



## Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi

Volume 13, Issue 27 March 2019

mjer.penpublishing.net

ISSN: 1309-0682 (Print)

## Portfolyo ve Basari Testi Puanlariyla Basarinin Degerlendirilmesi

Fisun Bozkurt

### To cite this article

Bozkurt, F. (2019). Portfolyo ve Basari Testi Puanlariyla Basarinin Degerlendirilmesi . Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi, 13(27), 290-312.  
doi: 10.29329/mjer.2019.185.13

Published Online	March 20, 2019
Article Views	75 single - 100 cumulative
Article Download	185 single - 337 cumulative
DOI	<a href="https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.13">https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.13</a>

Pen Academic is an independent international publisher committed to publishing academic books, journals, encyclopedias, handbooks of research of the highest quality in the fields of Education, Social Sciences, Science and Agriculture. Pen Academic created an open access system to spread the scientific knowledge freely. For more information about PEN, please contact: [info@penpublishing.net](mailto:info@penpublishing.net)



## Portfolyo ve Başarı Testi Puanlarıyla Başarının Değerlendirilmesi

*Fisun Bozkurt<sup>1</sup>*

**Özet:** Portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve çoktan seçmeli başarı testinin bir kombinasyonunun kullanıldığı bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının hangisinde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktır. Çalışmanın diğer bir amacı da *portfolyo puanları* ile dönem sonu *başarı testi puanları* arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ve bu puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu nicel araştırmanın örneklemini; bir devlet üniversitesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içinde Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alan 127 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğretmen adaylarının dönem boyunca hazırladıkları portfolyo ve dönem sonunda yapılan başarı testinden almış oldukları puanlardan elde edilmiştir. Veri analizinde nonparametrik bir teknik olan Spearman Korelasyon hesaplama tekniği ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının büyük bir kısmının portfolyo değerlendirmede, başarı testine göre daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu portfolyo değerlendirmenin daha başarı odaklı bir değerlendirme sistemi olduğu ve öğrencilerin okulda başarılı öğrenme deneyimlerine sahip olma şansını arttırılabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin başarı testi puanları ile portfolyo puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ek olarak, başarı testi puanları bakımından cinsiyet ve başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen, portfolyo puanları dikkate alındığında durumun kız öğrencilerin lehine bir eğilim gösterdiğini tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Portfolyo, çoktan seçmeli test, öğretmen eğitimi, sosyal bilgiler öğretmen adayları

**DOI:** 10.29329/mjer.2019.185.13

### Assessment of Achievement Through Portfolio and Achievement Test Scores

**Abstract:** The aim of this study is to determine in which teacher candidates perform better, where combinations of portfolio and multiple choice achievement test are used. A further concern of this study is to determine whether there is a significant relationship among social studies teacher candidates' portfolio scores and achievement test scores, and whether these scores differ depending on gender. This quantitative study is consisted of 127 social studies teacher candidates who took "Special Teaching Methods" course in 2013-2014 academic year at a state university. The data collection instruments were achievement test and student portfolios. In the analysis of the data, Spearman Correlation Technique and Mann-Whitney U Test were conducted. Depending on the research findings, it was found that a substantial number of students were evaluated more favorably on their portfolio assessments than on the achievement test assessment. The findings of this study can be interpreted that the portfolio assessment is a success-oriented evaluation system and it can increase students' chance of having successful learning experiences at school. In addition, a significant relation between the portfolio and the achievement test scores was found. Moreover, female teacher candidates' portfolio scores were found to have more significant difference compared to those of their male teacher candidates.

**Keywords:** Portfolio assessment, multiple choice achievement test, teacher education, social studies teacher candidates

<sup>1</sup> **Fisun Bozkurt**, Dr. Öğretim Üyesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye, ORCID: 0000-0001-9101-8422

**Email:** fisunbozkurt@pau.edu.tr

## GİRİŞ

Günümüzde geleneksel ölçme yöntemlerinin öğrencilerin sınav becerisine odaklanması, ön bilgiyi ve düşünme becerilerini göz ardı etmesi nedeniyle öğrencinin ölçülmesinde farklı eğilimler ortaya çıkmıştır. Objektif testler kullanarak, öğretimin sonunda yapılan ölçme yerine; performansa dayalı ölçme yöntemleri önem kazanmıştır. Performansa dayalı ölçme, öğrenciden cevabı seçmesinin istendiği ölçmenin tersine, öğrenciden cevabı kendisinin oluşturması istenen ölçmedir (William ve Thompson, 2008: 58). Performansa dayalı ölçme yöntemlerinden biri de portfolyodur (bireysel gelişim dosyası). Portfolyoyu Paulson, Paulson ve Meyer (1991) belli bir konuyla ilgili öğrencilerin süreç içindeki kişisel ilgilerini yansıtan ve süreç boyunca gösterdikleri gelişimi ve başarıyı ortaya koyan öğrenci çalışmalarını belirli bir amaç dâhilinde derlenmesidir şeklinde tanımlamıştır. Ancak bu öğrenci koleksiyonundan oluşan portfolyoların içeriğinde öğrencinin süreç ve ürününü nasıl puanladığına dair bazı göstergeler ve bu ürünlerin belirlenen kriterleri nasıl karşıladıklarının kanıtlarının da bulunması gerekmektedir (Herrera, Murry ve Cabral, 2007: 29).

Portfolyo, kişiye özel, bağımsız olarak derlenmiş öğrenme ürünleridir. Bunlar üzerinde çalışılmış belgeler olduğu için (alıntılar, seminer kâğıtları, ödevler vb.) hem elde edilen sonuçları, hem de öğrenme sürecinin kendisini belgelemektedir. Ayrıca portfolyo öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıklarının yansımalarını ve verdikleri kişisel önemi de içermektedir. Bu nedenle portfolyo parmak izi kadar kişiseldir, öğrencinin uzun vadede gösterdiği gayret ve başarıların bir göstergesidir (Paulson ve diğ., 1991). Başka bir deyişle yazılı bir sınav belli bir anda ne öğrenildiğini gösteren bir fotoğraf ise, portfolyo zaman içindeki değişimin ve gelişimin gösterildiği bir fotoğraf albümüne benzetilebilir (Wiggins ve McTighe, 2007: 85).

### **Geleneksel Değerlendirme Biçimlerine Bir Alternatif Olarak Portfolyo**

Portfolyo, öğrenme ve değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısını içerdiği, öğrenme ve değerlendirme sürecini birbirleriyle bütünleştirdiği için geleneksel değerlendirme biçimlerine iyi bir alternatif olarak kabul edilir. Portfolyo, final sınavı veya bir kez gerçekleşen herhangi bir standart test gibi geleneksel sinoptik değerlendirmelerin aksine, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterliliklerinde artan kazanımları göstererek öğrenci gelişiminin boylamsal bir gözlemini sağlar (Herrera ve diğ., 2007:32). Benzer şekilde Campbell, Melenyzer, Nettles ve Wyman, (2000: 9) portfolyo sürecinde öğrencilerin ürünleri hakkında seçim yapma ya da ilgi alanlarıyla ilişkilendirme özerkliğinin, portfolyoyu geleneksel ödevlerden/değerlendirmelerden ayıran en önemli özelliklerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Portfolyo sürecinde dersin içeriği ve yapısının kontrolü profesörün kontrolünde olsa da öğrencilerin, öğrendikleri şey üzerinde biraz kontrole sahip olduklarını hissetmeleri, onların güçlü bir şekilde motive olmalarını sağlamaktadır. Öğretmen eğitiminde portfolyo kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar portfolyo değerlendirmenin, öğrencilerin ders içeriği hakkında daha derin düşüncelerini desteklediğini, aktif bir öğrenme süreci sağladığını, araştırmayı

teşvik ettiğini, yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenmeyi bireyselleştirildiğini göstermektedir (Campbell ve dğ., 2000: 9; Plaisir, Hachey ve Theilheimer, 2011; O'Sullivan , Harris, Hughes , Chris, Toohey, Balasooriya , Velan , Kumar and McNeil, 2012).

