

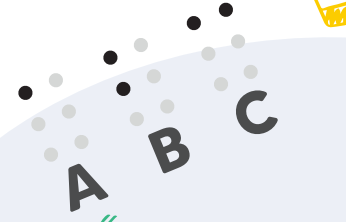
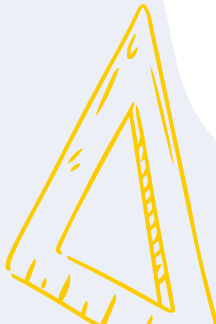
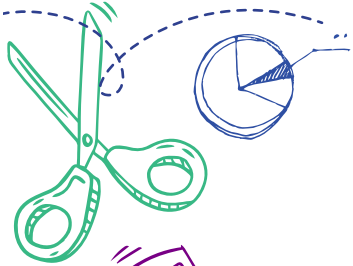
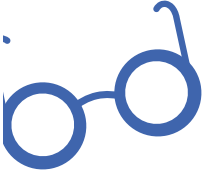
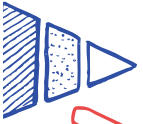


unicef 

ENGELİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN İLKOKUL DEĞERLENDİRME ÇERÇEVESİ

ÖĞRETMEN KILAVUZU, FASİKÜL 2
DEĞERLENDİRME TÜRLERİ VE
ÖLÇME ARAÇLARI

2021 Şubat



Kitapçık Yazım Komisyonu

*Prof. Dr. Cevriye Ergül - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Atılgan - Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Doğan - Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Altunay - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Ç. Ökcün Akçamuş - Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Sonnur Işıtan - Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu Sezginsoy Şeker - Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Aydın - Ege Üniversitesi*

T.C.Millî Eğitim Bakanlığı

*Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürü Dr. Sadri ŞENSOY'a,
Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanı Mustafa GELEN'e,
Proje çalışanları; Gülten ŞEN,
Emel ILICAN,
Mehmet Ali AYDOĐMUŞ,
Mehmet Ali İŞİKOĞLU,
Dizem CAN KÜÇÜK'e ve
Dairemiz çalışanları
Amine CANIDEMİR,
Meryem İZMİR,
GülYÜCEL,
Ahmet Faruk TOKGÖZLÜ,
Bilge TAŞKİREÇ ve
Özlem ÖZKAN YAŞARAN'a da katkılarından dolayı
Teşekkür ederiz.*

Bu yayın, Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in iş birliğinde gerçekleştirilen Engeli Olan Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim ve İlkokulda Değerlendirme Çerçevesi Programı kapsamında hazırlanmıştır.

ENGELİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN İLKOKUL DEĞERLENDİRME ÇERÇEVESİ

ÖĞRETMEN KILAVUZU, FASİKÜL 2

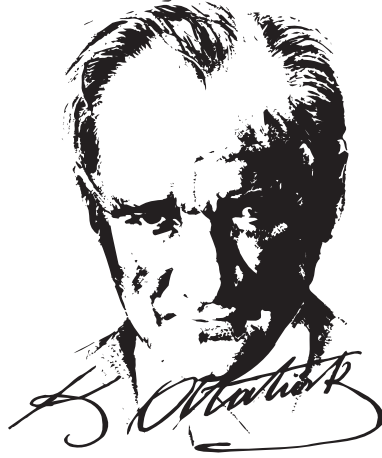
2021 Şubat

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav
Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Bu yayın Millî Eğitim Bakanlığı tarafından UNICEF'in finansal desteği ile hazırlanmıştır.
Yayında beyan edilen görüşler kişilerin kendi sorumluluğundadır ve hiçbir şekilde Millî Eğitim
Bakanlığı ve UNICEF'in görüş ve politikalarını yansıtmamaktadır.





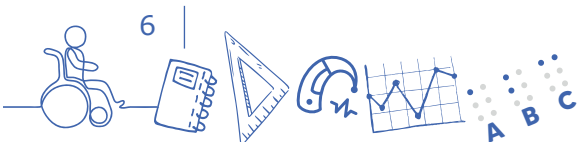
Eserinin üzerinde imzası olmayan yegâne sanatkârlar öğretmenlerdir.

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	7
BAŞLARKEN	8
ŞEKİLLER	9
DEĞERLENDİRME TÜRLERİ VE ÖLÇME ARAÇLARI	10
DEĞERLENDİRME VE TÜRLERİ	10
Amacına Göre Değerlendirme Türleri	11
Tanımaya Yönelik Değerlendirme.....	11
İzlemeye Yönelik Değerlendirme	12
Düzey Belirleyici Değerlendirme	13
Performans Temelli Değerlendirme Türleri	13
Portfolyo Değerlendirme	13
Portfolyoların Değerlendirilmesi	16
Performans Değerlendirme.....	16
Öz Değerlendirme.....	18
Akran Değerlendirme.....	18
Program Temelli Değerlendirme	18
Doğruluk Oranına Dayalı PTD:.....	19
Ölçüte Dayalı PTD:	19
Akıcılığa Dayalı PTD:.....	19
ÖLÇME ARAÇLARI	20
Kontrol Listeleri	21
Kontrol Listelerinin Hazırlanması.....	22
Derecelendirme Ölçekleri	23
Derecelendirme Ölçeklerinin Hazırlanması:	24
Derecelendirme Ölçeklerinin Puanlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar	24
Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarları)	25
Yapılandırılmış Grid	27
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	29
Değerlendirme için Bilgi Toplama Yolları	30



