7. BÖLÜM

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

PERFORMANCE ASSESSMENT TOOLS AND METHODS

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN

PERFORMANS, PERFORMANS DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu bölümün amacı performans kavramını tanımlayarak öğrenci performansının değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan araç ve yöntemleri tanıtmaktır. Performans en genel anlamda bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerini gerçek ya da gerçeğe yakın koşullarda ortaya koyduğu, gözlemlenebilir davranış ve eylemler bütünü olarak tanımlanabilir. Performansın ölçülmesinde performans görevi, proje ve portfolyo gibi araçlardan yararlanılmaktadır. Performans görevi, bireyin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam koşulları ya da buna yakın koşullarda sergilemesine olanak sağlayan bir görevi ifade eder ve bu görevle ürün ve süreç birlikte değerlendirilebilir. Proje ise performans görevinden farklı olarak daha kapsamlı, karmaşık ve daha üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren yapıdadır ve disiplinler arası çalışmaya daha uygundur. Ayrıca projede o alana ilişkin konuyu ve süreçlerini bireyin kendisinin belirlemesi, tasarlaması beklenir. Diğer yandan Portfolyo ise; bireyin öğrenme sürecindeki çabasını, gelişimini ve akademik başarısını belgelemek amacıyla, zaman içerisinde oluşturduğu çalışmaların sistematik ve amaçlı bir biçimde derlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu araçların puanlanmasında ise rubrikler, derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri kullanılmaktadır. Rubrik; bir performansın, ürünün ya da görevin önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda ve her ölçüt için tanımlanmış başarı düzeylerine göre sistematik, nesnel ve tutarlı biçimde değerlendirilmesini sağlayan bir puanlama aracıdır. Derecelendirme ölçeği; bir davranışın, becerinin veya performansın belirli düzeylerde ne ölçüde gerçekleştirildiğini değerlendirirken, kontrol listeleri belirlenen ölçüt veya davranışların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini var/yok ya da evet/hayır biçiminde belirlemeye yarayan puanlama araçlarıdır. Bu bölümde performans değerlendirme araçları ile bunların puanlanmasında kullanılan puanlama araçları örnekleriyle birlikte detaylı şekilde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler

Performans Değerlendirme, Performansa Dayalı Durum Belirleme, Performans Görevi, Proje, Portfolyo, Rubrik, Derecelendirme Ölçeği, Kriter Performans Listesi, Kontrol Listesi

PERFORMANCE ASSESSMENT TOOLS AND METHODS

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Gazi University

Abstract

The purpose of this chapter is to define the concept of performance and introduce the tools and methods used in performance assessment. In the broadest sense, performance can be defined as the set of observable behaviors and actions through which an individual demonstrates their knowledge, skills, and abilities under real or near-real conditions. Performance is measured using tools such as performance tasks, projects, and portfolios. A performance task is an assessment task that allows an individual to demonstrate their knowledge and skills in a practical manner, and both the product and the process can be assessed through this task. A project, on the other hand, differs from a performance task in that it has a more comprehensive and complex structure and may require interdisciplinary work. Additionally, in a project, the individual is expected to determine the topic themselves. A portfolio is defined as the systematic and purposeful compilation of work produced over time to document an individual's efforts, development, and academic achievement during the learning process. Rubrics, rating scales / criterion performance list, and checklists are used to score these tools. A rubric is a scoring tool that enables the systematic, objective, and consistent assessment of a performance, product, or task based on predetermined criteria and defined levels of achievement for each criterion. A rating scales / criterion performance list, is a scoring tool used to assess the extent to which a behavior, skill, or performance is demonstrated at specific levels, while a checklist is a scoring tool used to determine whether specified criteria or behaviors have been met or not, using a present / absent or yes / no format. This section provides a detailed discussion of all these tools and methods, along with examples of the scoring tools used by these instruments.

Keywords

Performance Assessment, Performance-based Assessment, Performance Task, Project, Portfolio, Rubric, Rating Scale, Criterion Performance List, Checklist

1. GİRİŞ

Birey performansının ölçülmesi, yalnızca günümüzün ilgi, odak ya da ihtiyaç noktası olmayıp çağlar boyunca farklı gerekçelerle, farklı alanlarda ve ortamlarda gerçekleştirmek istenen bir çabayı işaret etmektedir. Bu bağlamda, bireyin doğumundan başlayarak, onun okul yılları boyunca, daha sonra meslek hayatı boyunca belli alanlardaki performansı çeşitli ihtiyaçlar çerçevesinde gözlemlenip değerlendirilmek istenmiştir. Okullar için ele aldığımızda, gerek öğrencinin o dersteki yeterliğine ilişkin kararlar vermek, gerek uygulanan programların etkililiğine ilişkin kararlar vermek, gerekse öğretmenin yeterliğine ilişkin çeşitli kararlara ulaşmak amacıyla öğrenci performansı değerlendirilmektedir. Beklendiği üzere, öğrenci performansının değerlendirilmek istenmesindeki temel amaç, öğrencinin o ders ya da programda istenen yetkinlik düzeyine ne derece ulaştığına ilişkin kanıtlara ulaşmak ve bu kanıtlara dayalı olarak geçerliği yüksek kararlar vermektir.

Kitabın bu bölümünde öncelikle performans tanımlanmıştır. Ardından performans değerlendirme bağlamında kullanılan puanlama araçlarına yer verilmiştir. Ek olarak, yine performans değerlendirme bağlamında kullanılan performans görevi, portfolyo ve proje gibi ölçme araçları sunulmuştur.

2. PERFORMANS NEDİR?

Alanyazında, performansa ilişkin pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Ancak bu tanımlar incelendiğinde genel olarak ortak bazı noktalara vurgu yapıldığı görülebilmektedir. Bu ortak noktalardan yola çıkarak performansı şu şekilde tanımlamak mümkündür: Performans, bireye o alandaki bilgi, beceri ya da yeteneğini en az uygulama düzeyinde, genellikle gerçek yaşam koşulları ya da buna yakın koşullarda sergileme imkânı veren, yine çoğunlukla hem sürecin hem de ürünün gözlemlenebilmesine imkân tanıyan, çoğunlukla doğrudan gözlemlenebilen, bireyin gerek çevresini, gerekse bir materyali, objeyi ya da düşünceyi belli yönde manipüle etmesine izin veren bir takım eylemler, davranışlar serisidir. Tanımdan da anlaşıldığı üzere performans üst düzey zihinsel süreçlerin ve psikomotor davranışların sergilenmesine olanak tanımaktadır. Tablo 1'de öğrencilerin farklı derslere ilişkin performanslarını değerlendirmede dikkate alınabilecek performans örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Farklı Alanlara İlişkin Performans Değerlendirme Örnekleri

Konu Alanları	**Performans değerlendirme örnekleri**
Fen Bilimleri	Bir deneyi yapıp sonuçları rapor halinde düzenlemek
	Suyun kaldırma gücünü gösteren basit bir düzenek hazırlayıp, bu düzenek üzerinden konuyu anlatmak
	Ayın tüm evrelerini bir ay boyunca gözlemleyip, sonuçları kendi çektiği fotoğraflarla da destekleyerek derste sunmak
	Ampul, duy, kablo vb. malzemeleri kullanarak basit bir elektrik devresi kurarak ampulü yakmak
	Atık malzemeleri kullanarak günlük hayatta kullanılabilir bir alet üretmek
	Ankara'daki barajların son 10 yıldaki doluluk oranlarını araştırarak sonuçları yıllara ve mevsimlere göre grafik halinde sunmak
Matematik	Ailenin bir aylık harcamalarına dair fişleri inceleyerek, harcama kategorilerini tablo ve grafiklerle göstermek
	Gazetelerden birini seçerek son bir ayda çıkan şiddet olaylarının türlerini tablo ve grafiklerle göstermek
Türkçe	Hayvan haklarına ilişkin etkileyici bir öykü yazarak sınıfta okumak
	Kurgusal bir öykü yazmak
	Okuduğu bir romanın kahramanlarını betimleyen bir yazı hazırlamak
Sosyal Bilimler	Uygulanan sığınmacı politikasını komşularla ilişkiler çerçevesinde ele alarak gerekçeleriyle irdeleyip bir rapor hazırlamak ve sınıfta sunmak
	Bölgede süregelen savaşlardan birine ilişkin yazılı, sözlü basın vb. kaynakları taramak ve uluslararası savaş hukuku kuralları açısından inceleyerek bir rapor hazırlamak ve sınıfta sunmak
	Komşu ülkelerden birini seçerek bu ülkeyle ilişkileri geçmişten günümüze tarihi perspektiften inceleyen bir rapor hazırlamak
Müzik	Bir müzik enstrümanını kullanarak bir parçayı seslendirmek
	Sözlerini yazarak küçük bir beste yapmak
	Koro etkinliklerine katılmak
Resim	Kendi yaptığı resimleri sergilediği bir okul sergisi düzenlemek
	Sonbahar temalı bir resim yapmak
	Kendi çizimlerinin/resimlerinin de yer aldığı doğa ve çocuk temalı bir afiş hazırlamak
Beden Eğitimi	Günlük egzersiz yapma ile sağlıklı yaşam arasındaki ilişkiyi anlatan bir poster hazırlayıp sunmak
	Bir yaşlı bakım evinde uygulanabilecek günlük egzersiz programı tasarlayıp sınıfta sunmak
	İstenilen mesafeyi istenilen sürede koşmak/yüzmek
	Temel jimnastik hareketlerini sergilediği bir gösteri yapmak

Tablo 1'den anlaşıldığı üzere, çoğu zaman her ders ya da konu alanına ilişkin olarak öğrencinin performansını değerlendirmeyi gerektiren durumlar mevcuttur. Diğer yandan, tanım dikkate alındığında performansın ifade ettiği davranış yelpazesinin oldukça geniş olduğu görülmektedir. Bu yelpaze şarkı söylemekten; resim yapma, kompozisyon yazma, drama yapma, deney yapma, bir alana ilişkin proje hazırlama, bir konuya ilişkin eleştirel bir köşe yazısı hazırlama, bir konuda konferans verme, dans etme, yemek yapma ve bahçe peyzajı yapmaya kadar pek çok farklı forma uzanabilmektedir.

Performans; bireyin o alandaki bilgi, beceri ve yeteneğini sergilemesini gerektiren bir süreci işaret eder ve bu sürecin sonunda bir ürünü ortaya çıkarması beklenir. Dolayısıyla hem süreç hem de ürün boyutu vardır ve bu iki boyutun birlikte ele alınıp değerlendirilmesi değerlidir ve çoğu zaman gereklidir.

3. PERFORMANSIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusu bu alanda çalışan araştırmacıların odak noktalarından olmuştur. Performansın nasıl değerlendirileceğine ilişkin çeşitli görüş ve yaklaşımlar tartışılagelmektedir. Performans değerlendirme, alanyazında alternatif test teknikleri ya da tamamlayıcı test teknikleri (Çakan, 2008) adı verilen araç ve tekniklerle ölçülen ve otantik değerlendirme ya da performansa dayalı durum belirleme (Kutlu ve ark., 2010) olarak adlandırılan değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte anılan bir çabayı ifade etmektedir. Performans değerlendirme Uluslararası Eğitim Ansiklopedisi'nde testi alan bireyin karmaşık ve gerçek yaşam koşullarını içeren test durumlarına cevap olarak sunduğu ve bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerine ilişkin gözlemlenebilir kanıtlar sunan bir takım ürün ya da performanslar üretmesini gerektiren etkinlik ya da etkinlikler bütünü olarak tanımlanmıştır. Bu bütüncül yaklaşım gerçek yaşam durumlarına çok benzeyen ortamlarda yetkinliği ölçer ve çok yönlü bir doğaya sahip olan 21. yüzyıl becerilerinin önemini vurgular. Diğer bir deyişle performans değerlendirme, bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklere dair gözlemlenebilir bir takım somut ürün ya da performans kanıtları sergilemesine olanak tanıyan ve bunu bireye gerçek/olası gerçek yaşam koşulları içeren karmaşık bir görev ya da görevler takımı sunarak mümkün kılan etkinlikler bütünüdür. Performans değerlendirme, ölçtüğü davranış yelpazesinin geniş olması yönüyle bütüncül bir yaklaşımdır. Özellikle 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve sınıf içi öğrenmelerin ve kuramsal bilgilerin gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik olarak aktarılmasını teşvik eden ve bu görevlerin gereği olarak eleştirel düşünme, problem çözme, analiz etme, bilgileri sentezleme, karar verme gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanmayı gerektirmesi açısından değerlidir.

Performans tanımlanırken vurgulandığı üzere, özellikle okullarda performans değerlendirmedeki temel amaç öğrenciye üst düzey zihinsel becerilerini (psikomotor becerilerin ön planda olduğu alanlarda üst düzey motor becerileri) sergileyebileceği ortamlar sunmak ve bu becerilerin gelişimini desteklemektir. Bunun bir gereği olarak öğrenciye verilen görevlerin söz konusu üst düzey becerileri kullanarak yerine getirilebilir görevler olması önemlidir.

Yine performans değerlendirmede verilen görevlerin bireyin gerçek yaşam koşullarına benzer (kurgusal durumlarda olabilir) koşulları içeren görevler olması beklenen bir durumdur. Çünkü performans değerlendirmenin önemli amaçlarından birisi de derste öğrenilen kuramsal bilgilerin pratik durumlara uyarlanarak anlamlı ve kalıcı hale getirilmesidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere performans değerlendirmede gözlemlenen bilgi, beceri ve yeterlikler çokludur. Tek bir performans görevi verilerek öğrencinin dönem boyunca edindiği pek çok bilgi, beceri ve yeteneğini birlikte kullanması ve sergilemesi sağlanabilmektedir. Tanımda vurgulanan "karmaşık görev" ifadesi üst düzey ve birden çok bilgi ve becerinin bir arada kullanılmasına vurgu yapmaktadır.

Performans değerlendirme, geleneksel ya da klasik olarak adlandırabileceğimiz pek çok ölçme aracıyla (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme ve kısa cevaplı maddeler) yapılan ölçme ve değerlendirme anlayışından farklı olarak öğrenciden bir performansı gerçekleştirmesini ister. Performans görevi olarak öğrenciye verilen görev, öğrencinin gerçek hayatta karşısına çıkabilecek problem durumlarına mümkün olduğunca benzer olacak şekilde tasarlanır. Ayrıca bu görev genellikle bir bağlam ve çözülmesi gereken karmaşık bir problemi içerir.

Performans değerlendirme, zorlu bir görevi, bir yanıtı ve bir puanlama sistemini gerektirir (Johnson ve ark., 2008). Görev öğrenciyi düşünmeye, akıl yürütmeye ve bu doğrultuda bilgilerini, becerilerini ve deneyimlerini birleştirerek verilen problem durumuna çözüm yolları üretmeye teşvik edici niteliktedir. Zorlu görevle kastedilen şey, görevin başarıyla tamamlanabilmesi için öğrenciyi bu şekilde bir sürece mecbur bırakmasıdır. Bu doğrultuda verilen bir görev, öğrencinin problemi çözmek için somut materyallerle çalışmasını gerektirir ancak problemi çözmek için atılması gereken adımları belirtmez. Atılacak adımları, izlenecek süreçleri, öğrencinin düşünüp tasarlaması, kurgulaması beklenir. Örneğin, öğrenciye küçük bir pil motoru, kablo ve tekerlek verilir ve basit bir elektrikli araç yapması istenebilir. Öğrenciye bir takım geri dönüşüm materyalleri verilerek öğrenciden bu materyalleri kullanarak günlük hayatta kullanılabilecek bir alet ya da eşya yapması ya da tasarlamasının istenmesi ise bir başka örnektir.

Bazı durumlarda performans değerlendirmeleri, performansların ve ürünlerin bir kombinasyonunu içerir. Örneğin, deneyler; öğrencilerin hipotezler geliştirmeleri, deneyleri planlamaları ve yürütmeleri, bulguları özetlemeleri gibi bilimsel süreçlere katılmalarını gerektirir (Feuer & Fulton, 1993). Değerlendirmenin odak noktası deneyin uygulanması (yani bir gösterim), sonuçları açıklayan laboratuvar raporu (yani bir ürün) ya da her ikisi olabilir. Benzer şekilde bir yazma portfolyosu yalnızca nihai ürünleri yansıtıyorsa bir ürün olarak kavramsallaştırılabilir; ancak yazma süreci hakkında bilgi veren taslakların da çalışmaya eklenmesi, portfolyonun odağını süreci ve ürünü kapsayacak şekilde değiştirir (Johnson ve ark., 2008). Öğrencinin gerçek yaşama ilişkin matematiksel bir problemi çözmesi ve buna ilişkin adımları detaylarıyla açıklayarak raporlaması da öğretmene hem ürün hem de sürece ilişkin değerlendirme yapma olanağı sağlar. Değerlendirme odağının üründe mi süreçte mi olacağı istenen performans görevinin doğasına, değerlendirmenin amacına, öğrenciye ne ölçüde geribildirim sağlanmak istendiğine ve hatta süreçleri gözlemleme olanağının olup olmadığına göre değişebilmektedir.