Portfolyo, yazılı veya çoktan seçmeli sınavların sonuçlarına kıyasla eğitimcilere daha zengin bir içerik sunma potansiyeline sahiptir. Düzgün hazırlanmış ise, düşünme, problem çözme, strateji geliştirme, süreç becerileri ve bilginin yapılandırılması hakkında bilgi sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin azim, çaba, isteklilik, kendi öğrenme becerilerini gözleme, kendilerini ifade etme, risk alma, yaratıcı çözümler geliştirme ve kendi performansları hakkında yargıda bulunmayı öğrenmeleri hakkında bilgi sağlar (Mullin, 1998; Meeus, Petegem ve Meijer, 2008). Örneğin, portfolyo (1) öğrencilerin çalışmalarını sürdürmeye istekli olduklarını, (2) zaman içinde bilgiyi dönüştürmek için kullandıkları düşünme süreçlerini, (3) akran ve eğitmen önerileri ve düzeltmelerine dayalı çalışmalarını gözden geçirme becerilerini ve (4) bir disiplin içinde gelişimlerini gösterebilir (Mullin, 1998). Çoğunlukla, portfolyo, geleneksel değerlendirme yöntemlerinde saklı olan öğrenim süreçlerini öğrenciler ve öğretim üyeleri için daha şeffaf hale dönüştürebilir. Bu nedenle, portfolyo değerlendirme, eğitimcilere, hizmet öncesi öğretmen adaylarını daha geniş bir bağlamda gözleme ve her biri hakkında daha derin bilgiye sahip olma fırsatı sunmaktadır. Ayrıca, geleneksel değerlendirmelerde mümkün olmayan, öğrencilerle birebir etkileşime de fırsat verir.

Portfolyo, öğrencilerin gelişimi ve öğrenimi konusunda somut örnekler sunmaktadır. Ürüne ek olarak sürecin değerlendirilmesini de sağlamaktadır. Öğrencinin öğrenmeyi değerlendirirken, öğrenmesine yardımcı olan, sürekli kendini yenilemeye ve geliştirmeye olanak sağlayan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Öğrenciyi ürünlerinde en iyilerini seçmeye zorlar, bu da öğrenciyi değerlendirmenin bir parçası yapar. Öğrencilerin kendi çalışmaları üzerinde öz-eleştiri ve öz-değerlendirme yapabilmelerini sağlar. Öğrencilerin bağımsız, öz-denetimli öğrenenler olmaları için gerekli yetenekleri geliştirmeye teşvik eden bir forum sağlar (Meeus ve dğ., 2008; O'Sullivan ve dğ., 2012; Chang, Liang, Shu, Tseng ve Lin, 2016). Öğrencilerin işbirlikli öz değerlendirme sürecine katılımlarının bir başka yararı da sadece öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmak değil aynı zamanda “entelektüel özerklik ve öz saygıyı” da teşvik etmektir (Spandel, 1996, 258). Tüm bu yönler göz önüne alındığında, portfolyonun öğrenme-öğretme sürecine fayda sağladığı ve bu sürecin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Literatürde geleneksel değerlendirme ile ilgili en önemli sorunlar: Sınıfta geliştirilen öğrenme sürecinde yaratıcılık ve işbirliği gibi anahtar müfredat hedefleri test sırasında göz ardı edilerek, bu değerli zamanın "test öğretmeye" ayrılmış olması; İçeriğin kalitesini sınırlayıp olumsuz bir şekilde etkilemesi; sınıflarda öğretilen müfredatı daraltması; öğrencileri sistemin dışına itmesi; sınıf öğretimini, düşük seviye içeriğe ve temel becerilere vurgu yapacak şekilde yönlendirmesi; çeşitli yetenek ve iletişim yöntemlerine sahip öğrencileri tek bir ifade biçimi ile sınırlandırılma olarak ifade edilmiştir (Firestone ve Mayrowetz, 2000; Herrera ve dğ., 2007). Benzer şekilde Meisels (1995)

tarafından geleneksel değerlendirme sınavı olarak sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli testlerin kullanımının öğrenciler üzerinde olumsuz etki yarattığı, çünkü düşük düzey becerilere, yüzeysel ezbere, münferit başarı kanıtlarına ve basit olguların edinilmesine yoğunlaştığı; bu yüzden de öğrencileri zorlamadığı belirtilmiştir. Bilgi, öğretim, öğrenme ve değerlendirmenin yeniden kavramlaştırıldığı zamanımızda, çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve kısa cevap gibi geleneksel test etme yöntemlerinde kullanılan sorular eleştirilmektedir. Bu tip sorulardan oluşan testlerin değişik türde bilgiyi elde edemediği, karmaşık ve değişken öğrenci öğrenmesini yeterli derecede değerlendiremediği vurgulanmaktadır (Aschaber, 1991).

Değerlendirme süreci “karmaşık düşünmeyi” ortaya koymayı gerektirir. Ancak karmaşık düşüncenin ve en önemlisi öğrenci performansının değerlendirilmesi kağıt-kalem testleri ile doğrudan ölçülemez. Başka bir deyişle bu tür öğrenci gelişimini izlemede sadece eğitim-öğretim sürecinin sonunda yapılan “ürüne” yönelik ve sayısal değerlendirmeler yetersiz kalmaktadır. Çünkü yapılan sayısal değerlendirmelerde akademik başarının bir göstergesi olarak verilen not, bireysel farklılıkları, değişim ve gelişimleri belirlemede eksik kalmaktadır. Herrera ve dg. (2007) standart ölçümlerin yıllar boyunca insanları sınıflamak ve eğitim programlarını değerlendirmek için kullanıldığını ve bu yönüyle bu tip testlerin sadece kurumlara fayda sağladığını, doğrudan öğrenenlere hizmet etmediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde literatürde (Hebert, 1992; Harlen, 2005) standart testlerin nasıl öğrettiğimizi, öğretilenlerin çocuklar üzerindeki etkisini ve öğretimi bireylere nasıl uygulayabileceğimizi yansıtmadığı vurgulanmaktadır. Oysa portfolyo değerlendirme, öğrencilerin sahip olduğu bilgiyi değerlendirme eğiliminde olan geleneksel değerlendirmeden farklı olarak öğrencilerin bilgiyi uygulama yeteneklerini yargılar. Portfolyo, öğrenmeyi geliştirmek için öğretim ve değerlendirme tecrübelerinin iç içe kullanılmasına izin veren öğretim ve değerlendirmenin “kesişimi” dir (Paulson ve Meyer, 1991).

Literatürde portfolyo değerlendirmenin avantajları yanında bazı sınırlılıklarının olduğu bulgularına da rastlanmaktadır. Yapılan literatür taramasında, portfolyonun sınırlılığine ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına ilişkin sıkıntıların ortaya çıktığı, portfolyoların puanlanmasında önyargıların hataya sebep olduğu ve portfolyo değerlendirme test puanları gibi nicel değerlendirmelerden, daha güvenilir ve adil olmayan bir değerlendirme yöntemi olarak görüldüğü bulgularına ulaşılmıştır (Haladyna, 1997; Fenwick ve Parsons, 1999; Ediger, 2000; Gomez, 2000, Linn ve Gronlund 2000; Popham, 2000; Sewell, Marczak ve Horn, 2006). Benzer şekilde Leggett ve Bunker’da (2006) portfolyo değerlendirmenin dolaylı bir değerlendirme yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcisine öğrencinin öğretim yeterlilikleri hakkında bir izlenim verdiği, ancak bu izlenimin gözlem durumunda olduğu gibi doğrudan elde edilemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Portfolyo değerlendirmede öğrencilerin öğretim başarısına odaklanmaları nedeniyle temsilin doğruluğu sorusunu gündeme getirdiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle portfolyo

değerlendirmenin, öğretim yeterliliklerinin değerlendirilmesi için diğer değerlendirme yöntemleriyle birlikte tamamlayıcı olarak kullanılması önerilmiştir.