Gözlem	30
Günlükler (Jurnaller)	31
Anekdöt Kayıtları	32
Görüşme	33
İyi Bir Görüşme İçin Öneriler.....	35
Kaynakça	36



SUNUŞ

Toplumsal çeşitliliğe katkı sunan önemli kaynaklardan biri şüphesiz engeli olan bireylerdir. Engelliliğe ilişkin tutumların değişmesi, bireysel farklılıklara yönelik duyarlılığın oluşması, duyarlık ve olumlu tutumların hayata geçmesi ve engeli olan bireylerin toplumsal yaşama katılımlarının artırılması amacıyla son yıllarda çok sayıda çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmaların eğitim ayağı, kapsayıcı eğitim çatısı altında gerçekleştirilmektedir. Kapsayıcı eğitim; tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırmak ve eğitim sistemi içinde fırsat eşitliği sağlamak yoluyla yanıt verme sürecidir. Bu yönüyle kapsayıcı eğitim farklı nedenlerle özel gereksinimleri olan tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması için gerekli yaklaşım ve uygulamaları içermektedir.

Kapsayıcı eğitim anlayışına dayanan bu çalışmada, engeli olan ya da desteğe gereksinim duyan öğrencilerimizin gelişim ve öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla sınıf içi değerlendirme süreçlerine odaklanılmaktadır. Değerlendirmeyi öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olarak ele alan kapsayıcı eğitim anlayışı, öğretimin veriye dayalı olarak sürekli ve sistematik planlanmasını, uygulanmasını, değerlendirilmesini ve buna göre yeniden planlanması ve uygulanmasını öngörür. Öğretimin ancak bu şekilde engeli olan ya da desteğe gereksinim duyan öğrencilerimizin bireysel gereksinimlerine ve gelişimsel özelliklerine en uygun hâle getirilebileceği fikrini benimser.

Ülkemizde kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda bazı sınırlılıklar yaşanmakta, öğretimin veriye dayalı olarak planlanması ve yürütülmesi hedeflenen düzeyde gerçekleştirilememektedir. Okullarımızda genel olarak yaşadığımız bu sınırlılık, kapsayıcı eğitim uygulamalarını hızla yaygınlaştırmaya çalıştığımız bu günlerde çok daha dikkat çekici bir hâle gelmiş ve bu ihtiyaca yanıt verilmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü öncülüğünde ve UNICEF Türkiye Temsilciliği'nin desteğiyle gerçekleştirilen bu çalışma ile engeli olan ya da desteğe gereksinim duyan öğrencilerimiz için kapsayıcı eğitim ilkelerini esas alan ve gelişim izlemeye dayalı bir sınıf içi değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur.

Oluşturulan çerçeve ile sınıftaki engeli olan ya da desteğe gereksinim duyan tüm öğrencilerimizin tanımaya yönelik değerlendirmeler yoluyla gelişimsel özellikleri belirlenebilmektedir. Böylece bu öğrencilerimizin gereksinimleri dikkate alınarak bir öğretim planı oluşturabilmekte, öğrencilerin gelişimleri bu plan çerçevesinde sürekli olarak izlenebilmektedir. İzlemeler sonucu elde edilen veriler ise öğretimde gerekli düzenlemeleri yapmak üzere kullanılarak, öğretim süreci daha etkili hâle getirilebilmektedir.

Bütün bu çaba, engeli olan ve desteğe gereksinim duyan öğrencilerimizin alacağı eğitiminin niteliğini yükseltmek ve böylece toplumsal yaşama daha etkin katılımlarını sağlamak amacına yöneliktir. Bu amaca ulaşabilmemiz ise ancak siz öğretmenlerimizin gayret ve desteği ile mümkün olabilecektir.

Gayret ve desteğiniz için teşekkürlerimizle...



BAŞLARKEN

Değerli Öğretmenlerimiz,

Altı fasikülden oluşan bu kitap setini, sınıflarınızda bulunan engeli olan ya da desteğe gereksinim duyan öğrencilerinizin öğrenme ve gelişimlerini izlemek amacıyla yapacağınız değerlendirme uygulamalarında size yol gösterici olması amacıyla hazırladık. Değerlendirmeler sırasında ihtiyacınız olacak bilgileri, çok sayıda örnekle de destekleyerek mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde sizlere sunmaya çalıştık. Uygulamalarınızda kolaylık sağlamak için bilgileri içeriğine uygun şekilde bölerek aşağıda sunduğumuz başlıklarla toplam altı fasikülde sunduk.