Puanlama sistemi, öğrencilerden beklenen kritik bilgi ve akıl yürütmenin ne kapsamda olacağını belirler. Öğrenciden beklenen yeterliklerin neler olduğunu ifade eder. Süreçte gözlemlenmesi planlanan detaylar da dâhil olmak üzere, görevin gerektirdiği tüm performans yelpazesi puanlama sisteminde mutlaka kapsanmalıdır. Bu yapılan değerlendirmenin geçerliği açısından da önemlidir. Puanlama sistemi, doğru cevapların belirlenmesini, yapılan işlemlerin gerekçelendirilmesini, işlem süreçleri ya da adımlarını ve problem çözme yaklaşımları gibi detayları içerebilir.

Yukarıda bahsedildiği üzere, performansın ürün ve süreç boyutu olmak üzere iki boyutu mevcuttur. Her ikisinin birlikte değerlendirilmesi önemli ve gereklidir. Hangi alandaki performansın ölçüldüğüne göre bazen süreç boyutu daha fazla önem kazanır bazen de ürün boyutu daha fazla önem kazanır. Örneğin; fen bilgisi dersinde deney yapan bir öğrencinin deneyi başarılı bir şekilde tamamladı olarak kabul edilebilmesi için deneyi istenen sürede tamamlaması yeterli olmayacaktır. Deneyin başarılı tamamlandığını varsaymak için öğrencinin deney sırasında izlediği adımları dikkate almak da önemlidir. Örneğin, öğrenci deney sırasında güvenlik önlemi almamış ise (mesafe, yüzü ve gözleri korumak amaçlı gözlük kullanma vb.) deneyi istenen sürede tamamlaması yeterli olmayacaktır. Ürün kadar süreç de önemli olacaktır. Yine bir başka örneği ele alırsak; bomba imha biriminde görev almak isteyen bir polis adayının kurgusal bir bomba düzeneğini istenen sürede etkisiz hale getirmesi yeterli olmayacaktır. Bu işlem sırasında, süreçte izlediği adımlarda önemlidir. Örneğin, alanı güvenlik çemberine almak ve işleme başlamadan önce koruyucu kıyafetleri giymek de düzeneği etkisiz hale getirmek kadar önemlidir. Çünkü her iki örnekte de süreçte bu adımların izlenmemesi önemli zararlara ya da kayıplara neden olabilecektir. Ancak hangi adımların ya da süreçlerin izlendiği aşağıdaki örnekte öncelik olmayabilir.

Üniversitede ekoloji dersinden sorumlu öğretim üyesi dersi alan öğrencilerden Türkiye'deki artan kuraklık ve içme suyu sorununa çözüm olabilecek bir proje tasarlanmasını ister.

Burada öğrenciler, Türkiye'deki artan kuraklık ve içme suyu sorununa çözüm olabilecek, uygulanabilir bir proje üretebildikleri takdirde bu projeyi tasarlarken hangi süreçleri izlediklerinin belirleyici bir önemi yoktur ve bu süreçler bireylere göre farklılıklar gösterebilir. Dolayısıyla performansı değerlendirirken sürecin mi ürünün mü daha önemli olduğu ya da her iki boyutun eşdeğer önemde olup olmadığı istenilen performans alanına, performansın verilme amacına yani değerlendirmenin yapılış amacına göre değişebilecektir. Örneğin, verilen performans görevinin amacı öğrenciye geribildirim sağlamak yani biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik bir değerlendirme yapmak ise süreçlerin de gözlemlenmesi gereklidir çünkü bu sayede öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini etkili bir şekilde tespit edebilecektir. Bunun kararını öğretmenin vermesi gerekmektedir. Ancak odak noktası hangisi olursa olsun, her iki boyutun birlikte ele alınması ve değerlendirilmesi, aksi bir gerekçe yok ise o alandaki performansın gerçekleştirilme düzeyini ve niteliğini göstermesi açısından bilgilendirici olacaktır. Özellikle sınıf içi performans değerlendirmelerde bu durum önemlidir. Performansın ölçülmesinde süreç boyutunun da gözlemlenebilir olması performansa dayalı değerlendirme ya da performansa dayalı durum belirlemelerin geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan çoğu ölçme ve değerlendirme işlemlerine bir üstünlüğüdür. Performansa dayalı değerlendirmeler, öğrencinin o alandaki ya da dersteki bilgi, beceri ve yeteneklerini doğrudan sergilemesine ve gözlemlenmesine olanak sağlaması nedeniyle eğitimde çok önemli bir yere sahiptir ve elbette geleneksel ölçme araçlarıyla birlikte birbirini tamamlar nitelikte kullanılmalıdırlar. Öğrencinin o alandaki yeteneklerinin doğrudan sergilenebilir ve doğrudan gözlemlenebilir olması öğrenciye ilişkin verilecek kararların daha geçerli olmasını sağlamaktadır. Birey gerçek performansını sergileme imkânına sahiptir. Çoğu durumda doğrudan gözlemlenebilir olması performans değerlendirmenin önemli bir avantajıdır. Bu sayede bireye ilişkin daha geçerli ve güvenilir kararlar verilebilmek mümkündür.

Performansa dayalı değerlendirmenin eğitime kazandırdığı belki de en büyük katkı, öğrencinin derste öğrendiği bilgi ve becerilerini gerçek yaşam problemleri üzerinde uygulama imkânı, transfer etme imkânı bulmasıdır. Böylelikle öğrenci, eğitim süresince edindiği kuramsal bilgilerini gerçek yaşamda uygulama imkânına sahip olur. Bu nedenle etkili bir performans değerlendirme düzeneğinin öğrenciye derste kazanılan bu bilgi ve becerilerini otantik, gerçek yaşam problemleri ya da olası gerçek yaşam problemleri üzerinde uygulama imkânı vermesi istenilen en önemli koşullardandır. Yapılan performans değerlendirmenin ne derece yeterli ve geçerli olduğu kullanılan ölçme

yönteminin iyi planlanmış, savunulabilir ve geçerli olmasına bağlıdır. Bu noktada, performansı ölçmek için kullanılan yöntemin ya da ölçme aracının, ölçülmesi amaçlanan bilgi, beceri ve yetenekleri ölçebilir nitelikte tasarlanan, dersin öğrenme çıktılarıyla uyumlu, onları istenilen düzeyde ve kapsamda ortaya çıkarmaya elverişli, uygun bir yöntem ya da araç olması gerekir. Bilindiği üzere, ölçmede kullanılan ölçme araçlarının ya da yöntemlerinin ölçülmek istenen öğrenme çıktılarına uygun olması belki de en önemli koşuldur (Çakan, 2008). Ölçülmek istenen kazanım / bilgi / beceri / yetenek / yeterlik ve kullanılan ölçme aracı ya da yönteminin doğru eşleşmesi geçerlik konusunun en önemli ön koşullarındandır.

Performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereklidir ancak kendi içinde güçlükleri de mevcuttur. Bunlardan birisi uygulanmasının ve değerlendirilmesinin uzun zaman gerektirmesidir. Özellikle kalabalık sınıf ortamlarında uygulanması uzun zaman gerektirir. Bu nedenle kullanışlılığı geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına göre düşüktür. Yine uygulamanın maliyetli olması, puanlayıcı güvenirliğinin sağlanmasındaki zorluklar diğer güçlükler arasındadır (Kitabın 3. Bölümünde puanlayıcı güvenirliği detaylı bir şekilde incelenmiştir). Elbette bu güçlükler, performans değerlendirmenin yapılmamasının gerekçesi olmamalıdır. Öğretmen dönem boyunca hangi derste ve ne sıklıkta performansa dayalı değerlendirme yapacağına dikkatle karar vermelidir. Bazı dersler diğerlerine oranla daha yoğun performansa dayalı değerlendirmeleri gerektirmektedir. Örneğin, tarih dersine kıyasla fen bilgisi dersi performansa dayalı değerlendirmenin daha yoğun kullanıldığı derslerdir (Çetin & Çakan, 2010). Çünkü, pek çok öğrenme çıktısı bu şekilde değerlendirilmeyi gerektirmektedir. Dersin hangi öğrenme çıktılarının performans değerlendirmeyi gerektirdiğine, bu öğrenme çıktılarının hangi performans değerlendirme araç ya da yöntemiyle ölçülüp değerlendirileceğine, her bir performans değerlendirme araç ya da yönteminin geliştirilmesinde ölçülecek bilgi, beceri, ya da yeterliklerin neler olduğuna ve bunları doğru ve kapsamlı ölçebilecek şekilde geliştirilmesine, özellikle puanlama kriterlerinin yine değerlendirilecek bu bilgi, beceri ve yeteneklere uygun kapsam ve detayda olmasına dikkat edilmelidir.

4. PERFORMANS DEĞERLENDİRMEDE KULLANILAN BAŞLICA ÖLÇME ARAÇLARI

Eğitimde öğrenci performansının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan pek çok ölçme aracı mevcuttur. Bunlardan en çok öne çıkanlar performans görevi, proje ve portfolyodur. Bunların tümü değişen derecelerde olmakla birlikte öğrencinin o alandaki performansını hem süreç hem de ürün boyutlarıyla gözlemleme ve değerlendirme imkânı sunmaktadırlar. Bu bölümde bu araçların her biri ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

4.1. Performans Görevi

Performans görevi öğrencinin sınıf ortamında öğrenmiş olduğu özellikle üst düzey bilgi ve becerileri gerçek yaşam koşullarında, gerçek yaşam problemlerini çözerken kullanma imkânı bulduğu bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Bilgi ve becerilerin gerçek yaşama transfer edilmesini ve kullanılmasını sağladığı için öğrenci öğrenmelerinin kalıcı hale getirilmesine ve pekiştirilmesine imkân sağlar. Performans görevinde öğrenilenlerin transferi öncelikli hedeflerdendir. Sınıf içi öğrenmelerin gerçek yaşam durumlarına transferi amaçlanır. Öğrenci sınıfta öğrendiği bilgi ve becerilerini gerçek hayatla ilişkilendirdiği için öğrenmeleri anlamlı hâle gelir. Performans görevi öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri değerlendirme imkânı veren bir araç olmasının yanı sıra aynı zamanda öğrencinin verilen görevi yerine getirirken öğrendiği de bir etkinlikler bütünüdür. Performans görevi öğrencinin çok yönlü cevaplar vermesini gerektirir ve öğrenci cevaplarını farklı formlarda sergileme imkânı bulur. Öğrenci söz konusu performans görevini yerine getirirken o ders alanına ilişkin birden fazla öğrenme çıktısıyla ilişkili öğrenmelerini bir arada kullanma ihtiyacı duyar. Çünkü verilen görev bunu gerektirir. Çoktan seçmeli bir testte her maddenin dersin tek bir öğrenme çıktısına, davranışa yönelik olmasına dikkat edilirken burada sergilenmesi istenen performans sıklıkla birçok öğrenme çıktısının bir arada gerçekleştirilmesini gerektirir. Diğer bir deyişle öğrencinin o ders alanında öğrendiklerini kullanarak bir performans sergilemesi istenir ve bu performans birçok bilgi ve becerinin bir arada ve etkileşimli olarak kullanılmasını gerektirir.

Performans görevi sıklıkla ev ödevleri ile karıştırılır. Ev ödevleri derste öğretilen bilgi ve becerilerin evde tekrar edilmesini, pekiştirilmesini gerektiren aktivitelerdir. Örneğin matematik dersinde bölme işlemini öğreten bir öğretmen ev ödevi olarak bölme işleminin kullanılmasını gerektiren birkaç bölme problemi verebilir. Bu sayede öğrenci öğretilen bölme işlemine ilişkin kuralları uygulayarak sınıfta çözülen problemlere benzer problemleri evde çözer. Böylece öğrenci yeni öğrenmiş olduğu bilgileri tekrarlayarak pekiştirir. Kitabın 8. bölümünde ev ödevi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Performans görevinin öncelikli hedefi ise bilgi ve becerinin tekrar edilmesi değil öğrencinin bu bilgi ve becerileri gerçek hayata transfer ederek gerçek bir problemi çözerken kullanmasıdır. Bu anlamda performans görevleri genel olarak ödevlerden daha üst düzey davranışları ölçmeye ve değerlendirmeye yöneliktir. Dolayısıyla ödevler ile performans görevleri arasındaki ayrımın iyi bilinmesi gerekmektedir ki biri diğeriyle karıştırılmasın. Elbette ödev adı altında verilen ve üst düzey zihinsel becerilere yönelik etkinliklerde mevcuttur ancak genel olarak öğretmenlerin günlük etkinlik olarak verdikleri ödevlerin birincil kullanım amacı ve şekli sunulan bilgi ve becerilerin tekrar edilmesi ve pekiştirilmesidir. Benzer şekilde, performans görevleri yaygın olarak tek bir ders alanına ilişkin olarak verilmektedir. Bu yaygın bir uygulamadır. Ancak istenmesi halinde farklı disiplin ya da ders alanlarına ilişkin de verilebilmektedir.

İyi bir performans görevinin genel olarak şu özellikleri taşıması beklenmektedir:

1. Öncelikle, tüm diğer değerlendirme araçlarında olduğu gibi söz konusu dersin öğrenme çıktılarıyla uyumlu olmalıdır. Çünkü amaç bu öğrenme çıktılarının yoklanmasıdır.
2. Gerçek hayat problemleri ya da gerçek hayatta gerçekleşmesi olası senaryolar ya da simülasyon durumlarına yönelik olmalıdır.
3. Üst düzey zihinsel becerilere ya da 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen becerilere (eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri, akıl yürütme vb.) yönelik olmalıdır. Daha alt düzey olan öğrenme çıktıları diğer ölçme ve değerlendirme araçlarıyla da yoklanabilirler.
4. Performansın değerlendirilmesinde dikkate alınacak olan kriterleri (hem süreç hem de ürüne yönelik) içeren detaylı bir puanlama kılavuzu olmalıdır (rubrik ya da derecelendirme ölçekleri) ve bu araçlar öğrencilerle başlangıçta paylaşılmalıdır. Bu kriterler son haline getirilmeden önce öğrenci ile paylaşılıp gerekli ekleme ya da çıkarmaların yapılması faydalıdır.
5. Öğrencinin performansı tamamlarken dikkat etmesi gereken (yapılmasına izin verilen ya da izin verilmeyen eylemler) kuralları içeren açık ve anlaşılır bir yönerge hazırlanmalıdır.
6. Görevin dersin hangi öğrenme çıktılarına yönelik olduğuna dair ayrıntılar netleştirilmelidir.
7. Görev kapsamına göre performans görevi sınıf içinde ya da sınıf dışında tamamlanabilecek nitelikte olabilmektedir.
8. Görev, verilen problem durumuna ilişkin yalnızca cevap değil kanıtlarını da içerecek nitelikte tasarlanmalıdır.

Performans görevi tanımlama, görev, yönerge ve puanlama olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Tanımlama: Öğrencilere verilen performans görevinin hangi sınıf düzeyinde, hangi derse ait olduğu, görevin ilgili olduğu konu ya da üniteler, performans görevi ile yoklanması amaçlanan öğrenme çıktılarının neler olduğu (genellikle birden fazla öğrenme çıktısına ilişkin olmaktadır), performans görevinin tamamlanması ile hangi öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesinin beklendiği (örneğin, problem çözme ve iletişim) ve performans görevinin hangi puanlama aracı ile değerlendirileceği gibi genel bilgiler bu bölümde verilir.
2. Görev: Bu bölümde öğrencilere tanımlama bölümünde verilen detaylara uygun olarak çözüm bulmaları ya da araştırmaları gereken bir problem durumu verilir. Burada verilen görevlerin tanımlama bölümünde verilen kazanımlar ve öğrenme

çıktılarına uyumlu, onları yansıtan nitelikte olması şarttır. Aynı şekilde verilen görevlerin o yaş düzeyi öğrencilerin gerçekleştirebileceği görevler olmasına dikkat edilmelidir ki bu denge halihazırda dersin öğrenme çıktılarında dikkate alınmış olmalıdır. Burada sunulan göreve karar verilirken yukarıda belirtildiği üzere bir ev ödevi değil de performans görevi olduğundan emin olunmalıdır. Yani sınıf içi öğrenmelerin gerçek hayat durumlarına transferini gerektirecek, öğrencinin üst düzey zihinsel becerileri kullanmasını gerektirecek görevler olmalıdır. Aksi taktirde ev ödevi ile aynı işlevi görecektir ki bu da performans görevlerinin amacı değildir.

