler öğrencilerinin nelerden hoşlandıklarını, hazır bulunuşluk düzeylerini, nasıl daha kolay öğreneceklerini bildikleri için kendi öğrenci seviyelerine en uygun çalışma yaprağını istedikleri şekilde hazırlayabilirler (Bozdoğan, 2007: 18)”. Çalışma yaprakları öğretmenin öğrencilerini tanıma, öğrencilerine ilgili alanda yeterliliklerini yansıtmaya imkânı sağlayan seçenekli bir öğrenme ve değerlendirme aracı olarak görülebilir.

Çalışma yaprakları, öğrencilerin derse karşı olan olumlu tutumlarını etkilemekte (Zehir, 2010; Özdemir, 2006) ve öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlamaktadır (Aydına, 2015; Çınk, 2007). Ayrıca öğrenciler için ilgi ve dikkat çekicidir (Er Nas vd.; 2007), bilgilerin kalıcılığını ve konunun hatırlanmasını arttırmaktadır (Coştu ve Ünal, 2005 ) ve öğrenmeyi zevkli hale getirmektedir (Atasoy ve Akdeniz; 2006).

#### 4.7 Öğrenci Günlükleri

Günlükler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur. Günlükler sayesinde öğrenciler duygu, düşünce ve isteklerini yazmakta ve kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmektedir. “Günlükler, öğrencilere sınıftaki deneyimlerini yansıtmalarına fırsat sağlamakta ve yazma işlemiyle iletişim kurmaktadır. Bu şekilde öğrenciler korktukları ve çekindikleri durumları yazarak belirtebilmektedirler. Öğrenciler günlüklerinde çözmeye çalıştıkları problemlere, kullandıkları yöntemlere, deney süresince yaptıkları

gözlemlere (şekiller yardımıyla) ve ulaştıkları sonuçlara yer vermektedirler (Ruiz-Primo vd., 2004; akt. Güven, 2013: 16)". Bu sayede hem öğrenci karşılaştığı problemlere sağlıklı çözüm yolları bulabilir hem de öğretmen öğrenciyi daha iyi tanıyarak öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlama fırsatı yakalayabilir.

Öğrenme günlükleriyle gerçekleştirilen öğrenmelerde öğrencilerin rolü oldukça fazla olabilir. "Birçok öğretmen, bireylerin her gün öğrendiklerine ilişkin not almalarını yararlı bulur. Öğrenme günlükleri gibi uygulamalar, öğrenmenin öğretmen tarafından değil de öğrenenler tarafından oluşturulduğu gerçeğini vurgular (Ayyıldız, 2010: 34)". Bu sayede gerçekleştirilen öğrenmelerin içselleştirilerek davranışa dönüşmesi daha kolay olabilir.

Günlük aynı zamanda öğrencinin süreç içerisinde gelişimini anlamayı sağlayan önemli bir araçtır. "Günlük yazan birey, geri dönüp yazdıklarını inceleyerek süreç içerisinde kendini gözleme fırsatını bulur. Öğretmen, yazılan günlükleri kontrol edip öğrencilere geribildirim vererek öğrencinin konuya ilişkin düşüncelerini doğru bir şekilde oluşturmasına yardımcı olur (Walker, 2003: 79-80; akt. Ayyıldız, 2010: 36)". Günlük yazmanın gerek öğretmenlere gerekse de öğrencilere birçok faydası vardır. "Günlük yazmanın öğrencilere ve öğretmenlere sağlayacağı faydaları şöyle sıralayabiliriz:

Öğrenciler için:

- Günlükler, tecrübeleri ve düşünceleri sürekli kaydetmeye yarar.
- Günlükler, öğretmenler ile sürekli iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Günlükler, kişisel olumlu ve olumsuz etkilerde güvenilir bir süreçtir.
- Günlükler, içsel diyaloga yardım eder.

Öğretmenler için:

- Günlükler, öğrencilerin düşünme ve öğrenmesi içerisine açılan pencerelerdir.
- Günlükler, öğrenciler ile devamlı iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Günlükler, öğretmen öğrenci arasındaki diyalogu sağlayan öğretim araçlarıdır. (Genç, 2004; akt. Güven, 2013: 18-19)".

Öğrenci günlükleri, Türkçe eğitiminde süreçteki öğrenci performansı ve gelişim durumunun belirlenmesinde tamamlayıcı ölçme aracı olarak oldukça verimli bir şekilde kullanılabilir. "Öğrenci günlükleri, Türkçe dersi

değerlendirme çalışmalarında ve özellikle yazı becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu düşünülürse öğrencilerin süreç içinde yaparak gelişmeleri sağlanabilir. Bunun yanında değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilebilir. Bu şekilde öğrenci sınav kaygısından uzak, süreç içerisinde gelişebilir. Daha geniş örnekleme daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir. Eğitim fakültelerinde dersler içerisinde günlükler kullanılarak, öğretmen adaylarının alternatif ölçme araçlarını kullanmaları sağlanabilir (Arslan ve Iğın, 2011: 236)".