### **Öğretmen Eğitiminde Portfolyo Kullanımının Gerekliliği**

Portfolyo, son yıllarda öğretmen eğitiminde çoklu amaçlarla ve çoklu bağlamlarda bir değerlendirme aracı olarak geliştirilip kullanılmaktadır (Ledoux ve McHenry, 2006; Zeichner ve Wray, 2001). Özellikle Vitrin/etkinlik portfolyoları (Showcase portfolios), iş arayan öğretmenlerin işe başlamaları ve iş görüşmeleri sırasında faydalı olmaktadır. Portfolyo, öğretmen aday performansının, öğretmen eğitimi programının hedeflerini ve mesleki standartları ne ölçüde karşıladığını gösteren bir kanıt birikimi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik yeterliliklerini tanımlamak için bir araç olarak kullanılabilir (Ledoux ve McHenry, 2006). Başka bir deyişle, portfolyo, hizmet öncesi öğretmen adaylarına kendi öğrenmelerini yansıtmaları ve öğretmen olarak kim olduklarını aktarmaları için fırsatlar sunar (Campbell ve dğ., 2000; Denney, Grier ve Buchanan, 2012). Newby'ye (2012) göre portfolyo öğretmen adaylarına daha yüksek bir özerklik derecesine ulaşmaları için rehberlik eder ve onların akranlar ve eğitimle olan iletişim ve işbirliğini kolaylaştırır. Portfolyo aynı zamanda öğretmen adaylarına materyal seçme, program süresince gelişimlerini belgeleme ve öğrenmelerini yansıtma fırsatı sunan biçimlendirici bir değerlendirme aracı görevi görür (Zeichner and Wray, 2001).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında portfolyo kullanımı ile ilgili araştırmalar, portfolyonun öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmasını sağlayarak öğrenmelerini gözden geçirmesine ve ileriki öğrenmeleri için hedefler oluşturmasına, geçmişte gösterdiği çabaları gözden geçirerek daha iyisini yapabileceğini fark edebilmesine ve bu yönde çalışmasına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Groom ve Maunonen-Eskelinen, 2006). Denney, Grier ve Buchanan (2012) ve Arak (2017) portfolyo sürecinde öğretmen adaylarının çalışmaları üzerindeki sorumluluk ve kontrol yetkisinin onlarda gelecek eğitimciler olarak kendi yetenekleri konusunda daha fazla özgüven kazandırdığını belirtmişlerdir. Denney, Grier ve Buchanan (2012) çalışmalarında ayrıca öğrencilerin portfolyo geliştirme sürecinde seçme şansına sahip olmasının onları daha enerjik ve hevesli hale getirdiği ve bunun da öğretimde karmaşık konuların ele alınmasına fırsat verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Gronlund (2003) ve Winter (2010) çalışmalarında öğrencilerin portfolyo oluşturma sürecindeki aktif rollerinin (öğrenme sürecinde hangi ürünün neden seçildiği, burada neyin gösterildiği, nelerin öğrenildiği ve performansı artırmak için neler yapılabileceği gibi şeyler üzerine düşünceleri ve bunları yazılı olarak yansıtma sürecinin) onlarda değişimin gerçekleşmesine ve öğrenmelerinde daha çok gelişmeye odaklanmalarına neden olduğunu ifade etmiştir.

Portfolyo, bir öğretmen adayının sahip olduğu tüm performans boyutlarıyla ilgili bilgi verebilir bu nedenle de portfolyonun bir kâğıt-kalem testinden daha geçerli olduğu söylenebilir (Winter, 2013). Geleneksel testler, normalde öğrencinin nasıl bir gelişim sergilediği bilgisini ve tüm yönleriyle sahip olduğu potansiyelini yansıtamaz, portfolyo ise somut öğrenme ürünlerini göstermesi ve zaman içinde

öğrenci gelişimini sergilemesi nedeniyle otantik (özgün) bir değerlendirme tekniğidir. Bu nedenle portfolyo öğrencilerin yeteneklerinden yola çıkarak, öğrenci için verilecek önemli kararları desteklemek için kanıt olarak kullanılabilir. Burada önemli olan diğer bir konu da bu bilginin öğretme ve öğrenmenin iyileştirilmesi için kullanılmasıdır. Değerlendirme sonuçlarının en önemli yararı, öğretmen eğitimcileri tarafından verilecek notların ötesine geçmelidir. Öğretmen adaylarının, portfolyo değerlendirme sonuçlarını öğretmen eğitimi için değerli bir deneyim olarak görmeleri ve gelecekte sınıflarında kullanabilecekleri bir araç olarak yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, sonuçlar öğretmen adaylarını kendi potansiyelleri (güçlü ve zayıf yönleri) konusunda bilgilendirmek için kullanılmalıdır (Adams, 1995).

### **Türkiye'deki Öğretmen Eğitiminde Portfolyonun Rolü**

Türkiye'de son yıllarda öğretmen eğitiminde portfolyonun rolü ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır (Akşit, 2016; Akşit ve Harting, 2013; Çakmak, 2001; Hesapçoğlu, 2001). Ancak çalışmalar, yükseköğretimde yeni yöntemlerin uygulanması ile ilgili ciddi sorunların var olduğunu ortaya koymaktadır (Bal, 2012; Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010; Aydın, 2005; Cakan, 2004; Ergun, 2001). Ayrıca araştırmalarda, öğretmenlerin (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Birgin, 2011) ve öğretmen adaylarının (Korkmaz ve Kaptan 2005; Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010; Birgin, 2011; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011; Gencel ve Özbaşı, 2013) alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında gerekli bilgi ve deneyime sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yöntemleri hakkındaki yetkinliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmalar ayrıca yükseköğretimde derslerin genel olarak konferans, seminer gibi geleneksel öğretim yöntemleriyle işlendiğini göstermektedir (Öncü, 2009; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Akpınar ve Aydın, 2007; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Yangın, 2005). Oğuz (2003), Kabapınar, Ataman (2010) ve Birgin, (2011) tarafından yürütülen çalışmalarda öğretim elemanlarının, portfolyo değerlendirme konusunda belirsizlik yaşadıkları ve bundan dolayı pek çok öğretim üyesinin, dönem sonunda test ya da yazılı sınav gibi daha geleneksel yöntemleri kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yeniden yapılandırma süreci içinde olan eğitim sisteminde farklı öğretim stratejilerinin uygulanmasının yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması ve ölçerken öğrenme modelinin uygulanması kaçınılmazdır. Ancak Türkiye'de konuyla ilgili yapılan araştırmaların birçoğu alternatif değerlendirme uygulamaları konusundaki sorunların hala devam ettiğini göstermektedir. Yukarıdaki literatürde ifade edilen bulgular, öğretmen yetiştiren kurumlarda bu amaçla okutulan derslerin içeriğinin alternatif değerlendirme yöntemlerini daha kapsamlı biçimde ele alacak şekilde genişletilerek, öğretmen adaylarının konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının değerlendirmenin,

öğretme ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu deneyimlemeleri hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmada portfolyo ve çoktan seçmeli başarı testinin bir kombinasyonu kullanılmıştır ve öğretmen adaylarının hangisinde daha iyi performans gösterdiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının oluşturdukları portfolyoların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmada, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- 1- Öğretmen adaylarının başarı testi puanları ile portfolyo değerlendirme puanları arasındaki karşılaştırmalı başarı yüzdesi nedir?
- 2- Öğretmen adaylarının “Başarı testi” puanları ile “Portfolyo değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Portfolyo değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Başarı testi” puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, “tarama modelleri” arasında yer alan “ilişkisel tarama” modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olguyu var olduğu şekli ile tasvir etmeye çalışan bir araştırma modelidir (Karasar, 2013). Araştırmaya konu olan olay, olgu veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. “İlişkisel tarama” modeli ise iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi hâlinde diğer değişkenin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2013).