3. Yönerge: Bu bölümde öğrencilerin görevlerini yerine getirirken hangi noktalara ya da kurallara dikkat etmeleri gerektiği listelenir. Bu hususlar gerek görev öncesinde gerek görev sırasında ve gerekse görev sonrasında dikkate alınması ve uyulması gereken kuralları içerir. Örneğin, görevi yerine getirirken başkalarından yardım alabilecek mi? İnternet vb. kaynaklardan yararlanabilecek mi? Hangi araç, gereç ya da malzemeleri kullanabilecek? gibi detaylar netleştirilmelidir.
4. Puanlama: Bu bölümde, öğrencinin tamamlamış olduğu performans görevinin hangi kriterlere göre hangi düzeylerde puanlanacağına ilişkin kullanılacak puanlama aracı sunulur. Performans görevinin puanlanmasında rubrikler ya da derecelendirme ölçeklerinin kullanımı yaygındır. Hangi puanlama aracının kullanılacağına karar verirken değerlendirilmek istenen performansın türü, kapsamı, sınıf düzeyi (ilköğretim, ortaöğretim), görevin veriliş amacı gibi etkenler dikkate alınmalıdır. Burada kullanılacak puanlama araçlarının önceki bölümlerde değinildiği üzere söz konusu performansa ilişkin ürünü, süreci, çalışma sınıfta sunulacak ise sunu aşamasına ilişkin puanlanacak tüm davranışları kapsayacak nitelikte olması gereklidir. Gözlemlenecek davranışlar kapsam olarak yeterli olup, açık bir dille ifade edilmelidir.

Aşağıda yüksek lisans tezinde (Çetin, 2009, s. 125) kullanılmış olan ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik hazırlanmış bir performans görevi örneği ve bu performans görevine ilişkin derecelendirme ölçeği sunulmuştur.

Tablo 2

5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Performans Görevi Örneği

Performans Görevi **Ders:** Fen ve Teknoloji **Sınıf:** 5 **Ünite:** Canlılar ve Hayat **Beklenen Performans:** Araştırma ve Gözlem Yapma **Kazanımlar:** 1a, 1b, 1c - 4a, 4b, 4c, 4d
Performans Görevi **Sevgili öğrenciler;** Sizden aşağıdaki konuyla ilgili araştırma yapmanız ve araştırmanızın sonunda konuyla ilgili bir rapor hazırlamanız beklenmektedir. 1. Yakın ve uzak çevrenizde yaşayan çeşitli canlılar nelerdir? Canlılar benzerlik ve farklılıklarına göre kaça ayrılmaktadır? Canlıların incelenmesinde canlıları sınıflandırmak ne gibi kolaylık sağlamaktadır? araştırıp raporlaştırın. 2. Çevrenizdeki hayvanların benzerlik ve farklılıklarını nelerdir? Hayvanlar bir omurgaya sahip olup/olmama açısından kaça ayrılmaktadır? Omurgalı hayvanları sınıflayan ve omurgalı hayvan sınıflarının genel özelliklerini araştırıp raporlaştırın.
Görevi Hazırlarken Dikkat Etmeniz Gerekenler **1)** Görevinizin içeriğini belirleyin, içeriğe uygun ve araştırmanızı zamanında sunabilecek bir plan yapın. **2)** Görevinizi yaparken aile büyüklerinizin ve çevrenizdeki diğer insanların bilgilerine başvurabilirsiniz. **3)** Görevinizi yaparken gözlemlerinizden, kitaplardan, ansiklopedi, internet vb. kaynaklardan yararlanabilirsiniz. **4)** Hazırladığınız raporu sınıfta daha etkili sergilemek amacıyla resimler, fotoğraflar, çizimler vb. ile zenginleştirmelisiniz. **5)** Görevinizin içeriğine uygun konu başlıkları seçmelisiniz. İçerikte bulunan bilgilerin doğru olmasına dikkate etmelisiniz. **6)** Görevinizi açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlayın. Raporunuzun yazım ve düzenine özen gösterin. **7)** Hazırladığınız ödevinizi 2 hafta içinde tamamlamış ve sunmuş olmalısınız. **8)** Sunumunuz esnasında zamanı tasarruflu kullanmalısınız ve konuyla ilgili soruları yanıtlamalısınız. Akıcı düzgün bir anlatım sergilemelisiniz.

PERFORMANS GÖREVİ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ					
Öğrencinin Adı/Soyadı: **Okul:** **Puanlayıcı Öğretmen:** **Sınıf/şube:**					
Performans görevi: **Ölçütler**	**PERFORMANS DERECELERİ**				
ÖDEV İÇERİĞİ	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
1. Amaca uygun plan yapma.					
2. İçeriği amaca uygun hazırlama					
3. İçerikte doğru bilgilere yer verme					
4. Uygun konu başlıkları seçme					
5. Resim, fotoğraf, çizim gibi görsel materyallerle çalışmayı destekleme					
ÖDEVİN SUNUMU					
1. Konuyla ilgili çelişkili ifadeler kullanmama					
2. Araştırmanın içeriğine uygun açıklamalar yapma					
3. Konuya uygun örnekler verme					
4. Kullandığı materyaller konun içeriğine uygunluğu					
5. Sorulan soruların hepsine doğru yanıt verme					
6. Akıcı, düzgün bir anlatım sergileme					
7. Zamanı iyi kullanma					
ÖDEVİN DÜZEN VE TESLİMİ					
1. Çalışmasında açık ve anlaşılır bir anlatım kullanma					
2. Kullanılan kaynaklar kaynakça kısmına yazma					
3. Ödevin yazımına özen gösterme					
4. Düzenine özen gösterme					
5. Ödevi zamanında teslim etme ve sunma					
KAYNAK KULLANIMI					
1. Yeterince yazılı kaynaklardan yararlanma					
2. Yeterince görsel kaynaklardan yararlanma.					
3. Yeterince çevresindeki kaynak kişilerden yararlanma					
TOPLAM PUAN:					

4.2. Proje

Proje birey performansının belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla pek çok disiplin alanında kullanılmaktadır. Bu alanlardan birisi de eğitimdir. Okullarda öğrenci performansını değerlendirmek amaçlı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Proje hem bir öğrenme etkinliği hem de performansı değerlendirme aracı olarak kullanılabilmektedir. Bu bölümde performans değerlendirme aracı olma özelliği üzerinde durulacaktır. Proje, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanarak gerçek hayattaki yine gerçek bir probleme ilişkin yeni bir çözüm yolu bulmak ya da yeni bir ürün ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği etkinlikleri ifade etmektedir.

Projeler üst düzey zihinsel becerileri uygulamayı gerektirir ve böylelikle bu becerilerin değerlendirilmesine olanak tanır. Proje ve performans görevleri birbirine benzerlikleri nedeniyle sıklıkla karıştırılır. Proje ve performans görevlerinin benzer olduğu özellikleri ve farklılaşan özellikleri mevcuttur. Bunlar kısaca:

1. Proje genellikle daha uzun sürelidir. Tamamlanması haftalar hatta aylar gerektirebilir. Fakat performans görevi, görevin içeriğine göre değişmekle birlikte birkaç ders saati ya da birkaç günde ya da haftada tamamlanabilir.
2. Proje konusunun kapsamı geniştir. O konuya ilişkin çok kapsamlı ve derin araştırma gerektirir. Oysa performans görevinin kapsamı çok daha dar ve somuttur.
3. Proje disiplinler arası çalışma/araştırma gerektirebilir. Oysa performans görevi çoğunlukla belli bir disiplin ya da konu alanına odaklıdır.
4. Proje daha karmaşık yapıdaki gerçek problemlere, durumlara ilişkin uygulama gerektirirken, performans görevi günlük hayatta karşılaşabilecek ancak çok daha dar kapsamlı bir problem durumuna yönelik olabileceği gibi kurgusal bir duruma ilişkin de olabilir. Örneğin, kuraklık konusu ile ilgili olarak proje yeraltı sularını korumaya dönük bir ürün/tasarım gerektirirken performans görevi evde kullanılan atık suların tekrar nasıl değerlendirileceğine ilişkin bir ürün/tasarım geliştirmeyi gerektirebilir.
5. Projenin önemli bir amacı öğrencinin istenen konuya ilişkin olarak farklı kaynaklardan bilgi toplayıp, araştırma yapıp özgün bir ürün ortaya koymasıdır. Bu ürün yazılı bir rapor, bir çözüm yöntemi ya da özgün bir araç olabilir. Oysa performans görevinin ana amacı öğrencinin derste öğrendiği bilgi ve beceriyi günlük hayata aktarması ve bunu yaparken problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim gibi becerileri kullanmasıdır.
6. Projede öğrenci, ilgileri doğrultusunda o alana ilişkin bir konu seçebilir. Oysa performans görevinde görev, öğretmen tarafından tanımlanarak verilir.
7. Projede konu gerçek problemler veya durumlardır. Oysa performans görevinde günlük hayatta karşılaşılabilecek daha dar kapsamlı bir problem olabileceği gibi kurgusal bir duruma ilişkin problemlerde verilebilir.

8. Projede sürecin sonunda nasıl bir ürünün ortaya çıkacağı büyük ölçüde belirsizdir. Öğrenci sorularını kendi oluşturur ve bu sorulara çözüm arar. Konuya nasıl ve nerden yaklaştığına göre süreç sonunda farklı ürünler ortaya çıkarabilir. Oysa performans görevinde görev öğretmen tarafından tanımlandığı için ortaya çıkacak olan ürün büyük ölçüde yapılandırılmıştır ve bellidir.
9. Projede kontrol ve yönlendirme büyük ölçüde öğrencidedir. Öğrenci konu seçiminde, problemi ifade etmede, sorularını oluşturmada, izlenecek yollarda, hangi kaynakların kullanılacağında ve nerelerden bilgi edinileceği gibi tüm aşamalarda büyük ölçüde özgürdür. Performans görevinde görev büyük ölçüde tanımlanmış olduğu için büyük ölçüde öğretmen yönlendirmesi söz konusudur.

Bu farklılıklarla beraber hem proje hem de performans görevi öğrencinin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve araştırma yapabilme becerilerini ölçmeye uygundur. Projeler de diğer ölçme ve değerlendirme araçlarında olduğu gibi o ders ya da konu alanına ilişkin birtakım öğrenme çıktılarının yoklanması amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu amaçlara hizmet edecek şekilde tasarlanmalıdırlar.

Öğretmen performans görevi mi yoksa proje mi kullanması gerektiğine karar verirken dersin öğrenme çıktıları, öğrenme ihtiyaçları, öğretimin düzeyi, zaman gibi etkenler yanında yukarıda karşılaştırmada vurgulanan özgünlük, öğrencinin ne ölçüde sorumluluk almasını istediği, ürün ya da performansın ne derece özgün olması gerektiği gibi noktaları dikkate alınarak karar vermelidir. Tablo 3'te farklı derslerde kullanılabilecek proje örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Farklı Ders Alanlarına İlişkin Proje Örnekleri

Alan	**Proje Örnekleri**
Sosyal Bilgiler	Şehrindeki sokak hayvanlarının yaşam haklarını sürdürebilmesi için uygulanabilir bir plan tasarlamak.
	Yaşadığı şehrin turistik bölgelerini tanıtan bir video çekerek hazırlamak.
Türkçe	Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin bir öğretim programı hazırlamak.
Matematik	Yaşadığı sokağı/caddeyi krokisine uygun olarak üç boyutlu geometrik cisimlerden faydalanarak tasarlamak
Fen Bilimleri	Bitkilerin farklı ısı, ışık ve su şartlarında büyümesini inceleyip sonuçları görselleriyle beraber raporlamak.
	Yaşadığı mahalledeki geri dönüşümleri daha üst seviyeye çıkarabilecek bir plan hazırlamak.
	Bir web sitesi tasarlamak.

4.3. Portfolyo

Performansa dayalı değerlendirmelerde ya da durum belirlemede sıklıkla kullanılan araçlardan bir diğeri de portfolyolardır. Butler ve McMunn (2006) portfolyoyu öğrencinin çabasını, ilerlemesini veya yeterlilik derecesini gösteren amaçlı ve bütünleşik bir öğrenci çalışmaları koleksiyonu olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımla portfolyo, öğrencinin o derse ilişkin çabasını, gelişimini ya da başarısını tanımlamak amaçlı öğrenci çalışmalarının organize bir şekilde toplanması olarak ifade edilmektedir (Airasian, 2001; Danielson & Abrutyn, 1997; Johnson & Johnson, 2002).

Portfolyo eğitim dışında diğer iş kollarında, özellikle işe alımlarda (örneğin bir şirkete eleman alımında) öteden beri kullanıla gelmektedir. Portfolyoların sınıflarda kullanılması ise 1970'lere uzanmaktadır (Belgrad, 2013). Portfolyo değerlendirmenin "otantik" (gerçek ve anlamlı) bir değerlendirme olması nedeniyle sonraki yıllarda öğretmenler arasında kullanımı artarak devam etmiştir (Mertler, 2001). Portfolyolar dönem boyunca öğrencinin dersin farklı öğrenme çıktılarına ilişkin geniş bilgi, beceri ve performans yelpazesine ilişkin pek çok ürününü, çalışmaya ilişkin kanıtları ve dokümanları bir arada barındırmaktadır. Bu yönüyle performans görevi ve proje gibi diğer performansa dayalı durum belirleme ya da değerlendirme araçlarından farklılaşmaktadır.

Portfolyoya seçilen çalışmalar, öğrencinin o derse/konu alanına ilişkin sergilediği çabasını, gelişimini ve performansını toplu olarak sergilemeye ilişkindir. Portfolyoya dayalı durum belirlemenin ya da öğrencinin yeterlik düzeyini tespit etmenin başarısı, öğrencinin bir ya da birden fazla alandaki ürününü, süreci, çabayı ya da gelişimini gösteren çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanmasına bağlıdır (Montgomery, 2001). Dolayısıyla, portfolyolara eklenen çalışmalar gelişigüzel değil belli bir amaca yönelik olarak seçilmiş çalışmalardır. Diğer ölçme araçlarında olduğu gibi portfolyo da o dersteki öğrenme çıktılarına uygun şekilde kullanılmalıdır. Öğrencinin o ders ya da konu alanında gerçekleştirmesi beklenen öğrenme çıktısı ya da öğrenme hedeflerinin varlığını ve ne düzeyde gerçekleştirildiğini kapsamlı bir şekilde yansıtan, uygun nitelikte ve çeşitte çalışma örneği içerilmelidir.

Öğrencinin o dersteki çalışmalarına ait koleksiyonunun portfolyo olarak kabul edilebilmesi için 3 temel koşul öne sürülmüştür (Airasian, 2001; Gallagher, 1998). Bunlar:

1. Bu çalışmaların belli bir amaç doğrultusunda toplanması
2. Öğrencinin dosyaya hangi çalışmaların ekleneceği ya da süreç içerisinde hangi çalışmaların çıkarılacağı konularında aktif rol oynaması ve
3. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ve deneyimleri üzerinde düşünmeye aktif olarak katılmaları.

Portfolyoya eklenen çalışma ya da ürünler gelişigüzel değil belli bir amaç doğrultusunda ve sistematik olarak toplanmış olan materyaller, çalışmalar veya ürünlerdir. Portfolyo içerisinde sunular, projeler, deney raporları, günlükler, video ya da ses kaydı gibi dönem boyunca o derste gerçekleştirilen çalışmalara ve performansa ilişkin görsel, işitsel vb. örnekler saklanabilir. Tüm bu dokümanlar öğrencinin o derse ya da konu alanına ilişkin olarak neleri bildiğini ve neleri yapabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır. Portfolyo içerisinde bu kanıtların yanı sıra puanlamada kullanılan rubrikler, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri ve öğrenciye ait öz yansıtma, öz değerlendirme formları da bulunabilmektedir (Mertler, 2003).

Portfolyo diğer ölçme araçlarından farklı olarak öğrenciyi yalnızca sınırlı bir zaman sürecinde, anlık değerlendirmez ve aynı şekilde sınırlı bir içeriğe dayalı değerlendirmez. Aksine öğrencinin becerilerine ve yetkinliklerine dair kanıtları uzun bir zaman diliminde toplama ve inceleme imkânı sağlar. Portfolyo süreci öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkında düşüncelerini, değerlendirmelerini ve duygularını ifade etme imkânı sağlar. Öğrenci ne öğrendiğini, nasıl öğrendiğini, öğrenme sürecinde hangi güçlü/zayıf yanları olduğunu kendisi fark eder. Bu öğrencinin öz değerlendirme yapmasını ve kendi öğrenme süreçlerine daha bilinçli yaklaşmasını sağlar. Öğrenci kendi gelişimini değerlendirmek ve çalışmalarını istenilen ölçütlere uygun hale getirmek amacıyla bu çalışmaları gözden geçirme sorumluluğunu alır. Öğrencinin dosyayı sahiplenmesi, portfolyoya dayalı yapılan durum belirlemenin ve değerlendirme sürecinin başarısı için önemlidir (Oosterhof, 2001).