#### 4.8 Anekdotlar

Anekdot TDK (<http://www.tdk.gov.tr>) güncel sözlüğünde, Fransızca 'anecdote' kelimesinden gelen 'hikâyecik' anlamında bir isim olarak gösterilmektedir. Bu kullanımıyla daha çok halk edebiyatı ürünlerinde karşımıza çıkan anekdotlar eğitim alanında da kullanılmaktadır. Anekdotlar "Eğitim dünyasında vaka kaydı veya olay kaydı olarak da adlandırılır. Belli bir ortamda gözlenen öğrenci davranışlarının objektif bir betimlemesi olup, hem yapısı hem de amacı bakımından diğer bireyi tanıma tekniklerinden ayrılır. Okuldaki tüm öğrenciler için tutulması gereken bir kayıttır (Baştürk, 2005: 255)". Bununla birlikte anekdot kayıtları, "sözel ve sözel olmayan davranışları tanımlamak ve kaydetmek için; öğretmenler ve aileler tarafından tutulan kayıtlar (National Association for Music Education, 1994; akt. Kandır ve Türkoğlu, 2015: 347)" olarak nitelendirilmektedir.

Anekdotlar öğrencilerin farklı zamanlarda ve farklı yerlerde ifade ettiklerinin ve yapıp gerçekleştirdiklerinin kanaat oluşturma aşamasında bakılmak üzere kaydedilmesiyle oluşturulur (Göçer, 2014<sub>b</sub>: 131). Anekdot kayıtları gerçeklerdir, çocukların etkinliklerinin eleştirel olmayan notlarıdır (Northwest Regional Educational Laboratory, 1991; akt. Grace, 1992: 2). Doğaçlama davranışların kaydedilmesinde kullanılan en kullanışlı araçlardır. Anekdotlar biriktirilmelidir, onlar sırayla gözlemlendiğinde çocuğun ilerleyişiyle ilgili görüş ortaya koyarlar (Grace, 1992: 2-3). Anekdotlar öğretmene öğrenci hakkında doğal bilgiler veren kayıtlardır, bu nedenle süreç değerlendirmede kullanım sıklığının artmasının eğitime katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### 4.9 Kontrol Listesi

Kontrol listeleri mimarlık, hemşirelik, tıp, endüstri ve endüstri mühendisliği, bankacılık, ev ekonomisi gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Eğitim alanında da kullanılan kontrol listeleri hazırlanırken, hangi alan ve amaç için kullanılacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Oluşturulan kontrol listesindeki maddeler gözlenmek istenen davranışı değerlendirmeye yönelik hazırlanmalıdır. "Kontrol listelerinde yer alacak ölçütler açık ve net olmalıdır. Ölçütler gözlenmeye elverişli davranışlar dikkate alınarak belirlenmelidir. Her ölçütün bir davranışı veya özelliği betimlemesine özellikle dikkat edilmelidir (Tabak ve Göçer, 2014: 259)". Kan (2009: 278) Kontrol listelerini, herhangi

bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenci tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir teknik olarak nitelendirirken, Alıcı (2010: 152) kontrol listeleri sadece ilgili davranışın öğrencide bulunup bulunmadığı ile ilgili bilgi sunarlar, davranışın hangi sıklıkta ve hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin herhangi bir bilgi vermezler. Bu nedenle kontrol listeleri öğretmenlerin bir grup öğrenci hakkında genel bilgilere ihtiyaç duyduklarında daha yararlıdır, demektedir.

Kontrol listeleri incelendiğinde standart bir kontrol listesinden söz etmek mümkün olamamaktadır. Bu nedenle kontrol listelerinin biçimlerinde de bir aynılıktan söz edilememektedir. “Kontrol listeleri genellikle iki ana bölümden oluşur. Sağ bölümde gözlemlenecek ölçütler yer alırken sol bölümde bu ölçütlerin varlığını yansıtan kelime veya işaretler bulunur. Sağ bölümde yer alan kelimeler genellikle evet/hayır ve var/yok şeklinde, işaretler ise +/- ve  $\sqrt{x}$  biçimindedir (Tabak ve Göçer, 2014: 259-260)”.

#### 4.10 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği; öğrenme sürecini etkili ve verimli kılan, süreç sonunda elde edilen verilerin doğru ölçülüp değerlendirilmesini sağlayan önemli bir teknik olabilir. “Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir. Çünkü bu teknikle öğrencinin kafasındaki bilgi ağındaki yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılabilir (Bahar vd., 2015: 61)”. Bu sayede yanlış bağlantı, öğrenme ve stratejiler yerini doğru öğrenmelere bırakabilir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç birbirleriyle ilişkili konuları ölçmek için idealdir. Dallanma ne kadar çok adımda gerçekleşirse detay artacağından soru güçleşir. Önergeler en baştaki önerme en genel ve en uçtaki en özel olacak şekilde sıralanır. Tanılayıcı dallanmış ağaç birbiriyle ilişkili doğru-yanlış önermelerinin sıklıkla kullanıldığı biyoloji, coğrafya, dil ve anlatım gibi derslerde yaygın olarak kullanılır (Başol, 2015: 81). Dolayısıyla tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği Türkçe dersinde öğrenci başarısını arttırmada yanlış öğrenmeleri tespit edip var olan eksiklikleri gidermede kullanılacak etkili bir teknik olabilir.