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

**Tablo 1.** Katılımcıların Cinsiyet ve Ölçme Türü Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	48	37.8
	Erkek	79	62.2
Ölçme Türü	Portfolyo Değerlendirme	127	100
	Başarı Testi	127	100
TOPLAM		127	100



Bu araştırmada örnekleme seçimine gidilmemiş evrenin tamamı kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini bir devlet niversitesinde yer alan Eğitim Fakültesine bağlı ‘‘Sosyal Bilgiler ğretmenliği’’ anabilim dalında, 2013-2014 eğitim-ğretim yılında ‘‘zel ğretim Yöntemleri II’’ dersini alan 127 dördüncü sınıf ğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan ğretmen adaylarının cinsiyet ve araştırmada kullanılan lme araçlarına cevap verme durumlarına ilişkin betimsel istatistikler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, 48 katılımcının (% 37,8) kız, 79 katılımcının ise (% 62,2) erkek ğretmen adayı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yer alan ğretmen adaylarının tamamı dönem boyunca portfolyo hazırlamış ve dönem sonunda yapılan başarı testine cevap vermişlerdir.

### **İşlem**

Araştırma, zel ğretim Yöntemleri II dersi kapsamında, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Haftada dört kredi olan bu ders kapsamında ğretmen adaylarından her bir haftanın sonunda o hafta derste öğrendiklerini yansıtan bir ürünü portfolyolarına koymaları istenmiştir. Öğretmen adayları portfolyoya koyacağı çalışmaları belirlemede, derste işlenen konuyla ilgili olması dışında, tamamen zgr bırakılmışlardır. Öğrencilerin portfolyolarında daha çok söz konusu dersi öğrenmek için hazırladığı notlardan, okuduğu makalelerden, o hafta işlenen konunun daha önceki konularla ve/veya günlük hayatla ilişkisini anlatan bilimsel yazılardan, o günkü dersten ne anlaşıldığını gösteren şemalardan, sloganlardan ve yansıtıcı günlüklerden faydalandıkları gözlenmiştir. Bunlara ek olarak portfolyoda ayrıca farklı yöntem ve teknikleri kullanarak hazırladıkları ders planı ve çalışma kğitleri, içindekiler sayfası, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeler de yer almaktadır. Ayrıca ğretmen adaylarına portfolyolarında ‘‘kendini yansıtmayı’’ gerektiği açıklanmıştır. Öğretmen adaylarına portfolyoya koymak için neden o materyali seçtiğini ve seçme kriterlerini anlatmaları istenerek, nasıl ve ne kadar öğrendiğini de yansıtmayı gerektiği belirtilmiştir.

Sınıfların kalabalık olması nedeniyle her 3 haftada bir akran değerlendirme yapılmıştır. Bu süreçte akranlar birbirlerine dosyalarını sunmuş ve değerlendirmelerini karşılıklı olarak yazılı şekilde vermişlerdir. Bu çalışmada ğrenci portfolyoları bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Dönemin son haftası ğretmen adayları ve ğretim yesi tek tek bir araya gelmişlerdir. Bu görüşmede, ğretmen adayından ‘‘yaptığı çalışma için takip ettiği işlemi’’, ‘‘ne öğrendiğini’’, ‘‘ne kazandığını’’, ‘‘neden o çalışmayı seçtiğini’’, ‘‘ne gibi soruları ya da sorunları olduğunu’’, ‘‘yaptığı bu çalışmanın kendisine nasıl bir katkıda bulunduğunu’’, ‘‘yaptığı çalışmayı tekrar etmesi gerekseydi neyi değiştireceğini’’ anlatması ve üç çalışmasını paylaşması istenmiştir. Daha sonra portfolyo dereceli puanlama anahtarı dikkate alınarak araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Dönem sonunda da, dönem boyunca işlenen tüm konuları kapsayan 50 soruluk çoktan seçmeli test uygulanmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırma sorularına cevap vermek amacı ile elde edilen veriler, çoktan seçmeli sorulardan oluşan “Başarı testi” ile “Portfolyo” olmak üzere iki farklı uygulamadan elde edilmiştir. Bu amaçla, “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinin kazanımlarını temel alan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı testi” ve öğrencilerin geliştirdikleri “Portfolyo” ölçme araçları, bu araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

## **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

### **Başarı Testi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı testi”, “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersi kazanımları temel alınarak hazırlanan 50 maddeden oluşmaktadır. Doğru cevap verilen her bir soruya 2 puan, yanlış cevap verilen her bir soruya da 0 puan verilerek “Başarı testi” toplam puanları elde edilmiştir. Bir ölçme aracında bulunması gereken özellikler güvenirlik ve geçerlik olarak bilinmektedir. Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının, ölçmek istediği davranışlar evrenini ne derece temsil ettiği ile ilgili bir geçerliktir (Baykul, 2000). Kapsam geçerliği, eğitimde kullanılan ölçme araçlarında bulunması gereken en temel geçerlik türlerinden birisi olarak belirtilmektedir (Tekin, 1996, Büyüköztürk, 2002). Bir ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamada başvuru alan en temel yollardan birisi, ölçmek istenen davranışlar evrenini temsil eden kazanımların tamamının yer aldığı belirtke tablosu hazırlamaktır (Tekin, 1996). Bu amaçla, “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinin kazanımlarını gösteren bir belirtke tablosu hazırlanmış ve bu kazanımların ağırlıkları dikkate alınarak “Başarı testinin” soruları oluşturulmuştur. Test, deneme testi için 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 62 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarına uygulanan “Başarı testi” sonucu elde edilen puanlar SPSS 20. paket programına aktarılmıştır. Ölçme aracında yer alan her bir soru için “Madde Güçlük İndeksleri” ve “Madde Ayırıcılık Gücü İndeksleri” hesaplanmıştır. Bir maddenin güçlük derecesi 0.00 ile +1,00 arasında değişmektedir. Madde güçlük indeksinin sıfıra yaklaşması maddenin zorlaştığını, +1,00’e yaklaştığında ise maddenin kolaylaştığını göstermektedir (Baykul, 2000; Tekin, 1996). Başarı testinde yer alan soruların madde güçlük indekslerinin 0.241 ile 0.928 arasında dağılım gösterdiği söylenebilir.