Öğrenci merkezli bir anlayış benimsendiği için portfolyo sürecinde öğretmenin asıl görevi öğrenciye kılavuzluk etmektir. Bu kılavuzluk, dosyaya eklenecek çalışmaların seçiminden tutunda öğrencinin öz yansıtma yaparak kendi çalışmalarına ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerini sağlıklı bir şekilde gözden geçirmesine ve değerlendirmesine yardımcı olunmasına kadar uzanmaktadır. Öğretmen gerek portfolyoya eklenecek çalışma örneklerinin türlerini belirlemede, gerekse bu çalışmaların nasıl değerlendirileceğine ilişkin kriterlerinin belirlenmesi sürecinde her bir öğrenci ile iş birliği içinde çalışmalıdır. Bu görüşmelerin uzunluğu, öğretmenin öğrenciyle ne sıklıkta görüştüğüne, öğrencinin portfolyo kullanımına ne derece aşina olduğuna ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Mertler (2003), öğretmenin diğer iş yüklerine bağlı olmakla beraber portfolyoyu gözden geçirme sıklığını yaklaşık 4 ile 6 hafta ve süre olarak da öğrenci başına ilköğretimde her bir seans için bir saat, ortaöğretimde ise muhtemelen daha uzun bir süre almasının beklendiğini ve bu süre uzunluğunun öğretmenlerin portfolyo kullanım tercihlerini azaltıcı ana etken olduğunu ifade etmiştir.

Portfolyolar, öğrencilere ve öğretmenlere dosya içerisindeki çalışmalar üzerine değerlendirme yorumları ekleyebilme imkânı da sağlamaktadır. Bu çerçevede öğrenciler, portfolyolarına dâhil ettikleri çalışmaları seçme nedenlerini açıklayabilir; bu çalışmaların güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri noktaları

değerlendirebilirler. Benzer şekilde, öğretmenler ise başta dersin kazanımları olmak üzere, öğretimin gerekli kıldığı niteliği de dikkate alarak öğrenci çalışmalarının kalite düzeyine ilişkin görüşlerini ifade edebilir, aynı şekilde çalışmanın daha iyi hale nasıl getirileceğine ilişkin önerilerde bulunabilirler (Chase, 1999).

Bu türden müdahaleler hem öğretmene hem de öğrenciye öğrenim süreci boyunca yapılan çalışmalar üzerine düşünme fırsatı tanımaktadır. Öğrencinin kendi çalışmalarına bu şekilde eleştirel yaklaşması, süreç içerisinde dosyaya hangi çalışmaların ekleneceği ya da çıkarılacağına dair zaman ayırması öğrencinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Mertler, 2003).

Öğrencilerin dosyalarına kendi öğretim hedefleri doğrultusunda diğer öğrencilerden farklı çalışma örneklerini ekleme imkânına sahip olmaları, portfolyoların öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmesini de mümkün kılmaktadır. Öğrenci ve öğretmen dosyaya sürekli erişime sahiptir. Genellikle dosya sınıfta kalır ve öğrenci müsait olduğunda inceleyebilir. Dosya diğer öğrenciler ve öğretmenlerde dâhil olmak üzere öğrencinin istediği kişi ile paylaşılabilir. Portfolyoda öğrencinin bitmiş ürünü yanında bu ürüne ilişkin taslak çalışmalar da bulunabilir. Örneğin, yazdığı bir makalenin önceki halleri ve son hali gibi. Bu durum öğrencinin çalışmasına ilişkin sürecin, öğrencinin bu süreç içerisindeki gelişiminin ve çabasının gözlemlenebilmesine imkân tanır. Bu çalışmalarda bitmiş çalışmalara ek olarak değerlendirilir (Mertler, 2001).

Portfolyolar, diğer ölçme araçlarından farklı olarak, öğrencilerin yapamadıklarını göstermeye değil, başarılı oldukları alanları sergileme noktasına vurgu yapar ve öğrencilerin başarılarına odaklanır. Öğrencilerin, en iyi çalışmalarına ve belirli bir zaman dilimindeki gelişimlerine önem verir. Özellikle vitrin portfolyolarda öğrenci en iyi çalışmalarını seçmeye teşvik edilir. Öğretmenle yapılan değerlendirme ve tartışmaların odak noktası çalışmada gözlemlenen eksikliklerden ziyade öğrencinin göstermiş olduğu güçlü yanlardır. Bu da öğrencilerde başarı duygusunu güçlendirmesi nedeniyle öğrenci açısından motive edici olarak kabul edilebilir.

Genel olarak portfolyoların üç temel bölümden oluştuğu söylenebilir. Bu bölümler; öz geçmiş, ürünler ve yansıtmadır. Özgeçmiş bölümünde dosyada yer alan ürünlerin oluşturulmasında izlenen süreçlere dair bilgiler; ürünler bölümünde öğrencinin performansını, becerilerini, çabasını gösteren çalışma örnekleri; yansıtma bölümünde ise öğrencinin portfolyoda sergilediği çalışma örneklerine ilişkin deneyimleri, görüşleri ve duyguları yer alır. Bunlar dışında portfolyoda genel olarak şunlara yer verilir; kapak sayfası, çalışma takvimi, içindekiler, özgeçmiş/öğrenci tanıtımı, ürün kontrol listesi, çalışma örnekleri/ürünler, öz değerlendirme-yansıtma, öğrenci ve öğretmen yorum kartları, portfolyo değerlendirme rubriği ya da derecelendirme ölçeği.

Farklı ihtiyaç ve amaçları (genellikle öğrencilerin önemli çalışmalarını sergileme, belli bir zaman süresince öğrenmelerin gelişimini izleme, öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirme) gerçekleştirmek üzere farklı portfolyo türleri geliştirilmiştir. Ancak türü ne olursa olsun portfolyoların iki temel hedefi karşılaması gerektiği vurgulanmıştır (Gredler, 1999: 1) öğrencinin kendi çalışması üzerinde düşünmesini gerektirecek şekilde kişisel sorumluluk alacağı bir yapının tasarlanması 2) öğrencinin zaman içindeki gelişimini belgelemesi.

Kullanım amacına göre portfolyolar genellikle 4 farklı şekilde sınıflandırılmaktadır (Gredler, 1999; Mertler, 2003):

1. Derleme portfolyoları
2. Vitrin portfolyoları
3. Değerlendirme portfolyoları
4. Sınıf portfolyoları

4.3.1. Derleme Portfolyoları

Derleme portfolyosu; "durum belirleme portfolyosu", "gelişim portfolyosu"., "ilerleme portfolyosu" olarak da adlandırılmaktadır. Sınıfta yaygın kullanılan bir türdür. Öğrencinin belli bir zaman süresindeki gelişimini izlemeyi ve göstermeyi amaçlar. Öğrenci gelişiminin sürekli bir kaydı sağlanır (Gredler, 1999). Bu portfolyoların temel vurgusu çaba, ilerleme veya başarı alanlarından biri ya da hepsine ilişkin kanıt toplamaktır. Çaba ve ilerlemenin değerlendirilmesi başarıya göre daha güç olduğundan (ve not vermede başarı dışı etkenler olarak görüldüğünden) portfolyolar bu niteliklerin değerlendirilmesi ve belgelenmesi açısından kullanışlıdırlar. Bu portfolyolar diğer tür değerlendirme sonuçlarını da içerebilirler (Gredler, 1999). Örneğin; öğretmen kontrol listeleri, anekdot kayıtları, performans değerlendirme sonuçları ve hatta yazılı sınavların sonuçları gibi. Bu tür, yalnızca öğrenci ürünleriyle sınırlı değildir. Odak noktası, her öğrencinin gelişimi ve başarıları hakkında bütüncül nitelikte kanıtlar sunmaktır. Bir dönem ya da okul yılı boyunca öğrencinin gelişimini sürekli kayıt altına alır. Dolayısıyla süreç odaklı olduğu söylenebilir. Portfolyoya periyodik olarak yeni eklemeler yapılır ve gerekirse başka çalışmalar kaldırılır.

4.3.2. Vitrin Portfolyoları

Vitrin portfolyosu "en iyi çalışma portfolyosu" (Nitko, 2001), "ürün dosyası" (Montgomery, 2001) olarak da bilinir. Bu türün ana amacı öğrenci başarılarını vurgulamak, öne çıkarmak ve sergilemektir (Gredler, 1999). Bu dosya öğrencinin en iyi çalışmaları ya da en çok beğendiği çalışmalardan oluşan bir koleksiyondur ve öncelikle öğrenci tarafından seçilmelidir (Gredler, 1999). Vitrin dosyasında hem ürün hem de sürece dair kanıtlar eklenebilir. Asıl önemli olan, eklenen örneklerin öğrencinin en yüksek başarı seviyesini göstermesidir. Bu öğrencilerde büyük bir gurur ve başarı duygusu uyandırır ve neler yapabileceğini gösterme imkânı sunar (Mertler, 1999).

Öğrencinin kendi çalışmalarına dair duygu ve düşünceleri, bu tür portfolyoların genellikle önemli bir unsurudur. Öğrenciler en iyi çalışmalarından örnekler seçmekten sorumlu oldukları için, öğrenci yansıtmaları genellikle bunları neden "en iyi" çalışma olarak gördüğüne ve portfolyoya dâhil etmek üzere seçtiğine dair fikir verir (Rolheiser ve ark., 2000). Bu yönüyle ürün odaklı olduğu söylenebilir.

4.3.3. Değerlendirme Portfolyoları

Bu portfolyo türünün amacı ilk ikisinden farklı olarak, kamuoyuna veya devlet kurumlarına raporlama yapmaktır. Okullar ulusal ya da uluslararası değerlendirme programlarına katılırlar, zaman zaman yeni bir programın uygulanması için pilot seçilirler. Değerlendirme portfolyoları bu okulların, ya da uygulanan öğretim programlarının, yeni müfredatın, öğretim çalışmalarının etkinliği hakkında paydaşlara ya da sorumlulara rapor vermek için kullanılır. Dolayısıyla özel uygulamalara sahiptir.

4.3.4. Sınıf Portfolyoları

Öğrencilerin farklı başarılarına ilişkin özet dokümanları içerir (özet niteliğinde). Öğrencilerin çalışmalarına ilişkin duygu ve düşüncelerinin değerlendirmelerini içermesi şart değildir. Ana kullanım amacı velilere yönelik raporlama yapmaktır (Mertler, 1999).

4.3.5. Portfolyo Kullanımında Dikkat Edilecek Bazı Unsurlar

1- Öğrencilerin çalışmalarına dair öz değerlendirme, öz yansıtma yapmaları öğrenmenin bireyselleştirilmesi öğrenci gelişimi için önemlidir. Bu nedenle öğretmenler öz değerlendirme, öz yansıtma yapmanın amacını anlamaları açısından ihtiyaç duyan öğrencilere yardım, rehberlik etmelidirler. Bu amaç doğrultusunda öğretmen, öğrenciyi düşünmeye sevk edici bazı sorular yöneltebilir (Nitko, 2001). Öğrencinin bu bağlamda kendi öğrenmelerini, düşüncelerini, hislerini ve gelişimini sorgulamasına yardımcı olan olası sorular aşağıdakiler şeklinde olabilir (Mertler, 2001):

- Bu ödevi tamamlarken hangi adımları ve süreçleri izledin?
- Fikirlerini nereden edindin? Daha fazla bilgi topladıkça düşüncelerini nasıl gözden geçirdin?
- Bu projeyi/çalışmayı neden portfolyona koymaya karar verdin? Bu çalışmanı tamamladığın diğer çalışmalardan daha etkili kılan şey nedir?
- Çalışmanın güçlü yanları nelerdir?
- Çalışmanın zayıf yanları nelerdir? Neleri düzeltmen gerektiğini düşünüyorsun?

Bu ve benzeri sorular öğrenciyi düşünmeye sevk eder. Yine, bu tür sorular genellikle öğretmenin geliştirmiş olduğu ve çalışmalarını değerlendirmek amacıyla öğrenciye tamamlatılan öz değerlendirme ve öz yansıtma formlarında sunulabilirler. Öğrenci bu formları her bir çalışması için tamamlar ve bu şekilde çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla ele alması sağlanır. Aşağıda bu amaçla öğrenciye tamamlatılabilecek yansıtma sorularından oluşan bir form verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilere Yöneltilebilecek Yansıtma Soruları Örnek Formu

Öğrenci Portfolyo Öz Yansıtma Formu **İsim:** **Tamamlanma tarihi:**
Bu çalışmamı en iyi çalışmam olarak seçtim, çünkü …… …… ……
Çalışmamda en çok beğendiğim noktalar şunlardır: …… …… ……
Bu çalışmamı daha iyi hale getirmek için geliştirmem gereken noktalar şunlardır: …… …… ……
Bu çalışmayı yaparken öğrendiğim en önemli şeyler şunlardır: …… …… ……
Bu çalışmayı yaparken en çok zorlandığım yerler şunlardır: …… …… ……
Bu çalışmaya kaç puan verirdin? Neden? …… …… ……

2- Portfolyoya eklenecek çalışma örneklerinin seçiminde mutlaka öğrenci de dâhil edilmelidir. Bu öğrencinin portfolyoyu sahiplenmesine, kişileştirmesine ve gelişimine imkân sağlar. Öğrenci kendi öğrenmelerine ilişkin sorumluluk alır ve farkındalığı artar.

3- Benzer şekilde, performans değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi sürecinde de öğrenci işe katılmalıdır. Öğrenci, çalışmalarının hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini bilmelidir. Bu, öğrenci merkezli bir değerlendirme sistemi için önemlidir.

4- Portfolyo sadece nihai ürünleri değil, süreçlere ilişkin kanıt niteliğindeki belgeleri de barındırabilir. Bunun için yazılı çalışmaların, projelerin, problem çözme etkinliklerinin veya çizimlerin hem ilk hâlleri/taslak hem de nihai hâlleri portfolyoya eklenebilir (Airasian, 2001). Böylece öğretmen; öğrencinin hangi süreçlerden geçtiğine, nasıl bir gelişim izlediğine dair fikir sahibi olur.

5- Portfolyoda kapsanan çalışmaların sayısı ve niteliği, öğrencinin o derste ne derece yetkin ya da yeterli olduğuna dair geçerli bir karar vermeye yetecek standartlarda olmalıdır. Portfolyoya eklenebilecek çalışmalar neredeyse sınırsızdır. Airasian (2001), Montgomery (2001) ve Tanner (2001) portfolyoya eklenebilecek çalışmaları şu şekilde sıralamıştır: denemeler ve yazılı raporlar, şiirler, günlükler, mektuplar, haritalar, fotoğraflar, ses kasetleri ve video kayıtları, afişler, sanat çalışmaları, laboratuvar raporları, problem çözümüne yönelik yazılı çözümler, buluşlar. Mertler (2001) bunlara ek olarak şu ögelerinde eklenebileceğini ifade etmiştir: Afişler, laboratuvar raporları, sanat çalışmaları, bir problemin çözümüne yönelik yazılı çözümler, kısa sınavlar (quizler) ve testler. Görüldüğü üzere bir portfolyoda kapsanacak çalışma örneği türü son derece geniştir ve hem yazılı hem görsel hem de işitsel ürünleri içerebilir. Ancak akılda tutulması gereken belki de en önemli nokta şudur; önemli olan eklenen çalışmaların öğretim hedefleriyle uyumlu olması ve öğrencinin öğrenme sürecini yeterince yansıtmasıdır.

4.3.6. Portfolyoların Puanlanması

Portfolyoların puanlanması aşaması oldukça zahmetli ve zaman alıcı bir işlemdir. Ancak belli hassasiyetlere dikkat edilerek puanlama güvenirliğini ve geçerliğini arttırmak mümkündür. Portfolyonun puanlanması görevi birincil olarak öğretmene aittir. Ancak öğrencide dosya sahibi olması sebebiyle bu sürece dâhil edilmelidir. Bu dâhil ediş, gerek puanlama rubriklerinin ya da derecelendirme ölçeklerinin geliştirilmesi aşamasında gerekse performans kriterlerinin belirlenmesi aşamalarında olmalıdır (Airasian, 2001).