Bu yöntem;

- Öğrencilerin hangi önermelerde yanlışlıklar yaptığını belirlemede,
- Öğrencide var olan kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada,
- Öğrencilerin eksik olduğu ya da yanlış öğrendiği konuları belirlemede,
- Öğrencinin ön bilgilerini belirlemede,

- Öğrencilerin önermelerden yararlanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesinde, kullanılabilir (Turan, 2010: 33).

Tanılayıcı dallanmış ağaç sorusu hazırlamak başlangıçta zor gibi görünse de aslında oldukça kolaydır. Tanılayıcı dallanmış ağaç sorusu hazırlanırken aşağıdaki adımlar izlenir.

- Yönerge yazılır.
- TDA diyagramı çizilir.
- Sorular hazırlanır.
- Cevap anahtarı oluşturulur (Çelikkaya, 2014: 178).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde soru hazırlama aşamaları doğru takip edilirse hazırlanan sorular istenilen hedefe ulaşmada ve var olan bilgi eksikliklerini tamamlamada, kavram yanlışlarını düzeltmede etkili olabilir. Birbiriyle bağlantılı konuların ölçülmesinde oldukça etkili olan bu teknik özellikle Türkçe dersinde ön bilgileri doğru kullanarak süreç içerisinde kavram yanlışlarının düzeltilmesi suretiyle sonuçta doğru öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir.

#### 4.11 Yapılandırılmış Grid

Bilgi edinilen ve bu edinimlerin birbiriyle ilişkili olduğu bir kavramdır. Okullarda öğrencilere öğretilmeye çalışılan bilgiler birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Aksine bütün bilgiler bir şekilde yeni öğrenilecek bilgilere hazırbuluşluk sağlayacak önemli kaynaklar olabilir. Bilgilerin bütünlük içinde öğrencinin zihninde oluşturulacak yeni bilgilere zemin hazırlanmasında yapılandırılmış grid tekniği kullanılabilir. “Bilimsel bilgi birbirinden bağımsız ayrı birer gerçekler dizini olarak düşünülemez. Bilimsel bilgi birbirine girmiş, birbiri ile ilişkili bir bilgi ağı olarak düşünülmelidir. Öğrenciler her konuyu mevcut bilgilerle ilişkilendirmeli ve bu şekilde düşünmeye teşvik edilmelidir. Bu sebepten bu amaca yönelik, öğrencilerin bilişsel yapısına ışık tutan, anlamlı öğrenmeyi ölçmeye yönelik bir teknik, öğretmenler için son derece önemlidir. Yapılandırılmış grid anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Johnstone vd., 2000; akt. Bahar vd., 2015: 62)”. Öğrencilerin kritik düşünme becerisini geliştirmesi, şans başarısını en aza indirmesi, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması gibi birçok avantajından dolayı 2004–2005 yılında gerçekleştirilen program değişikliği ile alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından bahsedilirken yapılandırılmış gride de yer verilmiştir (Çelikkaya, 2014: 198).

Bu tekniğin en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki yanlış kavramları, bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması için bir teşhis aracı olarak kullanılmasıdır (Bahar vd., 2002: 99). Yapılandırılmış iletişim gridi tekniği, diğer ölçme değerlendirme tekniklerine alternatif bir teknik olarak geliştirilmiştir. Bu teknik ile öğrenciler hem objektif olarak ölçülüp değerlendirilir, hem de ölçme değerlendirme esnasında öğretici roller yer almaktadır (Çakmaklı, 2008: 20).

Yapılandırılmış grid sorusu hazırlamak başlangıçta zor gibi görünse de aslında oldukça kolaydır. Yapılandırılmış grid sorusu hazırlanırken aşağıdaki adımlar izlenir.

1. Yönerge hazırlama,
2. Tablo hazırlama,
3. Soru hazırlama.

Bilgi ve mantıksal sıralama olarak iki şekilde hazırlanan soruların cevapları rastgele tabloya yerleştirilir (Çelikkaya, 2014: 200). Yapılandırılmış grid ayrıca çağdaş eğitim anlayışına da uygun bir ölçme değerlendirme aracıdır. Çünkü bu teknik doğru kullanıldığı takdirde öğrenme sürecinin tüm aşamalarında öğrencideki kavram yanlışlarını belirlemede ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmede önemli rol oynayabilir. Ancak “yapılan araştırmalarda alternatif ölçme değerlendirme araçlarından olan yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın öğretmenler tarafından yeterince bilinmediği ve bu araçların çok az öğretmen tarafından uygulandığı görülmüştür (Göçer ve Çavuş, 2016: 34)”. Ayrıca ağırlıklı olarak fen bilgisi derslerinde kullanılan yapılandırılmış gridin Türkçe dersinde de kullanılabilir etkili bir alternatif ölçme değerlendirme aracı olduğu konusunda öğretmenlerde farkındalık oluşturulmalı ve bu tekniğin Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından etkin kullanımı sağlanmalıdır.

#### **4.12 Kavram Haritası**

Öğrenme bireyin davranışlarında istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenmenin tam ve doğru olarak gerçekleşmesi için bireylerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi faydalı olabilir. “Kavram haritaları bireylerin nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme kuramları arasında ilişki kuran bir öğrenme-öğretme aracıdır. Belleğin en önemli özelliklerinden biri organizasyon olduğuna göre, bu durumdan öğrencilerin yararlanması, öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştıracak hedeflere etkin bir şekilde ulaşılmasını sağlayacaktır (Kalaycı ve Çakmak, 2000: 571)”.