- Fasikül 1. Engeli Olan Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimi
- Fasikül 2. Değerlendirme Türleri ve Ölçme Araçları
- Fasikül 3. Sınıf İçi Değerlendirme
- Fasikül 4. Değerlendirme Uyarlamaları ve İçerik Değişiklikleri
- Fasikül 5. Tanımaya Yönelik Değerlendirmede Örnek Uygulamalar
- Fasikül 6. İzlemeye Yönelik Değerlendirmede Örnek Uygulamalar

Setin ikinci fasikülü olan bu kitapta değerlendirme türleri, amaçları ve araçları hakkında genel bilgilere yer verdik. Bazı değerlendirme araçlarının nasıl geliştirileceği konusunda ve sınıf içinde sıkça kullandığımız gözlem, görüşme gibi bilgi toplama yolları hakkında açıklamalar sunduk. Böylelikle değerlendirme konusundaki bilgilerinizi tazelemeyi amaçladık.

Bu içerikle oluşturduğumuz fasikülü sizler de lütfen dikkatle okuyunuz ve sunulan bilgileri kendi deneyimlerinize ilişkilendirerek yorumlayınız. Tüm süreç boyunca da uygulamalarınıza yön vermek ve süreci etkili bir şekilde sürdürmek amacıyla bu ve diğer fasiküllerde sunulan bilgilerden yararlanmaya devam ediniz.

Uygulamalarınızda kolaylık ve başarı dileklerimizle...



ŞEKİLLER

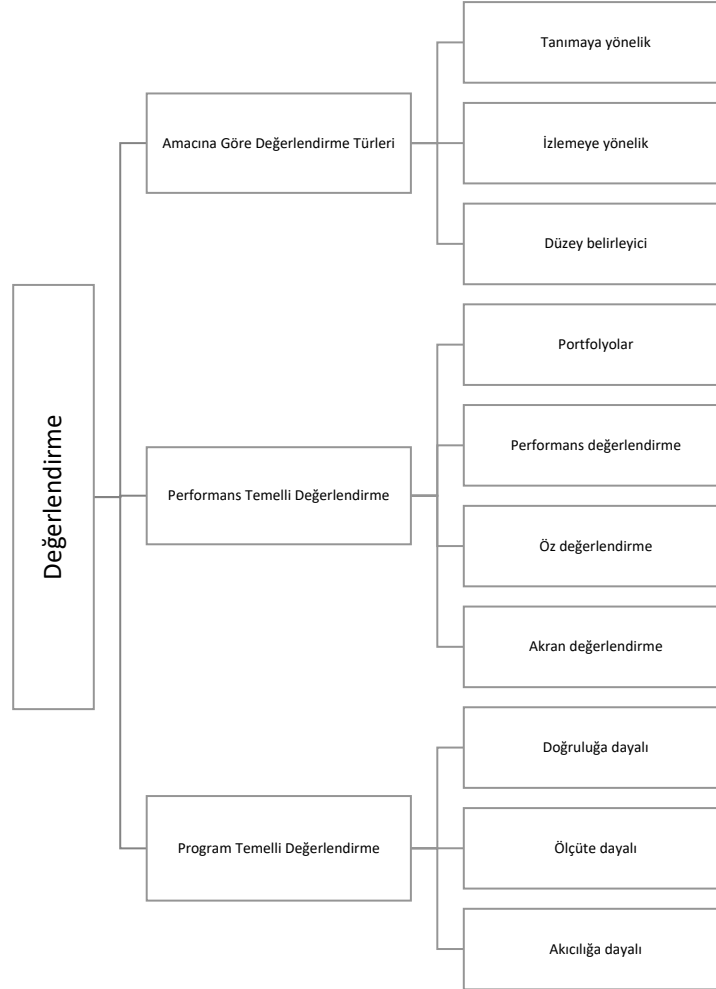
ŞEKİL 2.1. DEĞERLENDİRME TÜRLERİ.....	10
ŞEKİL 2.2. KISITLI YANITLI PERFORMANS GÖREVİ ÖRNEĞİ.....	17
ŞEKİL 2.3. GENİŞLETİLMİŞ PERFORMANS GÖREVİ ÖRNEĞİ.....	17
ŞEKİL 2.4. ÖLÇME ARAÇLARI.....	21
ŞEKİL 2.5. ÖĞRENCİLERİN BAŞLANGIÇ DÜZEYİNDEKİ MATEMATİK BECERİLERİN BELİRLENMESİ İÇİN KONTROL LİSTESİ ÖRNEĞİ.....	22
ŞEKİL 2.6. ONAY KUTULU DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ İÇİN ÖRNEK.....	23
ŞEKİL 2.7. SAYISAL DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ İÇİN ÖRNEK.....	23
ŞEKİL 2.8. GRAFİK DERECELENDİRME ÖLÇEKLERİ İÇİN ÖRNEK.....	24
ŞEKİL 2.9. GENEL BİR RUBRİK ÖLÇÜT ÖRNEĞİ.....	25
ŞEKİL 2.10. ANALİTİK RUBRİK ÖRNEĞİ.....	26
ŞEKİL 2.11. YAPILANDIRILMIŞ GRİD ÖRNEĞİ.....	28
ŞEKİL 2.12. TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ ÖRNEĞİ (4. SINIF SOSYAL BİLGİLER "BİREY VE TOPLUM" ÜNİTESİ).....	29
ŞEKİL 2.13. DEĞERLENDİRME İÇİN BİLGİ TOPLAMA YOLLARI.....	29
ŞEKİL 2.14. GÜNLÜK ÖRNEĞİ.....	32
ŞEKİL 2.15. ANEKDOT KAYDI ÖRNEĞİ.....	33
ŞEKİL 2.16. GÖRÜŞME FORMUNUN YAPISI.....	34