Portfolyonun değerlendirilmesinde temel olarak rubrikler ya da derecelendirme ölçekleri kullanılmaktadır. Detaylı, somut maddelerden oluşan ve değerlendirilecek performansa uygun maddelerin yer aldığı bir rubrik ya da derecelendirme ölçeği yapılan puanlamanın geçerliğini ve güvenirliğini artıracaktır. Portfolyoda bulunan çalışma örnekleri, genellikle performans değerlendirmelerinden ortaya çıkan karmaşık performanslar ya da ürünlerden oluşmaktadır. Bu nedenle puanlama araçlarının somut ve değerlendirilecek performansa uygun gözlemlenebilir maddelerden oluşması önemlidir. Portfolyo değerlendirmede, hem dosya içerisindeki çalışma örnekleri tek tek değerlendirilir hem de portfolyonun tamamına dönük bir değerlendirme yapılır. Genellikle tek tek çalışma örneklerini değerlendirmede analitik rubrikler ya da derecelendirme ölçekleri kullanılırken, portfolyonun bütününü değerlendirmede bütüncül bir rubriğin ya da derecelendirme ölçeğinin kullanımı yaygındır. Elbette bu karar değerlendirilecek olan çalışmanın yapısına ve değerlendirme kriterlerine göre değişebilmektedir. Dosya da ayrıca öğrenciye ait öz değerlendirmeler, öz yansıtma formları da değerlendirilecek diğer ögelerdir (Airasian, 2001; Mertler, 2001). Portfolyoların değerlendirilmesi aşamasının zaman alıcı ve zahmetli olması bu işlemlerden kaynaklanmaktadır.

4.3.7. Portfolyonun Başlıca Üstün Yönleri

Portfolyo kullanımının eğitim alanına getirdiği pek çok üstün yönü bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları aşağıda özetlenmiştir.

1- Öğrenci merkezlidir. Öğrenciler sürece aktif olarak katılır ve sorumluluk alırlar. Özellikle portfolyoya seçilecek etkinliklerin, projelerin, ürünlerin ya da çalışma örneklerinin seçiminde öğretmenle birlikte görev alırlar. Değerlendirme aşamasında da yine performans ölçütlerinin belirlenmesi, rubriklerin ya da derecelendirme ölçeklerinin geliştirilmesi aşamasında doğrudan ve önemli ölçüde katkı vermeleri beklenir. Yine öğrenciler kendi gelişimini değerlendirme ve çalışmalarını istenilen ölçütlere uygun hale getirmek amaçlı gözden geçirme konusunda da sorumluluk üstlenir, kendi çalışmalarına ilişkin öz değerlendirmeler, yansıtmalar yaparlar.

2- Öğrencinin o dersteki gelişiminin dönem boyunca nasıl bir seyir izlediği konusunda öğrenciye, öğretmene ve velilere bilgi sunar ve benzer şekilde sürecin gözlemlenmesine olanak sağlar. Portfolyolar öğrenci gelişiminin izlenmesine olanak tanır. Bu portfolyo içerisindeki çalışma örneklerinin tamamlanmış hâli dışında taslak/ilk hallerinin de kapsanmasıyla mümkün olacağı gibi öğrencinin o becerilere ilişkin gösterdiği performans konusunda dönemin başından sonuna kadar nasıl bir gelişim izlediği incelenerek de mümkün kılınır.

3- Öğrenciye kendi öğrenme süreci, çalışmaları hakkında deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve değerlendirmelerini ifade etme imkânı sağlar. Öğrenci ne öğrendiğini, nasıl öğrendiğini, öğrenme sürecinde hangi güçlü/zayıf yönleri olduğu üzerinde düşünme imkânı bulur ve bu yönlerini fark ederek geliştirir. Bu öğrencinin, öz değerlendirme/yansıtma yapmasını ve öğrenmesine daha farkındalıklı bir şekilde yaklaşmasını sağlar.

4- Portfolyo diğer değerlendirme araçlarının aksine öğrencinin zayıf yanlarına değil güçlü yanlarına daha fazla odaklanır. En iyi çalışmalarını seçmesi istenir. Öğrenciye başarı duygusunu yaşatır.

5- Öğrenci, öğretmen ve veli iletişimine ve etkileşimine olanak sağlar. Veli çocuğunun neleri bildiği ve yapabileceği konusunda somut bilgiye ulaşır. Bu durum velinin gerek öğrenci gerekse öğretmenle olan diyaloğunu somut bilgiler çerçevesinde sürdürmesine olanak sağlar.

6- Öğrencinin o derse/konu alanına ilişkin öğrenme çıktılarını ne derece gerçekleştirdiğine ne derece yeterli olduğuna dair yeterli sayıda ve çeşitte dokümanları bir arada sunar (örneğin; yaptığı sunumlar, hazırladığı sergiler, projeler, problem çözümüne yönelik yazılı çözümler, günlükler**,** fotoğraflar, ses kasetleri ve video kayıtları, kısa sınavlar, gösteriler, köşe yazıları vb.). Bunların her biri öğrenci yeterliğine ilişkin kanıt niteliğinde dokümanlardır. Bu durum, öğretmenin öğrenci yeterliğine dair vereceği kararların daha geçerli olmasına katkı sağlar (Johnson & Johnson, 2002; Mertler, 2001).

7- Portfolyolar "otantik" (gerçek ve anlamlı) bir değerlendirme olanağı sağlar (Mertler, 2001). Diğer bir deyişle, sınıf içinde edinilen bilgi ve becerilerin gerçek yaşam koşullarına uyarlanmasını, uygulanmasını sağlar.

4.3.8. Portfolyonun Bazı Sınırlı Yönleri

Tüm ölçme ve değerlendirme araçlarında olduğu gibi portfolyo kullanımının da bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bunlardan öne çıkanlar kısaca;

1- Portfolyoya dayalı değerlendirme sistemi zaman alıcı ve maliyetlidir. Özellikle öğretmenin portfolyoları gözden geçirmesi, değerlendirmesi aşaması oldukça zaman alıcıdır. Bunun ana nedeni, bu aşamada öğretmen hem tek tek dosya içindeki her bir çalışma örneğini değerlendirmek, hem de dosyanın tümüne ilişkin değerlendirme yapmak durumundadır. Bu da zaman alıcıdır ve oldukça emek harcamayı gerektirmektedir. Öğretmenin süreç içerisinde düzenli aralıklarla her bir öğrenciyle bireysel olarak bir araya gelmesi ve dosyaya seçilecek ve dosyadan çıkarılacak çalışmalara öğrenciyle birlikte karar vermesi aşaması da özellikle kalabalık sınıflarda yine zaman alıcıdır. Burada çalışma örneklerinin seçimi, bu çalışmalar halihazırda ders sürecinde zaten yapılan çalışmalar olduğu için değerlendirme aşamasına kıyasla daha az zaman gerektirebilmektedir.

2- Lojistik sorunlar (depolama, düzenleme). Portfolyoların sınıflarda muhafaza edilmeleri alan sorununu doğurmaktadır. Portfolyo dosyaları sınıflarda muhafaza edilirler ve istenildiği zaman o öğrencinin ve öğretmenin ulaşımına açıktır. Ancak, portfolyo dosyalarına giren çalışma örneklerinin çok çeşitli olduğu dikkate alındığında bir yer sorunu doğmaktadır. Montgomery (2001), materyallerin saklanması için çeşitli klasörler, albümler, ayakkabı kutuları, plastik kasalar, dosya dolapları, bilgisayar diskleri ve kompakt disklerde dâhil çeşitli seçeneklerin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Her öğrenciye ait ayrı bir kutu, klasör veya bölme olması önemlidir. Bu öğrencilerin kutuları kişiselleştirebilmesine olanak sağlar (Gallagher, 1998). Elektronik portfolyoların kullanımı bu sorunu çözme anlamında önemli katkı sağlayacaktır.

3- Öğretmenler, sınıf içi öğretim etkinliklerini bu değerlendirme anlayışına uygun olacak şekilde yeniden yapılandırmak zorunda kalabilirler. Bu durum ders kitabı temelli etkinliklerden çok uygulamalı ve problem çözmeye dayalı çalışmalara yönelmeyi gerektirir. Bu nedenle ders içeriği ya da öğrenme çıktıları portfolyo kullanımına uygun olan derslerde kullanılması daha uygun olacaktır. Örneğin fen bilgisi, yazma dersleri gibi.

4- Standart bir puanlama sağlanması güçtür. Portfolyo kullanımına dair önemli bir sınırlılık, standart bir puanlama sağlanmasındaki güçlüktür (Belgrad, 2013; Marzano, 2017). Bu nedenle bazı yazarlar, portfolyo dosyalarının bütününe ilişkin bir puanlama yapılmamasını önermektedir (Marzano, 2017). Bu yazarlar, portfolyonun öğrenci başarısının kanıtlarını gösteren bir derleme, koleksiyon olarak ele alınmasının daha doğru olduğunu, çünkü, portfolyoyu oluşturan materyallerin, ürünlerin zaten hali

hazırda puanlanmış materyaller olduğunu yani ikinci puanlamaya gerek olmadığını vurgulamıştır (örneğin: sunular, kompozisyonlar, projeler, panolar vb.). Bunun yerine, öğretmen portfolyoda toplanmış olan çalışma örneklerini etkileyici bulabilir ve öğrencinin dersteki toplam puanını arttırma yoluna gidebilir.

5- Portfolyo puanlarının geçerlik ve güvenirliğini sağlamak testlere kıyasla daha karmaşık ve güçtür. Bu nedenle, portfolyolarda bir güvenirlik indeksi hesaplamaktan ziyade, güvenirliği artırıcı tedbirleri almak yaygın bir uygulamadır ve özellikle öğretmenler açısından daha önemlidir. Aynı durum yapılan ölçümlerin geçerliğini sağlama konusunda da aynı bakış açısını gerektirmektedir.

4.3.9. Portfolyo Geliştirme Aşamaları

Aşağıda portfolyo geliştirirken izlenecek adımlar kısaca özetlenmiştir:

1.Adım: İlk adım portfolyonun temel amacının ne olduğuna karar vermektir. Portfolyo öğrenci gelişimini belgelemek ya da öğrencinin en iyi çalışmalarını sergilemek amacıyla hazırlanabilir. Amacın ne olduğunu netleştirmek sonraki adımları doğrudan etkileyeceği için oldukça önemlidir. Örneğin, hangi çalışmaların seçileceği bu karara bağlıdır.

2. Adım: Portfolyo diğer değerlendirme araçları gibi o derse ait öğrenme çıktılarına, kazanımlara uygun olmalıdır. Dolayısıyla, bu adımda portfolyo ile hangi içerik, kavram ve becerilerin değerlendirileceği netleştirilmelidir. Diğer bir deyişle değerlendirilecek içerik, kavram ve beceriler doğrudan o dersin öğretim hedefleri ve amaçlarından türetilmelidir.

3. Adım: Öğrencilerin hangi tür ürün ve etkinlikleri hazırlayacağı kararlaştırılmalıdır. Seçilen çalışma ya da ürünler ikinci adımda belirlenen içerik, kavram ve becerilerin değerlendirilmesine imkân sağlayan çalışmalar olmalıdır. Bu noktada, kararlar çok katı olmamalı; öğrencilerin kendi ürünlerini geliştirmelerine ve seçmelerine esneklik tanınmalıdır. Ancak, öğrencilerin bu çalışmaları hangi çerçevede yapacağına dair temel noktalar belirlenmelidir. Ayrıca lojistik konular (örneğin portfolyoların nasıl ve nerede saklanacağı, düzenleneceği) bu aşamada netleştirilmelidir.

4. Adım: Etkili bir değerlendirme süreci planlanmalıdır. Daha önce değinildiği üzere, öğrencilerle düzenli olarak buluşma ve dosyaya eklenecek ya da dosyadan çıkarılacak çalışmalar üzerinde tartışma süreci özellikle kalabalık sınıflarda zaman almaktadır. Bu nedenle daha sonra zaman sorunu yaşamamak için öğretmenin dönemin başında uygulanabilir, etkili bir plan geliştirmesi büyük önem taşımaktadır.

5. Adım: Öğretmen, öğrencilerin sürece nasıl ve ne zaman dâhil edileceğini belirlemelidir. Daha önce değinildiği üzere, öğrenci özellikle dosyaya hangi çalışma örneklerinin gireceği konusunda ve performans kriterlerini belirleme, rubrikleri ya da derecelendirme ölçeklerini oluşturma aşamalarında sürece dâhil olmalıdır. Öğrencilerin katılım düzeyi, portfolyonun işlevini ve etkililiğini doğrudan etkilemektedir.

6. Adım: Değerlendirme rubriklerinin ya da derecelendirme ölçeklerinin geliştirilmesi. Portfolyoların amacına ve içeriğine uygun şekilde analitik ya da bütüncül rubrikler ya da derecelendirme ölçekleri hazırlanmalıdır. Portfolyo kullanım amacımız, bu yolla öğrencilerin dersin öğrenme çıktılarını gerçekleştirme durumlarını saptamak olduğu için rubrikler ya da derecelendirme ölçekleri hazırlanırken dersin öğrenme çıktılarını yansıtacak şekilde, somut, gözlemlenebilir performans maddeleri şeklinde hazırlanmalıdır. Maddeler o beceri ya da davranışları kapsayıcı olmalıdır.

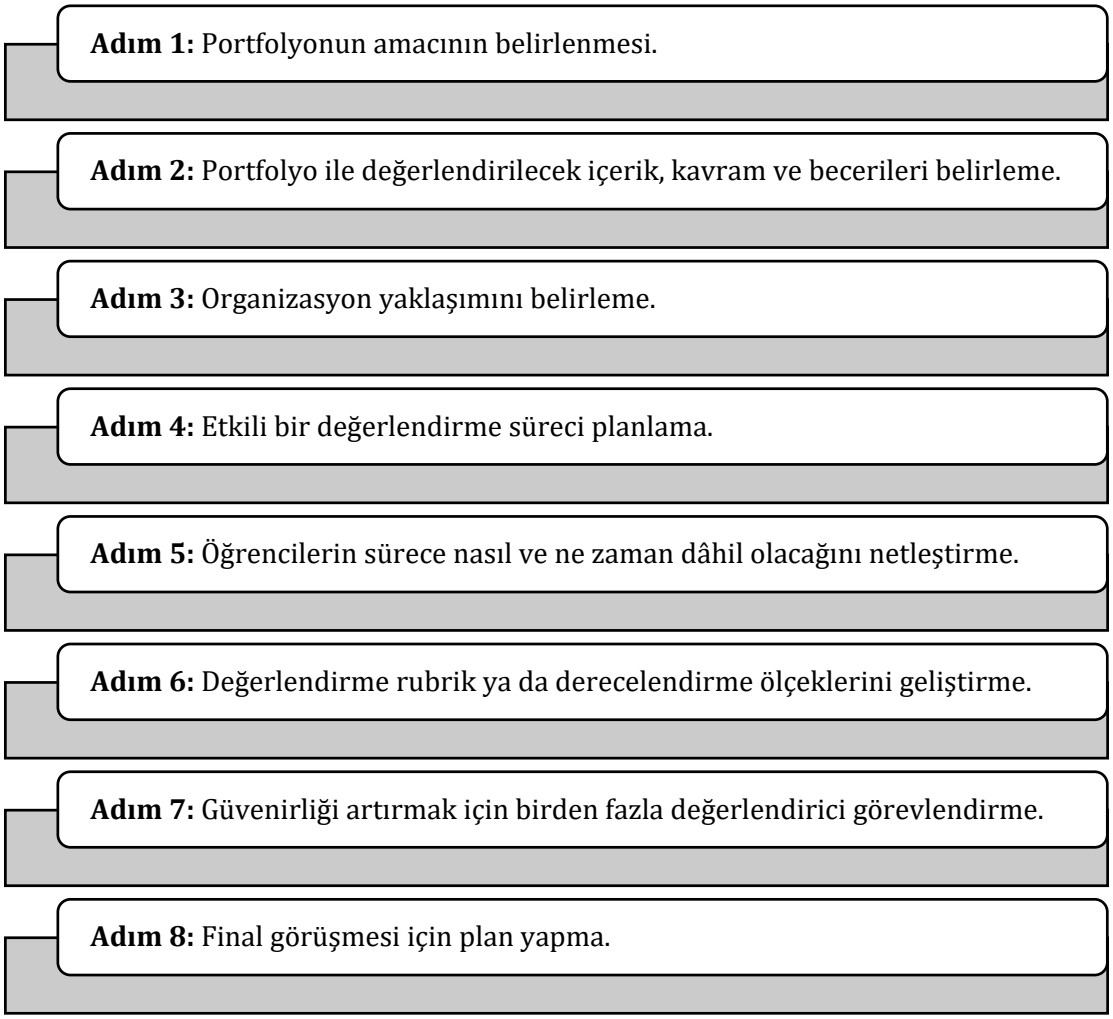
7. Adım: Puanlama güvenirliğini artırmak için mümkünse birden fazla değerlendirici sağlanmalıdır. Portfolyoların puanlanması genellikle klasik ölçme araçlarına kıyasla daha karmaşık ve güçtür. Portfolyo değerlendirmeleri için resmî bir güvenirlik standardı olmasa da birden fazla değerlendiricinin sürece dâhil olması, değerlendirmelerin tutarlılığını artırır ve puanlamaların nesnelliğine katkıda bulunur. Bir önceki adımda hazırlanan puanlama araçlarının detaylı, açık ve anlaşılır olması puanlayıcılar arası tutarlılığı arttırma anlamında belki de en önemli katkıyı sağlayacaktır.