Madde ayırıcılık gücü indeksi ise - 1,00 ile + 1,00 arasında değer almaktadır (Tekin, 1996). Madde ayırıcılık gücü indeksi 0,40 ve üzeri olan maddeler ayırt etme gücü yüksek olan maddelerdir. Madde ayırıcılık gücü indeksi 0,20 - 0,39 arasında olan maddeler ayırt etme gücü orta ve 0,19 ve daha küçük olan maddeler ise ayırt etme gücü düşük maddeler olarak nitelendirilmektedir (Tekin, 1996). Başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırıcılık gücü indekslerinin ise 0.208 ile 0.484 arasında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayırıcılık gücü 0.20 ile 0.30 arasında olan sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak 50 maddeden oluşan çoktan seçmeli nihai test hazırlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları başarı testinden en düşük 38, en yüksek 84 puan almışlardır. Testin ortalama güçlüğü 0,64 ve ortalama ayırt edicilik indeksi 0,32 olarak elde edilmiştir. Başarı testinin iç tutarlılık yapısı ile ilgili KR-21 güvenilirlik katsayısı 0.618, KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,635 olarak elde edilmiştir. Sosyal bilimlerde genellikle 0.60 ve üzeri olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları yeterli olarak görülürken (Kalaycı, 2008, s 405), psikolojik testlerin hazırlanmasında kullanılan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Bu sonuç elde edilen güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

### **Portfolyo Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Öğrencilerin Performansları “Portfolyo Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak (bütünsel olarak) değerlendirilmiştir. Bu anahtarın hazırlanmasında alan yazın ve iki uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ortaya konan ürünler, “İçerik”, “Yaratıcılık”, “Seçilen örneklerin özelliği”, “Düzenleme”, “Kişisel yansıma”, “Ürün dosyasının sunumu” ve “Ürün dosyasının bir bütün olarak etkililiği” olmak üzere 7 başlık altında değerlendirilmiştir. Ürünlerin sahip olmaları gereken özellikleri dikkate alınarak “Yeterli değil = 1” , “Kabul edilebilir = 2”, “Yeterli = 3” ve “Örnek olabilecek nitelikte = 4” olmak üzere dört temel derece dikkate alınarak puanlama yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının portfolyo değerlendirmeden aldıkları en düşük puan 50, en yüksek puan ise 100 olarak belirlenmiştir. Portfolyo değerlendirmeden alınan ortalama puan 82,95 olarak elde edilmiştir. Portfolyo değerlendirme ile ilgili iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha ile hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,721 olarak elde edilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.00 ile + 1.00 arasında değer almaktadır. Elde edilen katsayı + 1.00’e yaklaştıkça ölçme aracının güvenilirliği artmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Sosyal bilimlerde genellikle 0.60 ve üzeri olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları yeterli olarak görülürken (Kalaycı, 2008, s 405), psikolojik testlerin hazırlanmasında kullanılan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Bu sonuç, portfolyo dereceli puanlama anahtarı ölçme aracı için elde edilen güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmada portfolyo sayısının çok olması (127) ve puanlamanın çok zaman alması nedeniyle iç güvenilirliği sağlamak için ikinci bir araştırmacıya portfolyo puanlama yaptırılmamıştır. Ayrıca Linn ve Gronlund (2000) 4 ve 8'inci sınıflar için eyalet çapında portfolyo değerlendirme girişiminin etkililiğini inceledikleri araştırmalarında aynı öğrencinin farklı puanlayıcılar tarafından yapılan derecelendirmelerinin kabul edilemez ölçüde tutarsız olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada kabul edilebilir güvenilirliğin sağlanabilmesi için portfolyodaki ürünlerin içeriği ve portfolyo dereceli puanlama anahtarı hakkında öğrenciler dönemin başında ve dönem boyunca sağlanan dönütlerle bilgilendirilmişlerdir.

## Verilerin Analizi

Araştırma sorularına cevap vermek için hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar vermek amacı ile bu çalışmada kullanılan “Başarı testi” ve “portfolyo değerlendirme” toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu amaçla “Başarı testi” ve “portfolyo değerlendirme” toplam puanları üzerinde tek örneklem Kolmogorov – Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Başarı Testi Ve Portfolyo Değerlendirme Toplam Puanlarının Dağılım Özellikleri

Değişkenler	K – S (z)	p
Başarı Testi	0,102	0.000
Portfolyo Değerlendirme	0,104	0.000

Tablo 2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, “Başarı testi” puanlarının ( $K-S_{(z)} = 0.102$ ;  $p < 0.05$ ) ve “Portfolyo değerlendirme” puanlarının ( $K-S_{(z)} = 0.104$ ;  $p < 0.05$ ) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma sorularına cevap vermek için nonparametrik istatistiksel teknikler olan Spearman Korelasyon testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının başarı testi puanları ile portfolyo değerlendirme puanları arasındaki karşılaştırmalı başarı yüzdesi nedir?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırma sorusuna cevap vermek için betimsel istatistik içerisinde yer alan frekans/yüzde işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Başarı Testi Puanları İle Portfolyo Değerlendirme Puanları Arasındaki Başarı Yüzdesinin Karşılaştırılması

Ölçme Yöntemi	n	%
Başarı test puanı yüksek	12	9,4
Portfolyo puanı yüksek	115	90,6

Tablo 3 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, 12 (% 9,4) öğretmen adayının başarı test puanlarının, portfolyo değerlendirme puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, 115 (% 90,6) öğretmen adayının portfolyo değerlendirme puanlarının ise, başarı test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının büyük bir kısmının portfolyo

değerlendirmede başarı testine göre daha iyi performans gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmen adayları her üç haftada bir akran değerlendirmeye katılmış böylece hem akranlarının dosyalarını görme hem de kendi dosyası hakkında akranlarından yazılı dönütler alma fırsatına sahip olmuşlardır. Dönem içerisinde bu dönütler doğrultusunda ürünlerini tekrar düzenleyerek, geliştirme ve dolayısıyla daha yüksek puan alma imkânı bulmuşlardır. Bu nedenle portfolyo değerlendirmenin başarı odaklı bir değerlendirme sistemi olduğu söylenebilir.

### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem “Öğretmen adaylarının başarı testi puanları ile portfolyo değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırma sorusuna cevap vermek için Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Başarı Testi Puanları Ve Portfolyo Değerlendirme Puanları Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Değişkenler	n	Medyan	Ranj	$\rho$	p
Başarı test	127	66.00	46	0.323	0.00
Portfolyo değerlendirme	127	85.00	50		

Yapılan Spearman Korelasyon analizi sonunda öğrencilerin başarı test puanları ile portfolyo değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ( $\rho = 0.323$ ;  $p < 0.05$ ). Elde edilen katsayının pozitif olması, “Başarı testinde” yüksek puan alan öğretmen adaylarının, “Portfolyo değerlendirme” sonunda da yüksek puan alma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinin kazanımlarına yönelik hazırlanan “Başarı Testinde” üst düzeyde davranış gösteren öğretmen adaylarının, “Portfolyo değerlendirmede de benzer davranışları gösterme eğiliminde oldukları fakat bu eğilimin normal düzeyde kaldığı söylenebilir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Portfolyo değerlendirme” puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırma sorusuna cevap vermek için Mann Whitney – U analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Portfolyo Değerlendirme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	p
Cinsiyet	Kız	48	3815.50	79.49	1152.5	0.000
	Erkek	79	4312.50	54.59		

Yapılan Mann-Whitney U Testi analizi sonunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre performans değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ( $U = 1152.5$ ;  $p < 0.05$ ). Bu farkın hangi cinsiyet türü lehine olduğunu belirlemek amacı ile sıra ortalaması değerlere baktığımızda; kız öğretmen adaylarının portfolyo değerlendirme sıra ortalamalarının, erkek öğretmen adaylarının portfolyo değerlendirme sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak kız öğrencilerin portfolyo değerlendirmede daha yüksek başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Araştırma sorusuna cevap vermek için Mann Whitney – U analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Başarı Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	p
Cinsiyet	Kız	48	3349.50	69.78	1618.5	0.166
	Erkek	79	4778.50	60.49		

Yapılan Mann-Whitney U analizi sonunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ( $U = 1618.5$ ;  $p > 0.05$ ). Bu bulguya bakarak, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre başarı testi puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği söylenebilir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin cinsiyetleri ne olursa olsun başarı testinde gösterdikleri performansın birbirine benzer olduğu, dersin kazanımları ile ilgili erkek ve kız öğretmen adaylarının bilgilerinin birbirlerine yakın bir düzeyinde olduğu yargısına ulaşılmıştır.