Kavram haritalarının başarılı bir alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi için bireyin zihninde oluşan haritaların doğru olarak belirlenmesi gerekir. “Bireyler günlük yaşantısında edindiği deneyimler sonucunda kavramları adlandırır. Bellekte bir harita (şema) organize ederek bu kavramları saklar. Gerek yeni deneyimler gerekse formal öğretim sırasında edinilen bilgiler bu haritada yerlerini alır, harita gün geçtikçe genişler ve karmaşıklaşır. Bazı kavramlar ise değiştirilerek yeni şekli ile haritadaki yerini alır (Kalaycı ve Çakmak, 2000: 574)”. Kavram haritalarının başarılı bir alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi için bireyin özelliklerinin iyi bilinmesi ve zihninde oluşan kavram haritalarının doğru tahmin edilmelidir.

Kavram haritaları eğitim sürecinin farklı aşamalarında kullanılabilen alternatif ölçme değerlendirme aracıdır. “Kavram haritaları öğretmenler ve öğrenciler tarafından eğitim durumlarında çok değişik şekillerde kullanılabilir. Örneğin, öğretmen kavram haritasını belirli bir konunun, ünitenin ya da dersin öğretiminde bir ön örgütleyici olarak ve ders planında yer alan dikkati çekme ve geçiş aşamalarında (hazırlık aşamasında) ise koşabilir. Bu, öğrencilerin uzun süreli belleğinde bulunan bilgilerin çalışan belleğe çağrılmasını kolaylaştırdığı gibi, çalışan bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe gönderilmesine ve böylelikle öğrencinin anlamlı kodlamalar yapmasına ve bilgiyi geri getirmesine hizmet etmektedir. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin konuya ilişkin giriş davranışlarının düzeyini haritalar yoluyla saptayabilir (Kalaycı ve Çakmak, 2000: 578)”.

Kavram haritası, pek çok değerlendirme çalışmalarına uygun bir metottur. Öğrencilerin bir kavramı ne kadar iyi anladıkları konusunda yararlı yollar sunmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramları belirlemek açısından da olanaklar yaratır (Kaptan, 1998: 99). Bir araştırma aracı olarak kavram haritaları, bir konu üzerindeki bilişsel yapıyı, sahip olunan kavramları ve kavramların nasıl organize olduğunu incelemede etkin bir yöntemdir. Ayrıca; belli bir öğrenme süreci boyunca, kavram gelişimi, kavram haritaları yardımıyla gözlenebilir. Kavram haritalarının diğer ölçme araçlarına göre avantajı ise, anlamlı öğrenmenin daha kolay ölçülebilmesidir (Tezbaşaran, 2001; akt. Kılınç, 2007: 40). Kavram haritası, kavramları ve onların nasıl bir hiyerarşide yer aldığını gösteren bir araçtır. Kavram haritalarının kullanımı, Ausebel’in anlamlı öğrenme modeli ve nöropsikolojik temellere sahiptir. Yaratıcılık, iletişim, öğrenme, problem çözme, büyük metinleri tasarlama ve değerlendirme gibi amaçlar için kavram haritaları kullanılabilir. Bu kullanım sırasında öğrencilerin bilişsel seviyelerine göre farklı uygulamalar yapılmalıdır. Ayrıca kavram haritalarının kullanımına ilişkin bilgisayar programları da tasarlanmıştır (Kılınç, 2007: 45). Kavram haritaları, öğrenme aşamalarının nasıl gerçekleştiği ve öğrenilenlerin nasıl anlamlı hâle getirildiğini ilişkilendiren bir öğrenme öğretme stratejisi

olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı içerisinde görsel grafiksel örgütleyici, öğrenme aracı niteliği taşımaktadır (Girgin, 2012: 15).

Kavram haritaları, öğrenme sürecinin başında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemede ve süreç içerisinde gerçekleştirilen öğrenmeler neticesinde öğrencide ortaya çıkan kavram yanlışlarını belirlemede kullanılabilir. “Eğitim-öğretim etkinliklerinde, öğrenme konuları ile ilgili oluşturulan kavram haritaları, öğretmenler tarafından değerlendirme aracı olarak iki şekilde kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin işlenecek konuyla ilgili bilgilerini, öğretmen, öğrenme konusunu anlatmadan önce ölçme amacıyla kullanılır. İkinci kullanım şekli olarak da öğrencilerin öğrenme konuları ile ilgili edindikleri kavramsal düzeyi ve bunun anlamlılığını, öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini ölçmek için, öğretmenler tarafından ölçme aracı olarak kullanılmaktadır (Girgin, 2012: 174)”.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde sınıf ortamında, ders işlemenin temel zorlukları arasında, öğrencilerin bilgi düzeylerinin hangi noktada olduğunu belirlemek ve bu duruma göre öğretim yöntem tekniklerini kullanmak gerekir. Bu bakımdan öğrenme öğretme süreçlerinde öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olarak, öğrencinin hali hazırda ne bildiği, öğrenme konuları ile ilgili ön bilgilerinin yeterlilik düzeyi ne durumda olduğudur. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin hali hazırda ne bildiği, öğrenme konuları ile ilgili ön bilgilerinin yeterlilik düzeyi ne durumda olduğu ve sınıfın ve öğrencilerin kabul edilebilir bir ölçüde bilgi düzeylerini kavram haritalama yöntemiyle tespit edebileceklerdir (Girgin, 2012: 174).