DEĞERLENDİRME TÜRLERİ VE ÖLÇME ARAÇLARI

DEĞERLENDİRME VE TÜRLERİ

Bu kitapta değerlendirme; birtakım araçlar kullanılarak, farklı bilgi toplama yolları ve kaynaklardan elde edilen bilgilerle öğrencilerin gelişim-öğrenme özelliklerinin belirlenmesi, bu özelliklere dayalı olarak düzenlenen öğretim süreçlerinin izlenmesi, elde edilen bilgilere göre sürecin yeniden planlanması ve öğrencilerin ulaştıkları düzeyin tespit edilmesi anlamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda değerlendirmenin hedef kitlesi ve bu kitlenin özellikleri dikkate alındığında, değerlendirme amacı öğrencilerin beceri ya da gelişim özelliklerini belirlemek olduğundan, değerlendirme yargı içermeyen belirleme/betimleme anlamıyla birincil olarak kullanılmaktadır. Burada ele alınan değerlendirme türleri Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Değerlendirme Türleri



AMACINA GÖRE DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

Eğitimde değerlendirmeler belli amaçlar için yapılır. Genel olarak öğrenmeyi desteklemek ve öğrenme çıktılarını belirlemek üzere yapılan değerlendirme üç amaca yönelik gerçekleştirilir. Bunlar;

- Eğitim süreci öncesi öğrencinin özelliklerinin belirlenmesi,
- Eğitim sürecinde öğrencinin öğrenme sürecinin izlenerek öğrenmenin desteklenmesi ve
- Öğrenme-öğretme sürecinin sonunda ulaşılan düzeyin ya da yeterliklerin belirlenmesidir.

Engeli olan çocuklar için yapılacak değerlendirmeler de benzer şekilde yapılır. Engeli olan ya da desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi için öğrenme-öğretme süreci başında; bu öğrencileri tanımak, desteklenmesi gerekli öğrencileri belirlemek, desteklenmesi gereken yönlerini tespit etmek, yeterliklerini, ön koşul öğrenmelerini, güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak gerekmektedir. Diğer yandan engeli olan ya da desteğe gereksinim duyduğu belirlenen öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, bu süreçteki ilerlemelerinin izlenmesi ve eksik öğrenmelerinin belirlenerek desteklenmesi için de değerlendirme yapılır. Bununla birlikte eğitim sonucunda öğrenci için belirli bir nokta belirlenerek; öğrenci düzeyinin tespit edilmesi de gerekir. Özetle, yukarıda belirtilen amaçlar düşünüldüğünde değerlendirme amacına göre (1) tanıma, (2) izleme (biçimlendirme) ve (3) düzey belirleme olmak üzere üç tür olarak ele alınabilir.

Aşağıda, bu değerlendirme türleri genel hatları ile ele alınmıştır. Engeli olan öğrenciler için bu değerlendirmelerin nasıl yapılacağına ilişkin çerçeve Fasikül 3'te, örnek uygulamaları ise Fasikül 5 ve 6'da verilmiştir.

Tanımaya Yönelik Değerlendirme

Tanımaya yönelik değerlendirmenin iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi sınıfta farklı gelişimsel özellikler gösteren ya da desteğe gereksinim duyan öğrencileri belirlemektir. İkinci amaç ise tanı almış engeli olan öğrencilerle desteğe gereksinim duyduğunu belirlediğimiz öğrencileri; bireysel özellikleri, düzeyleri, gereksinimleri ve desteğe gereksinim duydukları alanlar bakımından tanımadır. Bu değerlendirmeyi öğrenme-öğretme sürecinin başında daha kapsamlı olarak yapmamız ve öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında da devam ettirmemiz gerekir. Bu değerlendirme, sınıftaki farklı gelişimsel özellikler gösteren ve desteğe gereksinim duyan öğrencileri belirleyerek, onları ayrıntılı tanımak amacıyla yaptığımız bir değerlendirmedir. Asla tanılama ya da tanı koyma gibi bir amacı yoktur.

Tanımaya yönelik değerlendirme tanı koymak için kullanılan bir değerlendirme değildir.