8. Adım: Öğrencilerle dönem boyunca ya da yıl sonunda yapılacak olan son görüşme için plan yapılmalıdır. Dönem veya yıl sonunda yapılacak final görüşmeler, öğrencilere kendi gelişimlerini ve nihai başarılarını gözden geçirme fırsatı sunacaktır. Ancak bu görüşmeler daha önce değinildiği üzere zaman alıcıdır, bu yüzden öğretmenin önceden planlama yapması gerekir (Mertler, 2001).

Aşağıda portfolyo oluştururken izlenecek aşamalar kısaca şematik olarak sunulmuştur:

Şekil 1

Portfolyo Oluştururken İzlenecek Aşamalar



4.3.10. Portfolyo Değerlendirmelerinde Geçerlik ve Güvenirlik

4.3.10.1. Geçerlik

Portfolyo değerlendirmelerinin geçerliğine yönelik alınacak tedbirlerin neler olduğuna karar verirken aşağıdaki bazı sorulara cevap aramak faydalı olacaktır:

1. İçerik öğrenme hedefleriyle, dersin öğrenme çıktılarıyla uyumlu mu?
2. Portfolyo içindeki çalışma örnekleri öğrencinin gerçek becerilerini yansıtıyor mu?
3. Dersin öğrenme çıktılarına ilişkin farklı görev ve ürünler portfolyoda yer alıyor mu?
4. Sonuçlar öğrenci, öğretmen ve veli tarafından anlaşılabilir mi?

Gredler'e (1999) göre portfolyoların geçerliğini sağlamada üç önemli husus bulunmaktadır: Öğrenci yeterlilikleri, konu alanı temsili ve rubrik/derecelendirme ölçekleri -örnek uyumu.

1. **Öğrenci yeterlikleri (ölçülecek beceriler, davranışlar):** Öğrenciden beklenen yeterliliklerin neler olduğuna öncelikli olarak karar verilmelidir. Bunu yaparken dersin ya da konu alanının öğrenme çıktıları dikkate alınmalıdır. Bu öğrenme çıktılarıyla uyumlu olarak becerilere, yeterliklere karar verilmelidir. Portfolyoya eklenecek çalışma örneklerine ise bu yeterlikler doğrultusunda karar verilmelidir. Portfolyoya seçilen çalışma örnekleri öğrencinin becerilerini ve öğrenme çıktılarını yansıtır nitelikte olmalıdır.

2. **Konu alanı temsili (derse/konu alanına ilişkin öğrenme çıktıları, öğrenme hedefleri)** Portfolyoya seçilen çalışma örnekleri, materyaller, o dersin ya da konu alanının hedeflerini ve içeriğini doğru ve yeterli bir şekilde temsil etmelidir. Burada bahsedilen özellik, bir çoktan seçmeli testten beklenen kapsam geçerliğine benzetilebilir. Eğer çalışma örnekleri yalnızca sınırlı bir yeterliğe veya beceriye ilişkin olursa, öğrencinin genel gelişimi ve başarısı hakkında yanıltıcı kararlar kaçınılmaz olacaktır (kapsam geçerliği düşük olan bir çoktan seçmeli ya da yazılı yoklama sınavı sonuçlarının neden olacağı yanlış kararlar gibi).

   Bu bağlamda, portfolyoya eklenecek çalışma örneklerinin, materyallerin hangi öğrenci becerilerini temsil edeceği önceden netleştirilmelidir. Önce becerilere karar verilmeli daha sonra bu becerilere karşılık gelen çalışmaların neler olacağı netleştirilmelidir. Daha önce değinildiği üzere portfolyoda ses kasetleri, fotoğraflar, video kayıtları, günlüklerden projelere kadar farklı çeşitlilikte çalışma ya da materyal kapsanarak dersin farklı öğrenme çıktılarına göre öğrencinin farklı yönleri ortaya konulabilmektedir.

3. **Rubrik/derecelendirme ölçekleri-örnek çalışmaların uyumu (değerlendirme kriteri ile değerlendirilen ürün arasındaki uyum):** Kullanılan değerlendirme rubriği ya da derecelendirme ölçekleri ile portfolyodaki gerçek ürünler arasında uyum bulunmalıdır. Rubrikler ya da derecelendirme ölçekleri dersin öğrenme çıktıları dikkate alınarak hazırlanmalıdır ve puanlanması amaçlanan becerileri ya da davranışları gözlemlemeye uygun olmalıdır. Her bir çalışma örneğiyle temsil edilen beceriler ya da yeterlikler farklılık gösterebilir. Hazırlanan rubrik ya da derecelendirme ölçekleri o çalışmayı değerlendirmeye uygun nitelikte olmalıdır. Örneğin, görsel bir performansı değerlendirirken kullanılan rubrik ile bir öykü denemesini değerlendirirken kullanılan rubrik ve bu rubrikteki maddeler farklı olacaktır. Portfolyo değerlendirilirken kullanılan rubrik (puanlama ölçütleri), portfolyodaki içerikle doğrudan uyumlu olmalıdır. Genel olarak konuşursak, kullanılan puanlama aracındaki maddeler ile puanlanacak davranışların, becerilerin

örtüşmesi gerekmektedir ya da değerlendirme kriteri ile değerlendirilen ürün arasında uyum olmalıdır. Aksi bir durum geçerliği olmayan sonuçlara yol açacaktır. Dikkatli ve detaylı hazırlanmış bir rubrik ya da derecelendirme ölçeği yapılan değerlendirmenin nesnelliğini de artıracaktır.

4.3.10.2. Güvenirlik

Benzer şekilde, portfolyo değerlendirmelerinin güvenirliğine yönelik alınacak tedbirlerin neler olduğuna karar verirken aşağıdaki bazı sorulara cevap aramak faydalı olacaktır:

1- Aynı portfolyoyu farklı öğretmenler değerlendirirse benzer sonuçlar çıkar mı?

2- Aynı öğretmen portfolyoyu tekrar değerlendirildiğinde sonuçlar tutarlı çıkar mı? Zaman içinde tutarlılık korunuyor mu?

3- Ölçütler önceden öğrenciyle paylaşıldı mı?

4- Değerlendirme, öğretmenin kişisel yargılarından bağımsız mı? Nesnel ölçütler kullanıldı mı? (Bu soru aynı şekilde geçerlik için de sorulabilir.)

Portfolyo değerlendirmelerinde güvenirlik genellikle puanlayıcılar arası tutarlılık ile açıklanmaktadır (Gredler, 1999; Mertler, 2001). Güvenirlik, birden fazla puanlayıcının aynı öğrenci çalışmalarına benzer puanlar verip vermemesiyle ilgilidir. Farklı puanlayıcıların aynı portfolyoyu benzer şekilde puanlamaları yapılan puanlamanın güvenirliğine işaret etmektedir. Ancak öğretmenin puanlama için başka bir öğretmene ulaşması pratikte oldukça güçtür. Mertler (2001) bunun için bir yol önermiştir. Buna göre öğretmen, başka öğretmenlerden öğrencilerin portfolyolarından örnekleri incelemelerini isteyebilir. Bu öğretmenlerin verdiği puanlar, sınıf öğretmeninin puanlarıyla karşılaştırılarak tutarlılık ölçülebilir.

Ancak bunun mümkün olmadığı durumlarda (ki bu durum özellikle ülkemizde sınıf mevcutları dolayısıyla yaygındır), öğretmen puanlamada oldukça dikkatli olmalıdır. Öğretmenin puanlama güvenirliğini arttırmak için alacağı en önemli tedbirlerden biri rubriklerin ya da derecelendirme ölçeklerinin hazırlanma aşamasıdır. Hazırlanan rubriklerin değerlendirilecek çalışmaya ilişkin detayları içermesi ve açık ve anlaşılır şekilde hazırlanması önemlidir. Örneğin, rubrikte ya da derecelendirme ölçeğinde söz konusu çalışmanın hangi boyutlarının ve bu boyutlar altındaki hangi detayların puanlanacağına dikkatle karar verilmelidir. Bunun dışında puanlanacak çalışmanın yalnızca ürün boyutu mu puanlanacak yoksa sürece ilişkin detaylarda değerlendirmeye tabi tutulacak mı? buna karar verilmelidir. Yine çok önemli bir nokta ise rubrikte ya da derecelendirme ölçeğinde yer alan maddelerin gözlemlenebilir davranışlara/özelliklere yönelik olması gereğidir. Bu rubriğin başka bir öğretmen tarafından kullanılacağını varsayalım, bu durumda öğretmen maddeleri okuduğunda çalışmada neye bakacağı konusunda tereddüt yaşamamalıdır. Buda yapılan puanlamanın nesnelliğini arttırıcı bir tedbirdir.

5. PERFORMANS DEĞERLENDİRMEDE KULLANILAN PUANLAMA ARAÇLARI

Performans değerlendirmede kullanılan puanlama araçları yaygın olarak rubrikler ve kontrol listeleri olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Ancak rubriklere benzeyen fakat rubriklerde olduğu üzere performansın düzeylerini betimsel olarak ayrıntılı açıklamayan bir grup puanla araçları vardır ve bunların rubriklerden ayrı tutulması daha sağlıklı olacaktır. Bu nedenle, burada performans değerlendirmede kullanılan puanlama araçları üç kategoride ele alınacaktır:

1. Rubrikler (Dereceli Puanlama Anahtarı olarak adlandırılması yaygındır),
2. Derecelendirme Ölçeği ya da Kriter Performans Listesi (Rating Scale ya da Criterion Performance List),
3. Kontrol listeleri (Checklist)

Performansın değerlendirilmesinde kullanılan temel puanlama araçlarından biri rubriklerdir. Rubrikler ülkemizde "Dereceli Puanlama Anahtarı" adıyla da sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak, yukarıda değinildiği üzere, rubrikler dışında olup rubriklere benzerliğiyle bilinen ve sıklıkla rubriklerle karıştırılan ve farklı isimlerle karşımıza çıkan puanlama araçları mevcuttur. Bunlar genellikle alanyazında derecelendirme ölçekleri ya da kriter performans listesi olarak adlandırılmaktadır (Brookhart, 2013; McTighe ve ark., 2020). Son olarak, tanımı konusunda büyük ölçüde fikir birliği sağlanmış olunan ve basit bir yapıya sahip olması açısından karışıklığa yer vermeyen kontrol listeleri vardır.

Hibbard ve arkadaşları (1996) kriter performans listesini, öğrenci performansını değerlendirmek için kullanılan temel ölçütlerin basit bir listesinden oluşan temel ve pratik bir araç olarak tanımlamıştır. McTighe ve arkadaşları (2020, s.73), kriter performans listelerinin, ölçütler veya temel özellikler/öğeler kümesinden, geribildirim ve yansıtma (reflection) için ayrılmış bir alandan ve bazı durumlarda öğretmenlerin çeşitli rubrik (dereceli puanlama anahtarı) öğelerini değerlendirmek için puanlar atamasına olanak tanıyan bir derecelendirme ölçeğinden oluştuğunu ifade etmiştir. İlköğretim düzeyinde yazma dersi için hazırlanmış bir kriter performans listesine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 5

İlköğretim Düzeyi Yazma Dersine Yönelik Örnek Kriter Performans Listesi

Kriter Performans Listesi	😀 Harika	☺ Neredeyse oldu	😐 Geliştirilmeli
1. Hikâyem için ilgi çekici bir mekân ve karakterlerim var.			
2. Hikâyemdeki problem okuyucularım için açık ve anlaşılır.			
3. Hikâyemdeki olaylar doğru sırayla verilmiştir.			
4. Çözüm, okuyucularım için açık ve anlaşılır olacaktır.			
5. Olanları anlatmak için birçok betimleyici kelime kullandım.			
6. Kelimelerim "zihinde bir resim oluşturur."			
7. Hikâyemle uyumlu bir başlığım var.			
Bir dahaki sefere hikâye yazarken neyi daha iyi yapmaya çalışacaksın? …… ……			

Kaynak: (McTighe ve ark., 2020, s. 75).

Bu bölümde benzer özelliklerinden dolayı sadeleştirmek adına "Derecelendirme Ölçekleri ya da Kriter Performans Listesi" olarak adlandırılan puanlama araçları kısaca "Derecelendirme Ölçekleri" olarak ifade edilmiştir. Ülkemizde de bu araçların isimlendirilmelerine ilişkin farklı kullanımlar mevcut olup, henüz tekbir isimlendirme üzerinde fikir birliği tam olarak mevcut değildir. Ancak Derecelendirme Ölçekleri/Kriter Performans Listesi olarak anılan araçlar rubrik değildir. Bu iki puanlama aracı temel özellikleri ve kullanıldıkları durumlar açısından ayrışmaktadırlar. Aşağıda, bu araçlar ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Alanyazında ve uygulamada sıklıkla rastlanan bir diğer kavram yanılgısı ise performans değerlendirmede kullanılan "puanlama araçlarının" birer "ölçme aracı" olduğunun düşünülmesidir. Oysa puanlama araçları bir ölçme aracı değildir. Aksine, herhangi bir ölçme aracının puanlama bölümünü oluştururlar ve bazı durumlarda birer puanlama anahtarıdırlar. Bu araçlar performans görevi, proje, portfolyo, gözlem benzeri performansı ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçların puanlama bölümlerini oluştururlar (Bkz. Çetin & Çakan, 2010; Kutlu ve ark., 2010).

Aşağıda üç temel puanlama aracı olan rubrik, derecelendirme ölçekleri/kriter performans listesi ve kontrol listesi sırasıyla sunulmaktadır.

5.1. Rubrikler

Rubrik, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için kullanılan, performans düzeylerinin tanımlarıyla birlikte verilen tutarlı ölçütler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Brookhart, 2013). Burada rubrik tanımına ilişkin olarak en dikkat çekici özellik "performans düzeylerinin tanımlarıyla birlikte verilen" vurgusudur, çünkü bu özellik rubrikleri derecelendirme ölçeklerinden ve kontrol listelerinden ayıran en ayırt edici özelliktir. Bilindiği üzere, rubrikler sıklıkla derecelendirme ölçekleri ile karıştırılmaktadır. Rubriklerin aksine derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri, performansın kalitesine dair açıklamalar içermezler (Brookhart, 2013). Moskal ve Leydens (2000) rubriklerin derecelendirme ölçeklerinden türediğini ancak ölçütlerin anlaşılabilirliği bakımından farklılaştığını belirtmiştir. Brookhart (2013) rubrikler ile derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır:

1. Rubriklerin aksine, derecelendirme ölçeği sıklık ya da kaliteyi derecelendirir ancak ayrıntılı açıklamalar içermez. Kontrol listeleri de benzer şekilde performansın kalitesine ilişkin ayrıntı vermez yalnızca varlık ya da yokluğuna dair bilgi verir.
2. Rubrikler en belirgin anlamda öğrencilerin çalışmalarına ya da performanslarına ilişkin ölçütler ve performans düzeylerinin açıklamalarıyla tanımlanırlar. Performans düzeyinin tanımlanması önemlidir. Derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri bu iki parçadan birini ya da her ikisini içermediği için rubrik olarak tanımlanamazlar.
3. Kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri belirli ölçütlere dayanır. Bu ölçütler, kontrol listesi için öğrencinin bir işi yapıp yapmadığını, derecelendirme ölçeği için ise ne kadar iyi ve hangi sıklıkta yaptığını göstermeye yöneliktir. Performansın niteliğine dair ayrıntılı açıklamaya gerek duyulmadığı durumlarda rubrik yerine derecelendirme ölçekleri ve kontrol listelerini kullanmak çok daha pratik ve işlevseldir.

Rubrikler gözlemlenen davranışlarda sergilenen yanıtlar ya da davranışlar nitelik açısından ele alındığı durumlarda kullanıldığında oldukça faydalıdır ve anlamlıdır. Rubriklerde, becerinin yerine getirilme düzeyleri derecelendirme ölçeklerinde olduğu üzere sayısal olarak (5-4-3-2-1 gibi) nitelendirilmekten öte betimsel olarak tanımlanır ve detaylı bir açıklaması yapılır.