Kavram haritaları Türkçe dersinde de öğrenme sürecinin başında öğrenci hazırbulunuşluluğunu belirlemede, süreç içinde öğretime şekil vermede ve öğretim sonucunda ortaya çıkan kavram yanlışlarını belirleyerek doğru öğrenmeleri gerçekleştirmede kullanılacak alternatif ölçme değerlendirme aracı olabilir.

## **5. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE DAYALI DEĞERLENDİRME**

### **5.1 Öz Değerlendirme**

Yapılandırmacı yaklaşımla beraber geleneksel eğitimde pasif durumda bulunan öğrenci, yaparak yaşayarak öğrenen aktif bir katılımcı duruma gelmiştir. Eğitimin her basamağında öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşım içerisinde öğrenciye kendi kendini değerlendirme imkânı verilmelidir. “Demokratik, modern işbirlikçi ve sosyokültürel odaklı öğretim stratejileri, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede ve izlemede kendi kendilerine aktif katılımını ister (Oscarson, 2013: 2)”. Bu anlayış ile

öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi önemli görülmektedir. Bu değerlendirmeye imkân veren öz değerlendirmenin, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde kendine önemli bir yer edinmesi beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları (Yiğit ve Kırmırlı, 2014; Benzer ve Eldem, 2013) ile ilgili veriler elde edilmiştir.

Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar üzerinden kendilerini değerlendirmeleri bir bakıma başarılı oldukları alanlarla yeteneklerinin hangi yönde olduğunu ifade etmeleridir. Kendini değerlendirmeyle öğrenciler zayıf ve güçlü yönleri konusunda öğretmene ipucu vermiş olur. Öğrencilerini bu yolla tanımış olan öğretmenler ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak oluşturdukları ortamlarla onların eksikliklerini giderme ve mevcut yeteneklerini daha üst düzeye çıkarma fırsatını da yakalamış olurlar (Göçer, 2014b: 136). Öz değerlendirme farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Taslak biçiminde hazırlanmış kontrol listelerinden ve sorulardan başlayan bir formattan, öğrencilerin bir kompozisyon yazısında ürettikleri yansımaları sorgulayan formata kadar değişebilir. Fakat hepsinde ortak olan nokta, öğrencinin neleri öğrendiğini ya da hangi alanda problemleri olduğunu belirlemesi, gözden geçirmesi, gelişimlerinin farkında olarak yaptıklarının sorumluluğunu taşıması amacıdır. Etkin bir öz değerlendirme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (Bahar vd., 2015: 136). Bu farkındalık öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle ilgili bakış açısına olumlu katkı sağlayacaktır. Ancak bu olumlu katkılarının yanında öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yanlış davranışları (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Alıcı, 2010) öz değerlendirmenin sınırlılıkları olarak gösterilmektedir. Bu yanlışlıkla ilgili olarak “başlangıçta hoşgörülü yaklaşarak öğrencilerin süreç içerisinde objektif davranışları gerektiği ikna yoluyla sağlanmaya çalışılmalı, gözlemlenen durumun olduğundan farklı yansıtmanın doğrudan sonuca etki etmeyeceği anlatılarak bilinçlendirme yapılmalıdır (Göçer, 2014b: 133)”. Ayrıca öğrencilerin objektif olamaması, değerlendirme sürecine aktif katılıma alışkın olmamasıyla ilgili olabilir. Zaman içerisinde sürece alışan öğrencilerde giderek gerçeğe yakın sonuçlar elde edilebilir. Öğrencilere bu konuda güvenmemiz, zaman vermemiz ve açıklayıcı olmamız öz değerlendirmenin en çok eleştirilen yanı olan “objektif olamama” durumunu ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir.

## 5.2 Akran Değerlendirme

Alternatif ölçme değerlendirme araçlarından akran değerlendirme öğrencileri ölçme değerlendirme sürecinde direkt olarak aktif kılan bir araçtır. “Akran değerlendirme öğrencileri doğrudan öğrenme sürecinin içerisine sokmaktadır. Bu sayede de öğrencilerde kişisel sorumluluk ve motivasyon

artmaktadır (Uysal, 2008: 23)”. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine olan güvenleri de artmaktadır.

Akran değerlendirmede öğrenci aktif olduğu için bu ölçme aracı öğrencinin bilgi ve becerilerinin doğru ve tam olarak ölçülmesine katkı sağlamasının yanı sıra öğrencinin kişisel gelişimini destekleyen birçok avantaj sağlamaktadır.

Riley (1995) akran değerlendirmenin öğrencilerin takım çalışması becerileri geliştirmelerinde yararlı olduğunu ayrıca sözlü iletişim ve müzakere becerilerini de geliştirdiğini belirtmiştir. Nasıl dönüt verilmesi gerektiğini öğrenmek ve eleştirileri kabul etmek sosyal becerilerin geliştiğinin bir göstergesidir (Akt. Uysal, 2008: 23).