Tanımaya yönelik değerlendirmede, öğrencinin önceki öğretmenlerinden elde edeceğimiz bilgileri, öğrenci hakkındaki önceki kayıtları, öğrencinin önceki portfolyolarını kullanabiliriz. Bununla birlikte basit tarama amaçlı kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, rubrikler, öğrenci ve aile görüşme formları, gözlem formları, anekdot kayıtları da öğrencileri tanımaya yönelik bilgi toplamakta kullanabileceğiniz araçlardır. Bu araçların detaylı tanımları ve örnekleri fasikülün ilerleyen bölümlerinde yer almaktadır.

Tanımaaya yönelik değerlendirme ile engeli olan ya da desteğe gereksinim duyduğunu belirlediğimiz öğrencilerin gelişim ve akademik alanlardaki mevcut düzeylerini belirleyebiliriz. Öğrencilerin akademik ve gelişim alanlarına ilişkin elde edeceğimiz bu bilgileri ise öğretim sürecimizi planlamaya temel oluşturacak şekilde kullanabiliriz.

İzlemeye Yönelik Değerlendirme

İzlemeye yönelik değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci devam ederken, sürecin tümüne yayılan ve sürecin her aşamasında yapılan bir değerlendirmedir (Andrade & Cizek, 2010; Hall & Burke, 2004). Bu değerlendirme, amaç öğrencinin ne kadar öğrendiğini belirleyip karara bağlamak için değil öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek için değerlendirme yapılmaktadır. Bu nedenle amacı, özünde öğrenme için değerlendirme yapmak olarak tanımlanabilir. İzlemeye yönelik değerlendirmenin doğası gereği ve engeli olan öğrencilerin farklı özelliklere sahip olması nedeniyle bu değerlendirme her engeli olan ya da desteğe ihtiyacı olan öğrenci için bireysel olarak yapılır. Amacı öğrenmeyi desteklemek olan bu değerlendirmede öğrencilere not verilmez, bunun yerine değerlendirme öğretimin etkililiğine ilişkin dönüt verir (Moss & Brookhart, 2009; Irons, 2008). Bu değerlendirme öğrenciye, öğretmene ve diğer paydaşlara dönüt sağlayarak öğrencinin uzun ve kısa dönemli amaçlara ulaşması için öğretimi destekler.

İzlemeye yönelik değerlendirmede çocukların bireysel özelliklerine göre bireyselleştirilmiş öğretim ve değerlendirme yaparız.

İzlemeye yönelik değerlendirmeye kaynaklık edecek veriler; öğretmen yapımı testler ve sınavlar, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, rubrikler gibi araçlarla elde edilebilir. Bu amaçla yapacağımız değerlendirmelerde portfolyo, performans, akran ve öz değerlendirmeleri kullanabiliriz (örnekler için bk. Fasikül 6). İzlemeye yönelik değerlendirme, engeli olan ve desteğe gereksinim duyan öğrenciler için (a) planlanan öğretimin değerlendirilmesi (b) öğrencinin öğrenme sürecinin/gelişiminin izlenmesi ve (c) öğrenme eksikliklerinin belirlenerek giderilmesi amacıyla yapılır.

(a) Eğitim planı ile belirlenmiş olan uzun ve kısa dönemli amaçlara ulaşabilmemiz ancak etkili bir öğretim süreci ile olur. Etkili bir öğretim süreci ise öğretimin etkilerinin ve hedeflenen öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığının izlenmesi yoluyla gerçekleşir. İzlemeye yönelik değerlendirme ile sürekli olarak yapılan sürece dönük bu değerlendirmelerde, öğrencinin uzun ve kısa dönemli amaçlara yönelik gelişimi ile öğretiminin etkili olup olmadığı konusunda bilgi elde edebiliriz. Bu değerlendirmeden elde edeceğimiz sonuçlara göre engeli olan ya da desteğe gereksinim duyan öğrenci için seçtiğimiz amaçlara ulaşmak için yaptığımız öğretimi gözden geçirerek öğretimi yeniden planlayabiliriz.

(b) İzlemeye yönelik değerlendirme yoluyla engeli olan ya da desteğe gereksinim duyan öğrencilerin öğrenme sürecini detaylı olarak takip edebiliriz. Öğrencilerin öğretim süreci boyunca gösterdikleri gelişmeleri izleyebilir ve kayıt altına alabiliriz.

(c) Engeli olan ya da desteğe gereksinim duyan öğrenciler bireysel farklılıklar gösterirler. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreçlerinin bireysel olarak planlanması gerekir. Bu planlamayı akademik ve gelişim alanlarında bireyselleştirilmiş bir eğitim planı ile yapabiliriz. Buna karşın, hazırlayacağımız planda öğrenci için akademik ve gelişim alanlarında uzun ve kısa dönemli amaçları ne kadar doğru seçmiş, öğretimi ne kadar doğru planlamış ve ne kadar iyi uygulamış olursak olalım, öğrenmede hedeflenen düzeye ulaşamayabiliriz. Bunun öğretim yöntemleri, materyal ve ortamla ilişkili çeşitli nedenleri olabilir. Biz de bunu fark edememiş



olabiliriz. Ancak öğrenme sürecinde sık ve düzenli bir şekilde yapacağımız izlemeye yönelik değerlendirmelemlerle öğrencide istenen yönde gelişmenin olmadığını belirleyebilir, buna neden olabilecek faktörleri tespit edebiliriz. Böylece sürece müdahale ederek; öğretimde, ortamda ve materyalde yapacağımız değişiklikler/düzenlemeler yoluyla süreci iyileştirebiliriz.