Rubrikler kendi içinde bütüncül ve analitik olarak ikiye ayrılmaktadır. Bütüncül rubriklerde söz konusu performans ya da performansa ilişkin çalışma örneği her bir boyut için tek tek ele alarak değerlendirilmez. Öğretmen çalışmayı bir bütün olarak ele alır ve öğrenci başarısına dair tek bir puan üretir. Çalışmanın tamamına ilişkin kalitenin daha önemli olduğu durumlarda ve öğrenciye geribildirim verme amacının olmadığı durumlarda bütüncül rubrik tercih edilebilir. Çalışmanın geneli değerlendirildiği için daha pratiktir ve daha az zaman alır. Özellikle kalabalık sınıflarda analitik rubriğe göre daha kullanışlıdır. Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin detaylı bilgi vermez. O nedenle öğrenciye detaylı bir geribildirim verilmesi amaçlanıyorsa analitik rubriğin kullanılması daha faydalı olacaktır. Aşağıda kompozisyon yazma becerisini değerlendirmede kullanılabilecek bir bütüncül rubrik örneği sunulmuştur:

Tablo 6

Kompozisyon Yazma Becerilerine Yönelik Bütüncül Rubrik Örneği

Bütüncül Rubrik **Öğrenci Adı ve Soyadı:** **Sınıf:** **Öğrenci Numarası:** **Tarih:**	
Yeterli (3)	Yazıda, konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirlere yer verilmiş, fikirler örnek ya da açıklamalarla desteklenmiş, anlatım tutarlı, yazıda özgün ya da yaratıcı bir bakış acısı mevcut, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılmış, yazım ve dil bilgisi kurallarına tümüyle uyulmuş
Geliştirilmesi Gerekli (2)	Yazıda konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirlere kısmen yer verilmiş, fikirler örnek ya da açıklamalarla kısmen desteklenmiş, anlatım çoğunlukla tutarlı, yazıda özgün ya da yaratıcı bir bakış acısı kısmen mevcut, dil genellikle akıcı ve anlaşılır, yazım ve dil bilgisi kurallarına genellikle uyulmuş
Yetersiz (1)	Yazıda konuya uygun ana fikir ve yardımcı fikirlere yer verilmemiş, fikirler örnekler ya da açıklamalarla desteklenmemiş, anlatımda çok sayıda tutarsızlık mevcut, yazıda özgün ya da yaratıcı bir bakış acısı mevcut değil, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılmamış, yazım ve dil bilgisi kurallarına çoğunlukla uyulmamış
TOPLAM PUAN:	

Yukarıda görüldüğü üzere bütüncül rubriklerde değerlendirilmek istenen performansa ilişkin alt boyutlara yer verilmez. Genel olarak performansın ya da ortaya konulmuş olan ürünün bütününe ilişkin bir değerlendirme yapılır.

Analitik rubriklerde ise bütüncül rubriklerin aksine, puanlayıcı öğrenci performansını veya ürününü birden fazla boyut için ayrı ayrı ele alarak istenen ölçütler doğrultusunda puanlar, değerlendirir. Analitik rubriklerde performans belirli boyutlara (örneğin içerik,

anlatım, özgünlük, dil bilgisi vb.) ayrıştırılır ve çalışma örneği her bir boyut için ayrı ayrı değerlendirilir. Örneğin, dört ayrı boyut varsa (içerik, anlatım, özgünlük, dil bilgisi) çalışma tek tek her bir boyut için olmak üzere toplamda dört kez değerlendirilir. Öğrenci başarısı bu boyutların her birinden alınan puanların toplamıyla belirlenir. Analitik rubrikler özellikle öğrenciye geribildirim verilmesi amaçlandığında tercih edilmelidir. Kullanılacak rubriğinin türüne karar vermede önemli olan diğer bir etken de değerlendirilen performansın ya da çalışmanın yapısıdır. Performans çok boyutlu bir yapıya sahip ise analitik rubrik tercih edilmelidir. Yine öğrenci gelişimi takip edilmek istendiğinde ayrıntılı geribildirim sağlaması nedeniyle analitik rubrikler tercih edilmelidir. Analitik rubrik kullanımı, yapılan puanlamanın tutarlılığını, duyarlılığını ve nesnelliğini de artırmada faydalı olacaktır. Yine, performansın bütününden ziyade alt boyutlardaki başarının önemli olduğu durumlarda analitik rubriğin kullanılması önemlidir. Aşağıda kompozisyon yazma becerisine ilişkin analitik rubrik örneği sunulmuştur:

Tablo 7

Kompozisyon Yazma Becerilerine Yönelik Analitik Rubrik Örneği

Analitik Rubrik **Öğrenci Adı ve Soyadı:** **Öğrenci Numarası:**			**Sınıf:** **Tarih:**	**Puan**
	Yeterli (3)	Geliştirilmesi Gerekli (2)	Yetersiz (1)	
İçerik	Konuya uygun, dikkat çekici bir başlık kullanılmış; ana fikir ve yardımcı fikirler açıkça belirtilmiş ve örneklerle desteklenmiş; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında tutarlılık mevcut.	Konuya uygun bir başlık kullanılmış; ana fikir ve yardımcı fikirler kısmen belirtilmiş ve kısmen örneklerle desteklenmiş; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında kısmen tutarlılık mevcut.	Başlık konuya uygun değil; ana fikir ve yardımcı fikirler çoğunlukla belirsiz; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında tutarlılık yok; gereksiz bilgiler mevcut.	
Dil ve Anlatım	Açık, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanılmış; konuya uygun, doğru ve yeterli çeşitlilikte kelime kullanılmış; giriş, gelişme ve sonuç boyunca anlam bütünlüğü mevcut; noktalama işaretleri ve yazım kurallarına tümüyle uyulmuş.	Çoğunlukla açık, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanılmış; kısmen konuya uygun, doğru ve yeterli çeşitlilikte kelime kullanılmış; giriş, gelişme ve sonuç boyunca kısmen anlam bütünlüğü sağlanmış; noktalama işaretleri ve yazım kurallarına genellikle uyulmuş.	Dil açık, anlaşılır ve akıcı değil; kullanılan kelimeler çoğunlukla konuya uygun değil ve yetersiz çeşitlilikte; giriş, gelişme ve sonuç arasında anlam bütünlüğü sağlanmamış; noktalama işaretleri ve yazım kurallarına çoğunlukla uyulmamış.	
Yaratıcılık ve Özgünlük	Yazıda özgün sayılabilecek fikir ya da farklı bakış açısı sunulmuş; yaratıcı fikirlere, özgün örnek ya da benzetmelere yer verilmiş.	Yazıda kısmen özgün sayılabilecek fikir ya da farklı bakış açısına yer verilmiş; kullanılan örnek ya da benzetmeler kısmen yaratıcı.	Yazıda ifade edilen fikir ya da bakış açısı özgün değil; örnek ya da benzetmelerde yaratıcılık yok.	
Sayfa Düzeni	Yazı düzenli ve okunaklı, sayfa temiz kullanılmış, kenar boşlukları doğru kullanılmış.	Yazı kısmen düzenli ve okunaklı, sayfa kısmen temiz kullanılmış, kenar boşlukları kısmen doğru kullanılmış.	Yazı düzenli ve okunaklı değil, sayfa temiz kullanılmamış, kenar boşlukları doğru kullanılmamış.	

Analitik rubrik örneğinde görüldüğü üzere, kompozisyon becerisi dört ayrı boyutta, üç düzeyli olarak puanlanmıştır. Burada öğrenciye yönelik geribildirim verilmek istendiğinde, öğrenciye her bir boyuttaki güçlü, zayıf ve geliştirilmesi gereken yönleri ayrıntılı olarak sunulabilmektedir.

5.2. Derecelendirme Ölçekleri

Derecelendirme ölçekleri, söz konusu çalışmaya ya da performansa ilişkin olarak belirlenmiş olan özelliklerin ve bu özelliklerin her birinin hangi düzeyde sergilendiğini işaretlemek için ayrılmış bölümlerden oluşan bir listedir (Brookhart, 2013). Derecelendirme ölçekleri de kontrol listeleri gibi bir listedir, ancak burada özelliğin hangi düzeyde gerçekleştirildiğini işaretlemeye yarayan bir derecelendirme vardır. Bu derecelendirme genellikle 4 ya da 5'li olabildiği gibi 3'lü olarak da kullanılabilmektedir. Bu yanıyla Brookhart (2013) derecelendirme ölçeklerinin iki boyutlu bir kontrol listesi olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir. Derecelendirme ölçekleri, kontrol listelerinden farklı olarak özelliğin yapılma sıklığına ya da kalitesine vurgu yapar. Yani bir derecelendirme söz konusudur. Dolayısıyla yapılma sıklığı ya da kalitesi söz konusu olmayan davranışların derecelendirme ölçekleri ile puanlanması uygun değildir. Örneğin, bir sınıf öğretmeninin cümle kurma becerisini kontrol etmek amacıyla öğrencilerinden bir cümle yazmalarını istemesi ve ardından öğrencilerin kurdukları cümlelerde aşağıdaki davranışların varlığını derecelendirme ölçeğiyle gözlemlemesi uygun olmayacaktır:

- Cümlenin sonuna nokta koydu mu?
- Cümleye büyük harf ile başladı mı?

Bu davranışların kontrol listesiyle var/yok ya da yaptı/yapmadı şeklinde gözlemlenmesi uygun olacaktır. Çünkü söz konusu davranışlar bir sıklık ya da kaliteye ilişkin bir bilgi sunmamaktadır. Brookhart (2013) özellikle performans becerilerinin değerlendirilmesinde, sıklık ölçeklerinin çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, topluluk önünde konuşma becerisini değerlendirirken aşağıda sunulan üç davranış yapılma sıklığı açısından önemli bilgiler sunabilecektir:



"Göz teması kurar" ------ sık sık, ara sıra, nadiren, hiç

"Vurgulara dikkat eder" -----sık sık, ara sıra, nadiren, hiç

"Konuşmalarını örneklerle destekler" ----- sık sık, ara sıra, nadiren, hiç

Bu ve benzeri davranışların sergilenme sıklığı becerinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Eğitimde ve günlük hayatta pek çok davranışın doğası gereği yapılma sıklığı ya da yapılma kalitesini içinde barındırdığını söyleyebiliriz. Örneğin, derse katılım yapılma sıklığı açısından önemlidir ancak yazılan bir kompozisyon ise kalitesi açısından önemlidir.

Brookhart (2013) sıklık ölçeklerinin; ayrıca davranışların, çalışma alışkanlıklarının ve diğer öğrenme becerilerinin değerlendirilmesinde de mükemmel olduğunu ve birçok davranışın "her zaman, sık sık, bazen**,** hiç" şeklinde ifade edilerek iyi bir şekilde tanımlanabileceğini öne sürmüştür. İnsan davranışlarının doğası dikkate alındığında, okullardaki çoğu davranış da dâhil olmak üzere pek çok davranışın bu anlamda kontrol listesinden ziyade derecelendirme ölçekleriyle ifade edilmeye daha uygun olduğu söylenebilir. Örneğin; derse katılım, öz güven, akran zorbalığı, akranlarla ya da öğretmenle iletişim ya da tamamlanan bir ödevin, raporun niteliği gibi. Brookhart (2013) en az üç nedenden dolayı derecelendirme ölçeklerinde kullanılan kalite derecelerinin (örneğin; oldukça iyi, iyi, orta, zayıf gibi derecelendirmeler) öğrenme için çok az fayda sağladığı görüşünü savunmuştur ve bu görüşü şöyle gerekçelendirmiştir:

1. "Kalite dereceleri, kanıtı açıklamadan doğrudan hüküm verir. Yani bir adımı atlar. Örneğin, "Bu mükemmel çünkü ona mükemmel dedim" → açıklama yok. "Performans düzeyleri" gibi görünse de aslında tanımlayıcı değildir. Öğrenme sürecine rehberlik etmez, sadece yargı bildirir
2. Kalite derecelendirme ölçekleri bir yargıdır, açıklama değildir. Bu yüzden öğrenmeyi ilerletecek bilgi içermezler. Öğrenme sürecini durdururlar. Örneğin, bir öğrenci "iyi" seviyedeyse ama "mükemmel" olmak istiyorsa, kalite ölçeği ona ne yapması gerektiğini söylemez. "Mükemmel – İyi – Orta – Zayıf" gibi ölçekler en yaygın yanlış kullanımlardandır. Rubrik olması gereken yerlerde kullanıldığında, "standartlara dayalı" gibi gözüken ifadeler de aslında kalite ölçeklerine dönüşebilir. Eğer ölçek sadece kelimeler listesiyse — örneğin, "İleri, Yeterli, Yeterliliğe Yakın, Başlangıç" — ve yanında açıklama yoksa, bu rubrik değil, kalite ölçeğidir. Bazen "açıklama gibi görünen şeyler" aslında açıklama değildir. Örneğin, "Problemleri ileri düzeyde çözer" ifadesi, tanımlayıcı değil sadece bir kalite yargısıdır.
3. Kalite dereceleri öğretmenleri çoğu zaman görev tabanlı ölçütleri kullanmaya yönlendirir çünkü kalite dereceleri bu tür ölçütlere kolayca uygulanabilir. Örneğin, yazılı bir raporda görev tabanlı ölçütler şu şekilde olabilir: Giriş, Metin, Görseller, Kaynaklar. Siz sadece kaliteyi yargılarsınız aslında her bölüme bir not vermiş olursunuz. Rubriklerin kalite dereceleriyle karıştırılması ya da onlara dönüştürülmesi ise, rubriklerin asıl amacını ve anlamını yok eder" (s. 79).

Özetle, sıklık ölçekleri bir davranışın/özelliğin ne sıklıkla sergilendiğini gösterir, kalite dereceleri ise bir işin ne kadar iyi olduğunu söyler ancak açıklama yapmadığı için öğrenme sürecine sınırlı bir katkı sunar. Öğrenciye eksiği konusunda detaylı değil sınırlı bir geribildirim sağlar. Bunlar genellikle öğrenme yerine, görevin daha yüzeysel yönlerini gözlemler. Bununla beraber kontrol listesi ve sıklık ölçeği doğru yerde kullanıldığında faydalıdır. Kalite ölçeği ise rubrik gibi görünür ancak öğrenmeyi sınırlı oranda destekler, yargı verir ancak detaylı gerekçe sunma noktasında eksiktir. Öğrenci

ölçekteki bir madde üzerinden ve toplam puanlar üzerinden performans düzeyi hakkında bir fikir sahibi olur. Ancak, özellikle detaylı bir geribildirim sağlanması ve bu şekilde öğrenmenin desteklenmesi amaçlanıyor ise rubriklere kıyasla sınırlıdır. Aşağıda öğrencinin derse katılımına ilişkin örnek bir derecelendirme ölçeği sunulmuştur.

Tablo 8

Derse Katılıma İlişkin Örnek Derecelendirme Ölçeği Maddeleri

Derse Katılım Derecelendirme Formu **Öğrenci Adı ve Soyadı:** **Öğrenci Numarası:** **Sınıf:** **Tarih:**					
	Her zaman (5)	**Sık sık (4)**	**Genellikle (3)**	**Nadiren (2)**	**Hiçbir zaman (1)**
1. Derse hazırlıklı gelir	( )	( )	( )	( )	( )
2. Fikirlerini ifade eder	( )	( )	( )	( )	( )
3. Parmak kaldırır	( )	( )	( )	( )	( )
4. …..	( )	( )	( )	( )	( )

Örnekte de görüldüğü üzere burada öğrencinin derse katılımı bir gözlem formuyla değerlendirilmek isteniyor ve puanlama aracı olarak derecelendirme ölçeği kullanılıyor. Bu puanlama araçları vasıtasıyla ölçülen davranışlar doğası gereği yapılma kalitesi ya da sıklığı söz konusu olan davranışlardır. Örneğin, yukarıda verilen örnekte öğrencinin derse hazırlıklı gelme durumu için hazırlıklı gelir ya da gelmez şeklinde bir sınıflama yapılamaz çünkü dönem boyunca bir kez hazırlıklı gelen öğrenciyi ne hazırlıklı gelir sınıfına ne de hazırlıklı gelmez sınıfına dâhil etmek mümkün olmayacaktır. Bu davranışın bir yapılma sıklığı söz konusudur.

Rubriklere benzer şekilde, derecelendirme ölçekleri de gözlemlenmek istenen performansı genel hatlarıyla ya da tek tek her bir alt boyut altında puanlayacak şekilde hazırlanabilirler. Aşağıda Türkçe dersinde kullanılabilecek bütüncül olarak ifade edebileceğimiz genel ve alt boyutlardan oluşan analitik olarak ifade edebileceğimiz iki ayrı derecelendirme ölçeği örneği sunulmuştur:

Tablo 9

Türkçe Kompozisyon Yazma Becerisine İlişkin Örnek Bütüncül Derecelendirme Ölçeği Maddeleri

Kompozisyon Değerlendirme Formu				
Öğrenci Adı ve Soyadı: **Sınıf:** **Öğrenci Numarası:** **Tarih:** **(4) Çok iyi (3) İyi (2) Gelişmekte (1) Yetersiz**				
	(4)	(3)	(2)	(1)
1. Konuya uygun bir başlık kullanılmış				
2. Yazı bir ana fikir çerçevesinde ele alınmış				
3. Yardımcı fikirlere yer verilmiş				
4. Fikirleri destekleyici açıklamalara ya da örneklere yer verilmiş				
5. Görüşler kanıtlarıyla desteklenmiş				
6. Akıcı bir dil kullanılmış				
7. Anlaşılır bir dil kullanılmış				
8. Yazıda özgünlük ya da farklı bir bakış acısına yer verilmiş				
9. Dil bilgisi kurallarına uyulmuş				
10. Yazım kurallarına uyulmuş				
11. Sayfa düzenine uyulmuş				
TOPLAM PUAN:				

Verilen derecelendirme ölçeği örneğinde kompozisyon yazma becerisini alt boyutlara ayırmadan genel özelliklerini dikkate alarak puanlama yapılması amaçlanmaktadır. Örnekte görüldüğü üzere öğrenci "konuya uygun bir başlık kullanmış" olabilir ancak bu uygunluk derecesi "Çok iyi", "İyi", "Gelişmekte" ya da "Yetersiz" görülmüş olabilir. Aynı şekilde öğrenci dil bilgisi kurallarına belli oranda uymuş olabilir. Aşağıdaki örnekte bulunan ve kompozisyon yazma becerisini puanlamak üzere hazırlanan derecelendirme ölçeğinde ise farklı boyutlara ilişkin maddeler ya da davranışlar analitik olarak ayrı ayrı ele alınmış ve dört dereceli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, her alt boyutun ayrı ayrı puanlanması amaçlanmıştır.