#### **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmının portfolyo değerlendirmede başarı testine göre daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Analizler sonucunda 115 (% 90,6) öğretmen adayının portfolyo puanlarının, başarı test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu ve Leon ve Elias’ın (1998), Özdemir ve Erdemci (2017) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Özdemir ve Erdemci (2017) tarafından yürütülen deneysel

çalışmada, portfolyo değerlendirmenin öğretmen adaylarının akademik başarısını arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Leon ve Elias'ın (1998) Organizasyonel Eğitim Becerileri dersine kayıtlı 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada çok sayıda öğrencinin otantik değerlendirmelerinde geleneksel değerlendirmelerden ziyade daha olumlu değerlendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Leon ve Elias'ın (1998) çalışmalarının sonuçları, önemli sayıda öğrencinin mevcut değerlendirme prosedürleri tarafından yanlış temsil edilme tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Özellikle otantik değerlendirmeleri, geleneksel değerlendirmelerden daha yüksek olan öğrencilerin haksız muamele gördükleri ve sürekli düşük puanlar aldıkları için motivasyon kaybı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde literatürde bir öğrencinin bir veya iki dönem boyunca daha düşük puanlar alması durumunda, yüksek öğrenme becerisine sahip olmadığı veya yeterince akıllı olmadığı gibi öğrenci ve öğretmen arasında ortak bir inanç yarattığı belirtilmiştir. Literatürde buna ek olarak, eğitimciler arasında, eğer testler yalnızca dönemin sonunda yapılırsa, bu sonuçların öğretimi uyarlamak ve öğrenmeyi iyileştirmek için kullanılamayacağı konusunda bir fikir birliği olduğu belirtilmiştir (Wiggins & McTighe, 2007; Herrera, Murry & Cabral, 2007, Wiliam & Thompson, 2008). Bu açıdan değerlendirdiğimizde portfolyo değerlendirme, mezun olana kadar sistemden geçen, geleneksel olarak başarısız sayılan ve yeterli beceri ya da başarı duygusuna sahip olmayan öğrencileri "kurtarabilecek" bir yöntem olarak düşünülebilir.

Genç Çocukların Eğitimi Görev Gücü (1988) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yıllarca okulda bekleneni karşılayamadığı ve ödüllendirilmediği mesajını alan öğrencinin bu durumda kendine biçilen imajla mücadele eden ve "uyum içinde olmak" isteyen gençlerde çok fazla hasara neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca geleneksel değerlendirmelerde sıklıkla başarısızlığı deneyimleyen öğrencilerde bu durumun akademik benlik saygısı kaybına neden olduğu da vurgulanmıştır. Bu tür sorunların ortaokul dönemi olarak temsil edilen "dönüm noktası" yıllarında özellikle daha sıkıntılı olduğu vurgulanmıştır. Bu durum, geleneksel değerlendirmelerin tamamen terk edilmesini önermek anlamına gelmemektedir, burada önemli olan nokta öğrencilerin bir kısmının portfolyo değerlendirmede geleneksel değerlendirmeye göre daha iyi performans gösterdiğini ve onlara potansiyellerini göstermek için fırsat verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Ayrıca burada unutulmaması gereken bir diğer konuda portfolyo değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına ilişkin literatürde belirtilen sınırlılıklardır. Poulson, Poulson ve Meyer'ın (1991) belirttiği gibi portfolyolar onları yaratan öğrenciler ve buldukları sınıflar kadar çeşitlidir. Bu nedenle literatürde portfolyoların puanlanmasında önyargıların hataya sebep olduğu ve portfolyo değerlendirmenin test puanları gibi nicel değerlendirmelerden, daha güvenilir ve adil olmayan bir değerlendirme yöntemi olarak görüldüğü bulguları yer almaktadır (Haladyna, 1997; Fenwick ve Parsons, 1999; Ediger, 2000; Gomez, 2000, Linn ve Gronlund 2000; Popham, 2000; Sewell, Marczak ve Horn, 2006). Fenwick ve Parsons (1999) portfolyo değerlendirmede hala çözülmemiş sınırlılıklar bulunduğunu belirterek öğretmenlere şu soruları sormaktadırlar: Bir portfolyoda hangi ürünler

öğrenmeyi temsil eder? Burada hangi öğrenme temsil edilmiştir? Ürünler nasıl yorumlanabilir? Farklı (amaçlar için farklı içeriklerde hazırlanan) ürünler nasıl anlamlı bir şekilde değerlendirilebilir? Sayısal notlandırma nasıl yapılabilir? Bir portfolyoyu anlamak ve değerlendirmek için öğrenciler, onların geçmişleri ve öğrenmeleri hakkında ne gibi bilgiler önemlidir? gibi. Ayrıca Rees ve Knight (2007) portfolyolarda, öğrencilerin gerçek tutumlarını, akıl yürütmelerini ve bilgilerini yansıtmayabildiklerine dikkat çekmiştir. Yukarıda bahsedilen bu sınırlılıklardan dolayı portfolyo değerlendirmenin diğer değerlendirme yöntemleriyle birlikte tamamlayıcı olarak kullanılması daha uygun olacaktır.

İkinci araştırma bulgusuna göre, öğrencilerin başarı test puanları ile portfolyo değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle Özel Öğretim Yöntemleri II dersi başarı testinden yüksek puan alan öğrencilerin, hazırladıkları portfolyolardan da yüksek puan alma eğiliminde oldukları fakat bu eğilimin normal düzeyde kaldığı yargısına ulaşılmıştır. Her iki değerlendirme sonuçlarının tutarlı olması, her iki değerlendirmenin birlikte kullanılmasının öğretmenlerin notlarını ve kararlarını destekleyecek kanıtları belgelemiş olmalarının yanında öğrencileri hakkında karar verirken daha detaylı bilgiye ve isabetli kararlara ulaşabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırma bulgusu, literatürde bazı araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Supovitz ve Brennan (1997) 5 264 ilköğretim 1. ve 2. Sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada standart testten düşük puan alan öğrencilerin, portfolyolardan da düşük puan alma eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada portfolyo performansındaki varyasyonun standart test performansından daha az olması nedeniyle portfolyo değerlendirmenin, standart testten daha adil olduğu yargısına ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada Barootchi ve Keshavarz (2002) tarafından lise ikinci sınıfa giden 60 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, portfolyo değerlendirme puanları ile öğretmen tarafından hazırlanan başarı testi puanları arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, portfolyo değerlendirmenin, öğretmenlere yönelik umut verici bir değerlendirme ve öğretim aracı olarak, biçimlendirici değerlendirme için ihtiyaç duyulan öğrencilerin gelişiminin sürekli ölçümünü sağlamak ve öğretim programlarının planlanması için öğretmen tarafından yapılan testler ile birlikte kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Erdoğan'ın (2006) lise düzeyinde yaptığı çalışmada da portfolyo puanları ile yazma sınavı puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oğuz (2008) tarafından yürütülen araştırmada, Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin, "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" ünitesine ilişkin hazırladıkları gelişim dosyası puanları ile ünite başarı testi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusuna göre, başarı testinde cinsiyet ve başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen, portfolyo değerlendirmede durumun kız öğrencilerin lehine bir eğilim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Supovitz ve Brennan (1997) tarafından yapılan çalışmada, portfolyo değerlendirmede kız öğrencilerin



erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Supovitz ve Brennan (1997) çalışmalarında portfolyo değerlendirmenin standart testlerden (öğrencilerin bilişsel, etnik, sosyoekonomik durum, İngilizce konuşma becerileri değişkenleri açısından) daha adil bir değerlendirme yöntemi olduğu bulgusuna ulaşılmasına rağmen bu durumun cinsiyet değişkeninde kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkı, kız öğrencilerin lehine, daha da arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Oğuz (2008) tarafından öğretmen eğitiminde yürütülen çalışmada da kız öğrencilerin portfolyo puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin portfolyo hazırlamada erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oğuz'un çalışmasında bu farklılığın nedeni kız öğrencilerin sayıca daha fazla olması ve birbirleriyle etkileşime geçmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Oysa bu çalışmada katılımcıların %37.8' ini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki farkın nedeninin kız öğrencilerin erkeklerden daha düzenli ve portfolyo hazırlama konusunda daha hevesli olmaları ile açıklanabileceğine inanılmaktadır.