Akran değerlendirme çok yönlü bir ölçme değerlendirme aracıdır. “Akran değerlendirme, değerlendirme sürecinin birçok iyi karakteristiğini bünyesinde barındırmaktadır. Doğruluk, yenilenebilirlik, etkililik, öğrencilerle ilerlemenin derecesini gösterme, yüksek kalitede geri bildirim verme, kendini ve akranlarını değerlendirme becerilerini geliştirme gibi özellikler bunlardandır. Akran değerlendirme genellikle öğrencilerin sözlü olarak yaptıkları sunumların değerlendirilmesinde, herhangi bir bilginin açıklanması ve yorumlanmasında, laboratuvar çalışmalarında kullanılabilir (Temizkan, 2009: 96)”.

Akran değerlendirme öğrenme sürecinin tüm aşamalarında kullanılabilir bir ölçme değerlendirme aracıdır. “Akran değerlendirme sadece bir değerlendirme biçimi değil, aynı zamanda öğrencilere bazı davranış ve becerileri kazandırmak üzere uygulanan bir süreçtir. Bu nedenle akran değerlendirme hem ölçme değerlendirme hem de eğitim öğretim sürecinin içerik aşamasının bir unsuru olarak algılanabilir. Buna göre öğretmenlerin sınıf içerisinde akran değerlendirmeyi uygulama amaçları şunlardır:

- Öğrencilerin öğrendikleri konuları test etmelerine ve bu konular hakkında eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak,
- Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak,
- Öğrencilerin akranlarının çalışmalarını değerlendirmek üzere belirledikleri kriterleri objektif bir şekilde kullanmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin diğer öğrencilerin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak amacıyla işbirlikli çalışmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin akranlarının çalışmaları hakkında geri bildirim vermelerini sağlamak (Temizkan, 2009: 96)”.

Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler, puan vermek dışında, yüksek düzeyde sorumluluk geliştirmeyi ve öğrenmenin kendisine odaklanmayı da öğrenmektedirler. Böylece bu değerlendirme metodu, öğrencilere öğretmen rolünü ve değerlendirme sürecinin doğasını gözleme şansı vermektedir (Biri, 2014: 21-22). Öğretmen merkezli anlayış yerine öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesi ile birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri yetersiz kalmış bununla birlikte tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri önem kazanmıştır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci aktif olarak rol oynamaktadır. Hatta akran değerlendirme yönteminde öğrenci değerlendirme sorumluluğunu üzerine alarak, değerlendirme yapabilme becerisini, sosyal iletişim becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir. Bu yöntem öğretmen eğitiminde kullanıldığında ise öğretmen adayları için meslek öncesi bir ön prova almakta ve öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının daha fazla uygulama yapmalarına imkân sağlamaktadır (Biri, 2014: 23-24).

Genel olarak ele alındığında akran değerlendirme çeşitli avantajları sayesinde alternatif bir ölçme değerlendirme etkinliği olmasının yanı sıra öğrenmeye sağladığı faydalar sayesinde iyi bir öğrenme etkinliği olarak da ele alınabilir. Uygun kullanım şartları sağlandığında hem geleneksel öğrenme ortamlarında hem de uzaktan eğitim ortamlarında rahatlıkla kullanılabilir (Çelik, 2015: 11).

Akran değerlendirme, öğrencilerin belli bir olgunluğa eriştikten, objektif davranabilme yeteneği kazandıktan sonra uygulanır. Akran değerlendirmede öğrencilerin yanlış davranışları için yürütülen çalışmalara yönelik ölçütleri içeren listeleri, dereceli puanlama anahtarları hazırlanıp kullanılır. Akran değerlendirme çalışmaları notla değerlendirilmez ancak öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla elde edilen sonuçlar kullanılır (Göçer, 2014b:139).

Öğretmenler akran değerlendirme sürecinde, öğrencilerinin birbirlerine üstünlük sağlamalarını, sınıf ortamını arkadaşlarının eksikliklerinin ve yanlışlıklarının dile getirildiği bir yarışma alanı olarak görmelerini engelleyici önlemler almalıdırlar. Öğrenciler, akran değerlendirmeyi arkadaşlarının çalışmalarının niteliğine katkı getirmek, arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olmak amacıyla yapmalıdırlar (Kutlu vd., 2010: 104). Öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen akran değerlendirme Türkçe dersinde kullanılmaya uygun bir ölçme değerlendirme aracıdır.

### 5.3 Grup Değerlendirme

Grup değerlendirme, bir grup öğrencinin, işbirliği içerisinde yürüttükleri çalışmalar kapsamında yapılır. Grup değerlendirme, grubun genel olarak ne kadar başarılı olduğu ve bu başarıda grup üyelerinin ne düzeyde

katkısının olduğuna ilişkin gruptaki öğrencilerin belirlemelerini içerir (Race, 2001; UTDC, 2004; akt. Kutlu vd., 2010: 105). Grup değerlendirme yapısı gereği hem öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi içinde barındıran katılımcı bir yaklaşıma dayanır (Kutlu vd., 2010: 105).