Düzy Belirleyici Değerlendirme

Akademik alanlar için eğitim süreci sonunda ulaşılması gereken hedefler, ortaya çıkması ya da değişmesi beklenen davranışlar genel olarak öğretim programlarında belirtilir. Eğitim sürecinin birkaç noktasında ve sonunda yaptığımız ölçme işlemleri ile öğrencilerin bu becerileri yeteri kadar kazanıp kazanmadıklarını belirleyebiliriz. Bu belirleme sonucunda yeteri kadar kazanım sağlamış olanları başarılı, daha az kazanım sağlamış olanları ise başarısız olarak değerlendiririz. Bu nedenle özellikle öğretim sürecinin sonunda yapılan bu değerlendirmeye, öğrenci başarısının belirlenmesi amacı ile yapılan değerlendirme ya da düzy belirleyici değerlendirme deriz (Atılğan, Kan, & Aydın, 2017).

İlkokul düzeyinde değerlendirmenin temel amacı not vermek olmamalıdır.

Bu değerlendirme sonucunda genellikle öğrencilere karne veririz. Ancak ilkokulunun farklı sınıf düzeylerinde karnenin içeriği farklılaşır. İlk üç sınıfta karneye not yansıtılmazken, dördüncü sınıftan itibaren karneler not ile oluşturulur. Bu çerçevede ilk üç sınıfta değerlendirme, performans görevleri, portfolyolar, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, rubrikler ile elde edilirken, 4. sınıf ve sonrasında notlar; çoktan seçmeli, kısa yanıtı, açık uçlu, doğru-yanlış testleri gibi testlerden ve tamamlayıcı olarak da portfolyo ve performans değerlendirmeye elde edilebilir.

Engeli olan öğrenciler çoğu durumda akranlarıyla birlikte ölçme ve değerlendirme süreçlerine alınırlar. Ancak bu durumda öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak; ölçme araçlarını, ortamını ve puanlamayı uyarlamamız gereklidir. Uyarlama yapmadan yapacağımız puanlama ve değerlendirmeler, engeli olan öğrencilerimiz ve tipik öğrenen öğrencilerimizin notlarında eşitsizlik oluşturabilir. Bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla yapılacak uygulamalar ve karne düzenlemesi Fasikül 3'te açıklanmıştır.

PERFORMANS TEMELLİ DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

Portfolyo Değerlendirme

Portfolyo; öğrencilerin önceden belirlenmiş öğretim hedefleri doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları ve kazanımlarını yansıtan sistemli çalışmaların toplandığı dosyalardır (Atılğan, 2017). Bu özellikleri bakımıyla portfolyo bir araç olmakla birlikte, bu araca dayalı olarak yapılan belirlemelere portfolyo değerlendirme denir. Portfolyolar, öğretim programının bir ya da daha çok alanında öğrenci çalışmalarını, bu çalışmalardaki öğrenci çabasını, işlemleri ve başarıyı göstermek amacıyla oluşturulur (Cohen, Swerdlik, & Philips, 1996). Portfolyoları, özel gereksinimi olan ya da desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenen kısa ve uzun dönemli amaçlara yönelik gelişmelerinin izlenmesinde ve bu amaçlara ulaşip ulaşmadıklarının belirlenmesinde etkili bir şekilde kullanabiliriz.

Portfolyolar bireyseldir ve her çocuğun kendine ait bir portfolyosu bulunur.

Engeli olan ya da desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin değerlendirilmesinde portfolyo kullanılması aşağıdaki faydaları sağlar (Atılğan, 2017):



- Öğrencinin ailesinin, kendisinin ve öğretmeni olarak bizim; öğrencinin bireysel özelliklerini, gereksinimlerini ve yeteneklerini görmemize olanak sağlar.
- Öğrencilerin güçlü, zayıf yanlarının ve öğrenmedeki engellerinin belirlenmesini sağlayarak; geleceğe yönelik analiz ve planlamalarımız için temel oluşturur.
- Karşılıklı bilgi alış-verişi sağlayarak öğrencilerin bilgi ve becerilerinin hangi aşamadan hangi aşamaya nasıl geldiğini göstererek, ilerlemeyi görebilmemize olanak sağlar.
- Öğretmeni olarak bizim; aile, yönetici ve akranlar gibi öğrencinin değerlendirilmesi ile ilgili olan bütün paydaşların daha kolay anlayacakları ve bilgi sahibi olacakları sonuçları portfolyolarla ayrıntılı olarak ortaya koyabiliriz.
- Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmekle birlikte, kendi çalışmalarını değerlendirmesi yoluyla sorumluluk kazanmasını ve öz değerlendirme yapmasını sağlayabiliriz.
- Öğrenme ve değerlendirmeyi birleştiren portfolyolar, öğrencinin süreç içinde nasıl öğrendiğini ve ilerlediğini görmemize olanak sağlar.
- Bireysel olması nedeniyle öğrencinin bireysel gereksinimlerine ve amaçlarına dönük olarak planlayabiliriz.
- Öğrencilerin çevresini ve içinde yaşadığı toplumu tanımasını, etkileşimde bulunmasını ve bunlar ile ilgili süreçleri takip etmesini sağlamak amacıyla portfolyolardan yararlanabiliriz.
- Portfolyolar, öğrencideki gelişme ve değişmeyi; bizim, ailesinin ve okul yönetiminin izlemesini kolaylaştırır.
- Portfolyo kullanımı öğrencinin ve ailenin bizimle ve okulla iş birliğini artırır.