Sonuç olarak; bu çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir kısmının portfolyo değerlendirmede başarı testine göre daha iyi performans gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Portfolyo değerlendirme, geleneksel değerlendirmelerde başarı gösteremeyen öğrencilere sunulan fırsatları büyük ölçüde arttırabilir ve potansiyellerini göstermek için onlara fırsatlar verilmesini sağlayabilir. Böylece öğrencilerin okulda başarılı öğrenme deneyimlerine sahip olma şansı arttırılabilir. Ayrıca, çalışmada başarı testinden yüksek puan alan öğrencilerin, hazırladıkları portfolyolardan da yüksek puan alma eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki puanlama sonuçlarının tutarlı olması, geleneksel ve geleneksel olmayan değerlendirmelerin kombinasyonunun öğretmenlerin öğrencileri hakkında karar verirken daha detaylı bilgiye ve isabetli kararlara ulaşabilecekleri şeklinde değerlendirilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Adams, T. L. (1995). A paradigm for portfolio assessment in teacher training. *Education Summer 95*, 115(4), 568.
- Akpınar, B., Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları, *Education and Science*, 32, S. 144.
- Akşit, F. & Harting, J. (2013). *Portfolios in der LehrerInnenbildung in der Türkei als mögliches Instrument des formativen Assessments – eine Meta-Analyse empirischer Studien*. Aus: Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., Störtländer, J. (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung – konzeptionell, empirisch und international*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Akşit, F. (2016). Implementing portfolios in teacher training: Why we use them and why we should use them, *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 97-114
- Anderson, R. S., DeMeulle, L. (1998). Portfolio use in twenty-four teacher education programs, *Teacher Education Quarterly*, 25(1)
- Arak, H. (2017). An example for portfolio preparation in german teacher training, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 394-409

- Aschaber, P. R. (1991). Performance Assessment: State Activity. *Interest and Concerns Applied Measurement in Education*, 4, 275-288.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları: XIV., Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28(30), 775-779.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). The Effect Of Portfolio Assessment On University Students' Self Efficacy And Life Skills, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-111.
- Bal, P. (2012). Teacher Candidates: Point Of Views About Portfolio Preparation (Turkey Setting), *C.U. Faculty of Education Journal*, 41(2), 87-102.
- Barootchi, N. ve Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of Achievement Through Portfolios and Teacher-Made Tests, *Educational Research*, 44 (3), 279-288.
- Bekiroğlu, O. (2009). Assessing Assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 31(1), 1-39.
- Birgin, O. (2011). Pre-service mathematics teachers' views on the use of portfolios in their education as an alternative assessment method. *Educational Research and Reviews*, 6(11), 710-721
- Birgin, O. (2011). Pre-service mathematics teachers' views on the use of portfolios in their education as an alternative assessment method. *Educational Research and Reviews*, 6(11), 710-721.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni-spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegen Yayıncılık.
- Campbell, D. M., Melenzyer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M., Jr. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chang, C., Liang, C. Shu, K.M., Tseng, K. H. & Lin, C.Y. (2016) Does using e-portfolios for reflective writing enhance high school students' self-regulated learning?, *Technology, Pedagogy and Education*, 25:3, 317-336,
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakmak, M. (2001). Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü, *Çağdaş Eğitim*, 274, 22-26.
- Denney, K.M., Grier, M.J. & Buchanan, M. (2012) Establishing a portfolio assessment framework for pre-service teachers: a multiple perspectives approach, *Teaching in Higher Education*, 17:4, 425-437, DOI: 10.1080/13562517.2011.640997.
- Ediger, M. (1999). Purposes in learner assessment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED429991).
- Erdoğan, T. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ergun, M. (2001). Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi, *Teknik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları*, 188-192.
- Ersoy, F. A. (2006). Opinions of teacher candidates as to the portfolio assessment. *İlköğretim Online*, 5(1), 85-95

- Fenwick, T. J. & Parsons, J. (1999). Using portfolios to assess learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED428398).
- Firestone, W. A., & Mayrowetz, D. (2000). Rethinking "high stakes": Lessons from the United States and England and Wales. *Teacher College Record*, 102(4), 724-749.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gencel, I. E. ve Ozbaşı, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201
- Gomez, E. (2000). Assessment portfolios: Including English language learners in large-scale assessments. ERIC Digest based on article published by the Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University in "Perspectives on Policy and Practice" (March 1999). (ERIC Document Reproduction Service No. ED447725).
- Gözütok, F., Akgün, O., Karacaoğlu, O. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Gronlund, E.N. (2003). *Assessment of Student Achievement*, Walsh & Associates, Inc., USA, 7<sup>th</sup> ed. ISBN 0-205-36610-4.
- Groom, B. and Maunonen-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: a comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in Higher Education*. 11(3), 291-300. 1470-1294.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*, USA: Allyn & Bacon.
- Harlen, W. (2005). 'Trusting teachers' judgements: research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes', *Research Paper in Education*, 20 (3), 245- 270
- Hebert, E. A. (1992) Portfolios Invite Reflection-From Students and Staff, *Educational Leadership* 49(8), 58-60
- Herrera, S.G., Murry, K. G., & Cabral, R.M. (2007). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Kabapınar, Y., Ataman, M. (2010): İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kalaycı, Ş. (2008). SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. 3. Baskı. Asil Yayın Dağıtım, Kızılay, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kazu, H. ve Yorulmaz, M. (2007): Elementary school teachers' opinions and practice related to portfolios: Proceedings of 16th National Educational Sciences Congress. Ankara: Detay Pub., 382-386.
- Korkmaz, H. ve Kaptan F. (2005) Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* - Tojet January 2005 Issn: 1303-6521 Volume 4, Issue 1, Article 13 <http://www.tojet.net/articles/4113.htm>
- Kutlu, Ö., Doğan, C., Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ledoux, M. W. & McHenry, N. (2006). Electronic portfolio adoption for teacher education candidates. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 103-116.
- Leggett, M., and Bunker. A. (2006). Teaching portfolios and university culture. *Journal of Further and Higher Education* 30(3), 269–82.
- Leon, S. & Elias, M. (1998) A Comparison of Portfolio, Performance, and Traditional Assessment in the Middle School, *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21(2), 21-37  
<http://dx.doi.org/10.1080/10848959.1998.11670118>
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*, 8th Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Martin, M., Miller, G. ve Delgado, J. (1995). “Portfolio performance”, *The Science Teacher*, 62 (1), 50-54.
- Meeus, W., Petegem, P.V. & Meijer, J. (2008) Portfolio as a means of promoting autonomous learning in teacher education: a quasi-experimental study, *Educational Research*, 50(4), 361-386, DOI: 10.1080/00131880802499837.
- Meisels, S. (1995). Performance Assessment in Early Childhood Education: the Work Sampling System. Eric Dokümanı Servis Numarası: Ed 382407.
- Mullin, A.J. (1998). Portfolios: Purposeful Collections of Student Work. *New Directions For Teaching And Learning*, 74, Summer, Jossey-Bass Publisher.
- Newby, D. (2012) Supporting good practice in teacher education through the European Portfolio for Pre-service teachers of Languages, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 207-218, DOI: 10.1080/17501229.2012.725250.
- Oğuz, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Gelişim Dosyası, Başarı Testi Ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21
- O'Sullivan, J. A., Harris, P., Hughes, Chris S. C., Toohey, m. S., Balasooriya, S. M., Velan, G., Kumar, R:K and McNeil, H.P. (2012). Linking assessment to undergraduate student capabilities through portfolio examination, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37:3, 379-391
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme,[online] URL: [http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler\\_pdf/2009/2009-Nisan/10.pdf](http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2009/2009-Nisan/10.pdf)
- Özdemir, O., Erdemci, H.(2017). The Effect of Mobile Portfolio (M-Portfolio) Supported Mastery Learning Model on Students' Achievement and Their Attitudes towards Using Internet, *Journal of Education and Training Studies*, 5 (3), 62-70
- Özsevgeç, T., Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Geleneksel Ve Yapılandırmacı Ölçme: Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Profilleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 8(2), 333-354.
- Plaisir, Y.J., Hachey, C.A. & Theilheimer, R. (2011) Their Portfolios, Our Role: Examining a Community College Teacher Education Digital Portfolio Program From the Students' Perspective, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 159-175, DOI: 10.1080/10901027.2011.572231
- Popham, J. W. (2000). *Educational Measurement*. Needham: Allyn & Bacon.
- Poulson, F. L., Poulson, P. R. ve Meyer, C. A. (1991). What Makes A Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership* 48 (5), 60-63.