Grup değerlendirmesi yapılırken farklı değerlendirme biçimleri kullanılabilir. Bahar vd. (2015: 142) bu değerlendirme biçimlerini şu şekilde açıklamıştır:

**Paylaşılan grup puanı:** Grup üyelerinin tamamına aynı puan verilir. Özellikle çalışma sürecine değil de grubun ortaya koyduğu ürünün ön plana çıktığı durumlarda kullanılabilir, kolay bir yoldur. Gerçek yaşamda da çoğunlukla takımlar halinde çalışmak zorunda kalındığı ve başarı veya başarısızlığın beraber paylaşıldığı düşünülürse otantik boyutun ön plana çıktığı söylenebilir. Fakat bazı durumlarda paylaşılan grup puanında ürünün oluşmasına tüm öğrencilerin eşit katkı sağlamadığı düşünülürse adil olmadığını ifade etmek gerekir.

**Grup sözleşmesi:** Değerlendirmeye alınan grup çalışması farklı parçalardan oluşur. Öğrenciler kendi aralarında bir kararla sorumlu oldukları parçaları belirlerler. Bu durumda puanlar her bir bölüm için ayrı ayrı verilebilir ya da her grup üyesi çalışmaya yaptığı katkı oranında puan alabilir.

**Akran değerlendirmesi:** Gruptaki her birey, kimin yaptığını bilmeksizin gruptaki diğer bireyler tarafından değerlendirilir. Bazı öğrenciler subjektif bir biçimde değerlendirildiğini düşünebilir; fakat değerlendirmede hangi kriterlerin dikkate alınacağı öğrenciler tarafından net bir biçimde anlaşılırsa bu önlenebilir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenciler eğitimin merkezinde düşünülmekte, yaparak yaşayarak öğrenen aktif bir katılımcı olarak görülmektedir. Bu açıdan sürece aktif olarak katılan öğrencilerin sadece sonuçta ortaya çıkardığı ürüne göre değerlendirilmesinin günümüz eğitim yaklaşımının ruhuna uygun olmadığı açıktır. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine de yer verilmesi gerekir.

Türkçe eğitiminde süreçteki öğrenci performansının belirlenmesinde kullanılacak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin sadece eğitim ve öğretim bakımından değil, sosyal olarak da gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Öğrenciler tamamlayıcı ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri ile sadece ürüne değil, sürece katılma ve ortaya konulan performansa göre değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirme biçiminin insanın gelişimine daha uygun olduğu söylenebilir/düşünülebilir. Çünkü öğrenci belli zaman dilimleri arasında psikolojik, fizyolojik, sosyolojik olarak kendi yeteneklerini ortaya koyamayabilir. Bu nedenle kısıtlı zaman dilimlerinde elde edilen değerlendirme sonuçları yeterli olmayabilir. Süreç temelli değerlendirmeyi dikkate alan tamamlayıcı/bütünleyici ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının bu konuda faydalı olabileceği düşüncesiyle hareket edilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Akdağ, Hakan ve Çoklar Ahmet Naci (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklar, İnternet'in Yeri ve Karşılaştıkları Güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
- Alıcı, Devrim (2010). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri (ss. 127-168), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* (Ed. Satılmış Tekinal, 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, Derya ve Ilgın, Havva (2011). Türkçe Dersinde Öğrenci Günlüklerinin Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 225-238.
- Atasoy, Şengül ve Akdeniz, Ali Rıza (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.
- Aydın, Fatih ve Kocalar, Ali Osman (2014). Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 30, 69-85.
- Aydına, Şule (2015). *Çalışma Yapraklarıyla Kesirler Konusunun Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ayyıldız, Nezir (2010). *6. Sınıf Matematik Dersi Geometriye Merhaba Ünitesine İlişkin Kavram Yanılgularının Giderilmesinde Öğrenme Günlüklerinin Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Bahar, Mehmet; Nartgün, Zekeriya; Durmuş, Soner ve Bıçak, Bayram (2015). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, Mehmet; Öztürk, Emel ve Ateş, Salih (2002). Yapılandırılmış Grid Metodu ile Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, ODTÜ, Ankara. [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b\\_kitabi/PDF/Fizik/Poster/t97.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Fizik/Poster/t97.pdf) Erişim tarihi: 29 Mart 2016.
- Bahçeci, Dilber ve Kuru, Mustafa (2008). Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-111.
- Baki, Adnan ve Bütüner, Suphi Önder (2009). Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1), 146-158.
- Başol, Gülşah (2015). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, Ramazan (2005). Ölçme Araçları (ss. 235-265), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (Ed. Melek Öztürk). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bayram, Hüseyin (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo (Öğrenci Ürün) Dosyası, Performans ve Proje Görevi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Bedir, Adil; Polat, Merve ve Sakacı, Tansel (2009). İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine Ait Bir Uygulama Çalışması: Portfolyo. *C.B.Ü. Fen Bilimleri Dergisi* 5(1), 45-58.
- Benzer, Ahmet ve Eldem, Esmâ (2013). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Biri, Hasan (2014). *Akran Değerlendirme Yönteminin Öğretmen Eğitimine Katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bozdoğan, Ayşegül (2007). *Fen Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumuna ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