Öğrencilerin portfolyoları; akademik ve gelişim alanlarında (matematik, yazma, sosyal çalışmalar, okuma becerileri vb.) çalışma örnekleri içerir. Bu çalışma örnekleri öğrencinin ilerlemesinin her bir gelişim aşamasını gösterir nitelikte olmalıdır. Bir öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki ilerlemesini belgelemek için düzenlenmiş bir portfolyo aşağıdakileri içerebilir (California Department of Education, 2000).

- Gelişim profilleri
- Çocuğun gelişen motor becerileri (çizimler, resimler, kesim) örnekleri
- Tüm alanlardaki etkinlikleri belgeleyen fotoğraflar ve ses veya video kayıtları
- Sayı geliştirme becerilerini gösteren materyaller
- Dil ve okuryazarlık performansını gösteren örnekler
- Kişisel ve sosyal gelişim notları
- Veli / Öğretmen görüşme notları
- Çocukların hakkındaki gözlemler
- Öğretmenlerin özgün gözlemleri

Engeli olan ya da desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin hem belirlenen amaçlara ulaşması hem de değerlendirilmesi için kullanılan portfolyoların işlevlerine göre üç türü vardır (Ryan, 1994).

- Koleksiyon/Derleme Portfolyoları: Proje tabanlı öğrenme çalışmaları ya da tüm konulardaki çalışmalarının bir koleksiyonudur.
- Vitrin Portfolyoları: Öğrencinin en iyi çalışmalarının, en iyi örneklerinin seçilip konduğu portfolyolardır.
- Değerlendirme Portfolyoları: Çalışma örnekleri, anekdot kayıtları, görüşme formları ve toplantı raporları, gözlem formları, ilerleme/izleme verilerinin konulduğu portfolyolardır.

Portfolyo Hazırlama Aşamaları

Portfolyo hazırlama sistematik ve ardışık üç temel aşamadan oluşur. Bu aşamalar aşağıda sıralı olarak (Atılgan, 2007) verilmiştir.

1. Düzenleme ve planlama: Bu aşama öğrenciyle birlikte bizim karar verme aşamamızdır. Öğrenciler, bizimle birlikte gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi için dosyalarına ilişkin bazı sorulara yanıt ararlar. Olası bazı sorular şunlar olabilir:

- Ne öğrendiğimi yansıtmak için materyalleri, zamanı, kriterleri vb. nasıl seçmeliyim?
- Topladığım materyalleri, parçaları, malzemeleri vb. nasıl düzenlemeli ve sunmalıyım?
- Gelişim dosyamı nasıl sürdürür ve saklayabilirim?

2. Toplama: Portfolyonun oluşturulması için materyallerin toplanması sürecidir. Öğrencinin eğitimsel deneyim ve amaçlarına ilişkin yaptığı çalışmaların ürünlerinin toplanması söz konusudur. Bu aşamada, öğrencinin portfolyosu için tanımlanmış amaçlara dayalı bağlamın ne olacağına ve içerikte nelerin olması gerektiğine karar vermemiz gereklidir.

Portfolyolar için ürün-materyal seçimleri ve bunların biriktirilmesi çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu faktörler; (a) öğrencinin özel durumu (örneğin görme yetersizliği olan bir öğrencinin görsel ürün-materyal kullanamaması), (b) özel konu alanı, (c) öğrenme süreci, (d) özel projeler, temalar ve/veya birimlerdir. Portfolyo derlemesinde yapılan tüm seçimler, değerlendirme için belirlenmiş standartları ve ölçütleri açık biçimde yansıtmalıdır.

3. Yansıtma: Bu aşama, portfolyoyu sıradan bir dosyadan ayıran en önemli aşamadır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları neden seçtikleri ve diğer çalışmaları ile karşılaştırdıklarında nasıl sonuçlara vardıklarının yanıtlarını içerir. Bu aşama, öğrencinin kendi öğrenme süreçleri üzerine olan üstbilgi yansımalarının ve temel bilgi ve becerilerindeki gelişmelerin izlenmesinden oluşur. Bu yansımalar; öğrencinin öğrenme kayıtları olan günlükler, anekdot kayıtları, deneyimlerini yansıtan diğer kanıtlar, kullandıkları düşünme süreçleri, belli bir zamanda ya da süreç içindeki zihinsel alışkanlıkları olabilir. Ayrıca, bizim ve/veya öğrencilerin ailelerinin portfolyodaki düşünce, süreç ve ürünler üzerindeki yansımalarına da yer verilir.