- Rees, C., and Knight, L.V. (2007). The trouble with assessing students' professionalism: Theoretical insights from sociocognitive psychology. *Academic Medicine* 82: 46–50.
- Sewell, M., Marczak, M.ve Horn, H. (2006). The Use of Portfolio Assessment in Evaluation. <http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/USE%20OF%20PORTFOLIOS%20IN%20EVALUATION.htm>
- Spandel, V. (1996). *Seeing With New Eyes: A Guidebook on Teaching and Assessing Beginning Writers*. Third Edition. Porland: Northwest Regional Educational Lab.
- Supovitz, J. & Brennan, T. R. (1997). Mirror, Mirror on the Wall, Which Is the Fairest Test of All? An Examination of the Equitability of Portfolio Assessment Relative to Standardized Test, *Harward Educational Review*, 67(3), 472-507
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (9. Baskı) Ankara: Yargı Yayınları.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Schooling by design: Mission, action and achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiliam, D. & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.). *The future of assessment: Shaping teaching and learning*. (pp. 53-82). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winter, F. (2013). *Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen*. Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., Störtländer, J.C. (Eds.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-40.
- Yaman, S. ve Karamustafaoglu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusuna yönelik yeterlik düzeylerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzunun Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 477-516.
- Zeichner, K. & Wray, S.(2001). The teaching portfolio in US teacher training programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Training* 17, 613–621

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Since conventional measuring methods focus on the test skill of the students and ignore pre-knowledge and thinking capabilities, new trends for the measurement of student have been formed. Performance based measurements are the measurements where student is asked to create the answer instead of selecting the right answer. These kinds of measurements require active construction of knowledge instead of repeating abstracted facts. Performance assessments, authentic assessments and portfolio are few of the performance based measuring methods. These methods are in compliance with cognitive learning and motivation theories because they require the usage of high level skills and direct the students to learn; moreover they improve cognitive process skills of the student and prepare her/him to more complex real life problems. One of the alternative assessment methods is portfolio assessment which is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit and evidence of student self-reflection. Portfolios are representative of the larger shift toward constructivism in education and provide a shifting perception, where teacher-centeredness in the classroom was clearly seen: the balance of power; the function of content; the role of the teacher; the responsibility of learning; and the purpose and processes of evaluation.

Utilization of alternative measuring and assessment methods and implementation of learning while measuring model in addition to the application of different education strategies in the education system, which is in the process of re-engineering, is inevitable. But, the studies conducted in Turkey shows that the problems about alternative assessment applications are still continuing. Conducting more studies to determine needs of the practitioners about self, peer, and common evaluations may be beneficial. Moreover, knowledge and skill levels of pre-service teachers can be improved by enlarging the content of the relevant courses in a way to cover alternative assessment methods in a more comprehensive format. Also, increasing the knowledge of faculty staff about measuring and assessment methods and developing a positive attitude toward alternative measuring and assessment methods have increasing importance. Therefore in this study, a portfolio assessment was used to integrate the learning and evaluation processes with each other, without being considered as an isolated phenomenon. The aim of this study is to determine in which teacher candidates perform better, where combinations of traditional and non-traditional assessments are used. A further concern of this study is to determine whether there is a significant relationship among social studies teacher candidates' portfolio scores and achievement test scores, and whether these scores differ depending on gender.

## **Method**

In this study, from general screening models, the relation screening model is used. Relational screening model as a kind of screening model is a research model aiming at defining the presence and degree of change between two or more variables. Relational screening model has both correlation and comparison types. In the correlation type of models, the variants are examined whether they change together or not, and how the existing change occurs. In the comparison types, by forming groups according to independent variables, at least two variables are examined to see whether or not there is difference according to the dependent variable.

Study group is composed of 127 social studies teacher candidates who took "Special Teaching Methods II" course in 2013-2014 academic years at a state university. There are 48 (37.8%) female and 79 (62.2%) male teacher candidates in the study group. All of the teacher candidates in the research responded to the achievement test and portfolio assessment measurement tools used in the research.

The results obtained from two different applications; "Achievement Test" which consists of multiple choice questions and "Portfolio assessment". For this purpose, the "Achievement Test" and "Portfolio Assessment" measuring instrument based on the gains of "Special Teaching Methods II" and developed by the researcher were used as data collection tools in this research. In the analysis of the data, Spearman Correlation Technique and Mann-Whitney U Test were conducted.

## **Findings, Discussion and Results**

Depending on the research findings, it was found that a substantial number of teacher candidates were evaluated more favourably on their portfolio assessment than on the traditional assessment. Ninety percent of teacher candidates in this study performed better on portfolio (authentic assessment) than on achievement test (traditional assessment). The findings of this study can be interpreted that portfolio evaluation can increase the opportunities offered to teacher candidates who cannot succeed well enough in traditional assessments, and they can provide opportunities to show their potential.

Although grading and examination paper was a hidden process in the traditional examination system, with portfolio assessment this process has become a more democratic and open process with the dialogue that takes place between the peers and the educator. This assessment process, which is open for the educator and the student, is becoming an open process allowing each student to get information on received feedback. Portfolio evaluation process allows the student to improve the portfolio according the feedbacks before submission, so they can get better grade from their portfolios. This, then, is believed to have positive effects on their portfolio scores

Therefore, it can be said that the portfolio evaluation is a success-oriented evaluation system.

In addition, a significant relation between the portfolio scores and the achievement test was found. In other words, students who score higher on the achievement test tend to score higher on the portfolio they have prepared, but this tendency has reached the normal. The consistency of the results of both assessments can be interpreted as not only documenting the evidence to support teachers' grades and decisions, but also providing more detailed information and accurate decision-making about their students. Moreover, female teacher candidates' portfolio scores were found to have more significant difference compared to male teacher candidates. This difference can be explained by the fact that female teacher candidates are more enthusiastic about preparing portfolios than male teacher candidates.

In conclusion, in this study it has been found that most of the teacher candidates performed better on the portfolio assessment than on the achievement test (traditional assessment). Portfolio evaluation can greatly increase the opportunities offered to students who cannot succeed in traditional evaluations and can provide opportunities to show their potential. Portfolio evaluation not only maximizes teacher and student performance, but also increases students' chances of having successful learning experiences at school. For this reason, a combination of both portfolio assessment and achievement test can provide educational programmes not only with practical, viable and accurate assessment, but also with the continuous, ongoing measurement of student growth which is needed for formative instructional strategies.