- Coştu, Bayram ve Ünal, Suat (2005). Le-Chatelier Prensibinin Çalışma Yaprakları ile Öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Çakmaklı, Aysun (2008). *Yapılandırılmış İletişim Gridi Tekniğinin Öğrenci Performansını Ölçme Süreci Açısından Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, Embiya (2015). *Akran Değerlendirme Yönteminin İnternet Üzerinden Herkese Açık Kurslarda Kullanımı: Bir Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelikkaya, Tekin (2014). Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (ss. 175-194), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Ed. Savaş Baştürk). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelikkaya, Tekin (2014). Yapılandırılmış Grid (ss. 195-214), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Ed. Savaş Baştürk). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çınk, Ayşe (2007). *Fen Bilgisi Deneylerinde V-Diyagramları ve Çalışma Yaprakları Kullanımının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarıları Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çifti, Sabahattin (2010). İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 934-951.
- Demircioğlu, Hülya ve Atasoy, Şengül (2006). Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 19, 71-79.
- Demircioğlu, Hülya; Demircioğlu, Gökhan ve Yadigaroğlu, Mustafa (2014). Çalışma Yapraklarının Öğrencilerin Yükseltgenme ve İndirgenme Kavramlarını Anlamaları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 243-256.
- Dilekmen, Mücahit ve Aydoğdu, Fatih (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi VIII(I)*, 51-62
- Herdman, Elizabeth Anne (2006). Derleme Makale Yazımında Konferans ve Bildiri Sunumu Hazırlamada Pratik Bilgiler (Zeynep Dörtbudak, Çev). *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 2-4.

- Duban, Nil ve Küçükylmaz, E. Aysin (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Er Nas, Sibel; Çepni, Salih; Yıldırım, Nagihan ve Şenel, Tülay (2007). Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi: Asit Baz Örneği. *Edu* 7, 2(2), Sayfa Sayısı Belirtilmemiş.
- Gelbal, Salahattin ve Kelecioğlu, Hülya (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Girgin, Yüksel (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, Ali (2009). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (ss. 375-416), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol, 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, Ali (2014<sub>a</sub>). Performans Görevi Kalkmalı mı? 28.04.2014 tarihli Raikal İnternet: Yeni Söz Sayfası. <http://www.radikal.com.tr/yenisoz/performans-gorevi-kalkmali-mi-1189111/> Erişim Tarihi: 12.05.2016
- Göçer, Ali (2014<sub>b</sub>). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Göçer, Ali ve Çavuş, Sevtap (2016). Türkçe Eğitiminde Alternatif/Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Yapılandırılmış Grid Kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 24-36.
- Grace, Cathy (1992). The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. <http://202.116.45.198/xxjsjy/webcourse/course/ztyx/read/05/18/01.pdf> Erişim Tarihi: 11.05.2016
- Güven, Gökhan (2013). *Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamalarında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlük Yazım ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kalaycı, Nurdan ve Çakmak, Melek (2000). Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 571-580.

- Kan, Adnan (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kan, Adnan. (2009). Ödev ve Projeler (ss. 269-292), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Ed. Hakan Atılgan, 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanatlı, Fikriye (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kandır, Adalet ve Türkoğlu Didem (2015). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Müzikal Becerilerin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1, No Suppl2, 339-350.
- Kaptan, Fitnat (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 95-99.
- Karadağ, Engin ve Öney, Ahmet (2006). İlköğretim Birinci Kademedeki Portfolyo Dosyalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılabilirliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 235-246.
- Kaya, Türkan (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kaymakçı, Selahattin (2006). *Tarih Öğretmenlerinin Çalışma Yaprakları Hakkındaki Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kılınç, Ahmet (2007). Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 21-48.
- Korkmaz, Hünkar ve Kaptan, Fitnat (2002). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 167-176.
- Kutlu, Ömer; Doğan, C. Deha ve Karakaya, İsmail (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Nartgün, Zekeriya (2008). Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi (ss. 143-196), *Eğitimde Ölçme Değerlendirme* (Editörler: Serdar Erkan ve Müfit Gömleksiz, X. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oğuz Çuhadaroğlu, Ebru ve Yılmaz, Kürşad (2007). Sınıf İçi Gözlem Araç ve Teknikleri: Kavramsal Bir Çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 77-97.
- Orhan, Ahmet Turan (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oscarson, Mats (2013). The Challenge of Student Self-assessment in Language Education. *Voices in Asia Journal*, 1(1), 1-14.
- Öncü, Hüseyin (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *TSA*, 13(1), 103-130.
- Özdemir, Özben (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Türün Devamlılığını Sağlayan Canlılık Olayı (Üreme) Konusunun Çalışma Yaprakları İle Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R. ve Meyer, Carol A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Tabak, Gürkan ve Göçer, Ali (2014). Dinleme Becerisine Yönelik Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250 – 272.
- TDK.  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5885cc0ea32451.30970879](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5885cc0ea32451.30970879) Erişim Tarihi: 18.09.2016
- Temizkan, Mehmet (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (12), 90-112.
- Turan, Nurcan (2010). *Alternatif Değerlendirme Tekniklerinden Kavram Haritası ve Dallanmış Ağaç ile Klasik Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenci Başarısı Açısından Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, Kazım (2008). *Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Yanpar, Tuğba (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yiğit, Fadime ve Kırımlı, Bilal (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.
- YÖK. (1998). Fakülte Okul İşbirliği Kılavuzu, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara. <http://docplayer.biz.tr/6857859-Fakulte-okul-isbirligi.html> Erişim tarihi: 27.04.2016
- Zehir, Halil (2010). *Çalışma Yaprakları ile Lineer Dönüşümler ve Lineer Dönüşümlere Karşılık Gelen Matrislerin Öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