Tablo 10

Türkçe Kompozisyon Yazma Becerisine İlişkin Örnek Analitik Derecelendirme Ölçeği Maddeleri

Kompozisyon Değerlendirme Formu					
Öğrenci Adı ve Soyadı: **Sınıf:** **Öğrenci Numarası:** **Tarih:** **(4) Çok iyi (3) İyi (2) Gelişmekte (1) Yetersiz**					
		(4)	**(3)**	**(2)**	**(1)**
İçerik	1. Konu dikkat çekici				
	2. Konuyu uygun bir başlık yazılmış				
	3. Konuyu destekleyici örneklere yer verilmiş				
	4. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmiş				
	5. Ana fikir açık ve belirgin olarak vurgulanmış				
	6. Ana fikir örnekler ve açıklamalarla desteklenmiş				
	7. Yardımcı fikirler konuya uygun olarak verilmiş				
	8. Fikirler arasında tutarlılık var				
	9. Gereksiz bilgilere yer verilmemiş				
Dil ve Anlatım	10. Cümleler açık ve anlaşılır				
	11. Akıcı bir dil kullanılmış				
	12. Yazı boyunca tutarlı bir anlatım dili kullanılmış				
	13. Konuya uygun ve doğru kelimeler seçilmiş				
	14. Kelime çeşitliliği yeterli				
	15. Gereksiz kelime tekrarları yapılmamış				
	16. Fikirler bir mantık sırasıyla verilmiş				
	17. Giriş, gelişme ve sonuç arasında anlam bütünlüğü var				
	18. Yazım kurallarına uyulmuş				
	19. Noktalama işaretlerine uyulmuş				
Yaratıcılık ve Özgünlük	20. Yazıda özgünlük ve farklı bir bakış acısı var				
	21. Yaratıcı fikirlere yer verilmiş				
	22. Özgün örneklere ya da benzetmelere yer verilmiş				
Sayfa Düzeni	23. Yazı düzenli ve okunaklı				
	24. Sayfa temiz kullanılmış				
	25. Sayfa kenarları doğru kullanılmış				
TOPLAM PUAN:					

Yukarıda değinildiği üzere derecelendirme ölçekleri ihtiyaç görülmesi halinde alt boyutlar halinde de hazırlanabilmektedir. Kompozisyon yazma becerisi; içerik, dil ve anlatım, yaratıcılık ve özgünlük, son olarak sayfa düzeni olmak üzere dört alt boyutta ele alınmıştır. Her boyut altında ise o boyuta ilişkin dikkat edilmesi gereken maddelere yer verilmiştir. Bu haliyle öğrencinin her bir maddeden elde edeceği puan yanında her bir alt boyuttan elde edeceği puanlarda ayrı ayrı yorumlanabilmektedir.

5.3. Kontrol Listesi

Kontrol listelerinin en önemli ayrıcalığı gözlemlenen davranışların var/yok, evet/hayır, yaptı/yapmadı şeklinde yalnızca iki kategoride ölçülmesidir. Söz konusu davranış ya vardır ya da yoktur. Dolayısıyla bir davranışın gerçekleştirilmesinde yapılma kalitesi ya da sıklığı söz konusu ise kontrol listeleri kullanılamaz. Gözlemlenen davranışlar genellikle doğası gereği var ya da yok şeklinde sınıflanabilen davranışlardır. Brookhart (2013) kontrol listesini belirli özelliklerin yer aldığı ve bu özelliklerin var olup olmadığını işaretlemek için ayrılmış bölümlerden oluşan bir liste olarak tanımlamaktadır. Bu liste bir görevin parçalara ayrılmasından yani yapılacakların listelenmesinden oluşabilir. Değinildiği üzere söz konusu davranış ya da özellik ya vardır ya da yoktur. Örneğin; ödevini teslim etti/etmedi durumu, özellikle psikomotor davranışların gözlemlendiği beden eğitimi derslerinde bir yönergenin izlenip izlenmediği, ya da işlem sırası gibi.

Kontrol listeleri rubrikler ya da derecelendirme ölçekleri gibi yorum gerektirmez ve madde formatı bunlara kıyasla çok daha basit yapıdadır. Bu nedenle hazırlanmaları rubriklere ya da derecelendirme ölçeklerine kıyasla daha kolay ve daha hızlıdır. Brookhart (2013) kontrol listelerinin özellikle iki tür durumda kullanılmasının oldukça faydalı olduğunu vurgulamıştır:

1. Gözlemlenecek davranışlar ya da öğrenme çıktıları, nitelikleri açısından değil de yalnızca bir özelliğin varlığı ile tanımlandığı durumlarda hem öğretmenler hem öğrenciler için yararlıdır. Bazı öğrenme çıktıları bu şekildedir. Örneğin, bir ilkokul öğretmeni cümle kurma becerisini belirlemek amaçlı geliştirdiği kontrol listesinde aşağıdaki maddelere yer verebilir ve bu maddeleri "evet/hayır" şeklinde kontrol edebilir:

- Cümlenin sonuna nokta koydu mu?
- Cümleye büyük harf ile başladı mı?
- Cümlede bir özne var mı?
- Cümlede bir yüklem var mı?

2. Kontrol listeleri, öğrencilerin ödev için yönergeleri izleyip izlemediklerini, gerekli tüm parçaları ekleyip eklemediklerini ya da biçimsel gereklilikleri karşılayıp karşılamadıklarını kontrol etme noktasında hem kullanışlıdır hem de faydalıdır. William (2011) böylesi bir listenin "ön kontrol listesi" olarak adlandırılabileceğini ve öğrencilerin bu tür listeleri, çalışmayı teslim etmeden önce kullanmalarını önermiştir.

Dikkat edilirse ikinci kullanımda kontrol listesini kullanmadaki amaç yönergelerin takip edilip edilmediğini ve gerekli tüm unsurların mevcut olup olmadığını kontrol etmektir. Amaç projenin/çalışmanın kalitesini değerlendirmek değildir. Bu şekilde ön kontrol yapıldıktan sonra öğretmen bu çalışmaları ya da raporları niteliği açısından değerlendirme aşamasına geçer. Bu aşamada ise öğretmen çalışmanın istenen niteliklerde bir çalışma olup olmadığını söz konusu çalışmanın ya da performansın yapısına ve değerlendirmeyi yapış amacına göre bir kontrol listesi, derecelendirme ölçeği ya da rubrik aracılığıyla yapabilir. Örneğin, edebiyat dersinde öğretmen öğrencilerinden Yaşar Kemal'in Türk edebiyatına katkılarını inceleyen bir araştırma yapmalarını ve bunu bir rapor halinde sunmasını isteyebilir. Öğretmen bu çalışmaya ilişkin bir kontrol listesi oluşturabilir ve bu listedeki maddeler çalışma raporu yönergesinin gerektirdiği unsurların varlığını kontrol eden bir liste olur. Öğretmen bu durumda aşağıdaki maddelerden oluşan bir rapor kontrol listesi kullanabilir:

- Kapak sayfası var mı?
- İçindekiler sayfası var mı?
- Kaynakça sayfası eklenmiş mi?
- Rapor zamanında teslim edildi mi? vb.

Bu liste, araştırma raporu yönergelerinin gerektirdiği unsurların listesidir. Fakat raporun öğretmen tarafından değerlendirilmesi farklı şekilde gerçekleşir. Edebiyat öğretmeni, büyük ihtimalle bu raporu "Kapsam", "Özgünlük" "Kullanılan kaynaklar", "Dil bilgisi" ve "Anlatım" vb. gibi farklı boyutları içeren analitik bir rubrikle değerlendirebilecektir. Kontrol listesi yalnızca rapor yönergesine uyulup uyulmadığını, belli unsurların var olup olmadığını tespit etme aşamasında kullanılacaktır. Raporun niteliği ise bir rubrik aracılığıyla ortaya konulabilecektir.

Aşağıda kontrol listesine ilişkin bir örneğe yer verilmiştir. Örnekte aşçılık okulundaki öğrencilerin yemek yapma becerilerine ilişkin gözlemlenecek söz konusu davranışlar evet/ hayır şeklinde kontrol listesi aracılığıyla gözlemlenmektedir. Burada kullanılan ölçme aracı gözlem formudur ve puanlama aracı olarak kontrol listesi kullanılmaktadır.

Tablo 11

Yemek Yapımı Hazırlık Aşamasına İlişkin Örnek Gözlem Formu Maddeleri

Yemek Yapımı Hazırlık Gözlem Formu		
Öğrenci Adı ve Soyadı:		**Sınıf:**
Öğrenci Numarası:		**Tarih:**
	Evet (1)	**Hayır (0)**
1. Önlük giyilmiş	( )	( )
2. Bere takılmış	( )	( )
3. Maske takılmış	( )	( )
4. Malzemeler tezgâh üstüne çıkarılmış	( )	( )
5……		
6……		

Burada görüldüğü üzere öğrencilerin yemek yapmaya hazırlık aşamalarına ilişkin gözlemlenecek davranışlar listelenmiştir ve her bir davranışın puanlanmasında evet/hayır şeklinde iki kategori mevcuttur. Listelenen davranışlara bakıldığında bu davranışlar öğrenci tarafından ya gerçekleştirilmiştir ya da gerçekleştirilmemiştir. Bu davranışlarda yapılma derecesi ya da sıklığına ilişkin bir boyut bulunmamaktadır. Bu nedenle kontrol listesiyle puanlanması en uygun yaklaşımdır.

Kontrol listelerini öğrenci ve öğretmen kontrol listesi şeklinde kimin kullandığına göre ikiye ayırmak mümkündür. Öğrenci kontrol listeleri, öğrencinin karmaşık süreçleri ve pek çok alt beceriyi kullanmasını gerektiren karmaşık bir görevi yerine getirirken onlara kılavuzluk etmesi amacıyla hazırlanır. Örneğin, böyle bir kontrol listesiyle öğrencinin o görevi başarıyla yerine getirebilmesi için izlemesi gereken süreçler ve sıra konusunda öğrenciye kılavuzluk edilir. Kontrol listelerindeki maddeler istenilen göreve ilişkin süreç, ürün, çaba, organizasyon gibi ögelere ilişkin olabilir. Ancak kontrol listesinin dersin belirli öğrenme çıktılarının yoklanmasına ilişkin eylemleri, performansı değerlendirme amaçlı kullanıldığını dikkate alırsak böylesi bir durumda ana odak noktası yoklanması hedeflenen beceriler, içerik ve bağlam olacaktır. Diğer bir deyişle öğrenci istenen beceriyi, içeriği, kavramı gerçekleştirememiş ise o görevi yapma sırasında sergilediği çaba, düzen gibi davranışlar yeterli olmayacaktır. Hangi davranışların gözlemlendiğine göre değişmekle birlikte kontrol listesinde ağırlık ürün ve performansta ya da süreçte olabilecektir.

6. SONUÇ

Performans değerlendirme araçları bireylerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda uygulama becerilerini, süreç içerisindeki gelişimlerini ve farklı beceri alanlarındaki yeterliklerini ortaya koymayı sağlayan önemli ölçme araçlarıdır. Performans görevleri, projeler ve portfolyolar aracılığıyla bireylerin gerçek ya da gerçeğe yakın durumlarda sergiledikleri performans değerlendirilebilirken; rubrikler, dereceleme ölçekleri ve kontrol listeleri bu değerlendirme sürecinin daha sistematik, nesnel ve güvenilir biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda performans değerlendirme yaklaşımlarının, bireylerin çok boyutlu öğrenme çıktılarını belirlemede gerekli ve önemli olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA | REFERENCES

Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications* (5. baskı). McGraw-Hill Higher Education.

Belgrad, S. F. (2013). Portfolios and e-portfolios: Student reflection, self-assessment, and goal setting in the learning process. J. H. McMillan (Ed.), *Sage handbook of research on classroom assessment* (s. 331–346) içinde. Sage.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading.* Association for Supervision & Curriculum Development.

Butler, S. & McMunn, N. (2006). A *teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. Jossey-Bass.

Chase, C. I. (1999). *Contemporary assessment for educators*. Longman.

Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. Tekindal, S. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 92-125) içinde. Pegem Akademi.

Çetin, M. O. (2009). *Öğrencilerin çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve performans görevleri ile ölçülen fen ve teknoloji dersi başarıları ve öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri* (Tez No. 241807) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çetin, M. O. & Çakan, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi başarılarının farklı yaklaşımlarla ölçülmesi ve bu yaklaşımlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1*(2), 93-99.

Danielson, C. & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Feuer, M. J. & K. Fulton. (1993). The many faces of performance assessment. *Phy Delta Kappan, 74*(6), 478.

Gallagher, J. D. (1998). *Classroom assessment for teachers*. Upper Saddle River.

Gredler, M. E. (1999). *Classroom assessment and learning*. Longman.

Hibbard, K. M., Van Wagenen, L., Lewbel, S., Waterbury-Wyatt, S., Shaw, S. & Pelletier, K. (1996). *A teacher's guide to performance-based learning and assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, R. L., Penny, J. A. & Gordon, B. (2008). *Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks.* Guilford Publications.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Meaningful assessment: A manageable and cooperative - process*. Allyn & Bacon.

Kutlu, Ö., Doğan, D. & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.

Marzano, R. J. (2017). *Making classroom assessments reliable and valid: How to assess student learning.* Solution Tree.

McTighe, J., Doubet, K. J. & Carbaugh, E. M. (2020). *Designing authentic performance tasks and projects: Tools for meaningful learning and assessment*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, *120*, 285-296.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 1-10.

Mertler, C. A. (2003). Classroom assessment: A practical guide for educators. Taylor & Francis.

Montgomery, K. (2001). *Authentic assessment: A guide for elementary teachers*. Longman.

Moskal, B. M. & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7*(1), 10. https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74

Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students* (3. baskı). Upper Saddle River.

Oosterhof, A. (2001). *Classroom applications of educational measurement* (3. baskı). Upper Saddle River.

Rolheiser, C., Bower. B. & Stevahn, L. (2000). The Portfolio Organizer Succeeding with Portfolios in Your Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tanner, D. E. (2001). *Assessing academic achievement*. Allyn & Bacon.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree.

YAZAR HAKKINDA | ABOUT AUTHOR

PROF. DR. MEHTAP ÇAKAN

Gazi Üniversitesi | mehtapcakan[at]gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6602-6180

Prof. Dr. Mehtap Çakan, lisans eğitimini Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Louisiana State Üniversitesinde Eğitimsel Ölçme ve Değerlendirme alanında tamamlayan Çakan, doktora sürecinde psikoloji alanında da yan dal (minor) eğitimi almıştır. 2000 yılında doktora derecesini alarak lisansüstü eğitimini tamamlayan Çakan, 2000–2011 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde görev yapmıştır. 2011 yılından bu yana ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde akademik çalışmalarını sürdürmektedir. Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde çok sayıda bilimsel çalışması yayımlanmış, ulusal ve uluslararası bildiriler sunmuş ve çeşitli dergilerde hakemlik yapmıştır. Ayrıca lisans ve lisansüstü düzeyde ölçme ve değerlendirme alanlarında dersler vermektedir.

PROF. DR. MEHTAP ÇAKAN

Gazi University | mehtapcakan[at]gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6602-6180

Prof. Dr. Mehtap Çakan received her bachelor's degree in Measurement and Evaluation in Education from Hacettepe University. She completed her master's and doctoral studies in Educational Measurement and Assessment at Louisiana State University in the United States. During her doctoral studies, she also completed a minor in Psychology. After earning her Ph.D. in 2000, she served as a faculty member at Abant İzzet Baysal University from 2000 to 2011. Since 2011, she has continued her academic career at the Gazi Faculty of Education, Gazi University. She has published numerous scholarly articles in national and international peer-reviewed journals, has presented papers at national and international conference and has served as a reviewer for various academic journals. In addition, she teaches undergraduate and graduate courses in the field of educational measurement and assessment.