Öğrencinin yeteneklerinin ve bilgilerinin nasıl gelişip değiştiğinin açıklandığı aşama bu aşamadır. Böylelikle öğrenci, değerlendirilmesi sürecine aktif olarak katılır. Öğrenciler yaptıkları çalışmalardan hareketle kendi başarılarının düzeyini ve eksikliklerini belirleyerek gelişmeye gereksinim duydukları alanları görürler.

Portfolyoların Değerlendirilmesi

Portfolyolar öğrenci için belirlenmiş olan kısa ve uzun dönemli amaçlara hizmet etmelidir. Aksi takdirde geçerlilikleri yoktur. Hem amaçlar hem de ölçütler açık olarak belirlendiğinde, portfolyolardaki kanıtlar öğrencinin belirlenen amaçlar doğrultusunda nasıl geliştiğini gösterebilir. Bu nedenle öğrenci için belirlenen amaçlara ulaşma ölçütlerini önceden tanımlarız. Önceden tanımladığımız bu ölçütlerden öğrenciyi de haberdar eder ve hatta mümkünse ölçütleri öğrenci ile birlikte tanımlarız. Böylece öğrenci başarı için ölçütleri önceden bileceğinden o ölçütleri karşılamak için çaba gösterecektir. Aynı zamanda portfolyonun değerlendirilmesinde bu ölçütleri kullanırız. Bu ölçütlere göre hazırlayacağımız rubrikler portfolyoların puanlanmasında en uygun araçlardır. Portfolyo değerlendirme sürecinin her aşamasına ailenin de katılması gereklidir.

Portfolyo değerlendirmeyi, öğrenciyi diğer öğrencilerle karşılaştırmak için kullanmayız. Öğrencinin öğrenme sürecine dönüt sağlamak için kullanırız.

Performans Değerlendirme

Performans görevi; öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumları sunan ve öğrencilerin zihinsel ve sanatsal becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesini amaçlayan etkinliklerdir. Performans görevleri kompozisyon yazma, sözlü anlatım, grafik oluşturma, resim yapma, şarkı söyleme, model oluşturma gibi farklı işlevlere sahip beceriler olabilir (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2008). Performans değerlendirmeleri öğrenciler tarafından yerine getirilen göreve ilişkin performansın hem süreçteki işlemlerini (konuya yaklaşım, veri toplama, araç kullanma gibi) hem de bu süreç sonunda ortaya çıkan sonucun (tamamlanmış rapor, resim gibi) etkililiğini belirleme olanağı sağlar (Miller, Linn, & Gronlund, 2009).

Performans değerlendirmenin performans ödevi olmadığına dikkat edelim ve amacına uygun kullanalım.






Performans görevleri (a) kısıtlı yanıt ve (b) genişletilmiş performans görevleri olarak ikiye ayrılır. Bu iki performans görevi türünün özellikleri ve örnekleri aşağıda özetlenmiştir (Miller, Linn, & Gronlund, 2009).

(a) Kısıtlı yanıt performans görevleri: Bu performansın sergilenmesi genellikle öğrenme ortamında gerçekleşir. Süre olarak kısa zamanda yaparız. Kısıtlı yanıt performans görevlerine çoktan seçmeli ya da kısa yanıt bir soru ile başlayabiliriz. Bu soruda, diğer yanıtların neden seçilmediği ve/veya seçilen ya da verilen yanıtın neden verildiğinin açıklanmasını isteyerek devam ederiz. Öğrenci, verdiği yanıtı savunmak için sağlam ve mantıklı gerekçe oluşturabiliyorsa tam puan veririz.

Öğrencimizin performans görevini mutlaka BEP/BGP'de belirlenmiş amaçlar için seçeriz.

Bu tür performans görevlerine; bir başvuru dilekçesi yazmak, mektup yazmak, yüksek sesle bir metin okumak, haritada boş kalan yerleri doldurmak, bir matematik problemini çözmek ve çözümü açıklamak, grafik oluşturmak gibi örnekler verilebilir. Şekil 2.2'de kısıtlı yanıt performans görevine örnek verilmiştir.

Aşağıdaki şekil grafiğinde okulumuzun önündeki caddeden 1 saat içinde geçen araçlar ve sayıları verilmiştir.

Otomobil	
Kamyonet	
Otobüs	
Motosiklet	
Kamyon	

Okulun önündeki caddeden 1 saat içinde en çok geçen araç hangisidir? _____

Neden bu aracı seçtiğini açıklar mısın?

Şekil 2.2. Kısıtlı yanıtli performans görevi örneği

(b) Genişletilmiş performans görevi: Bu performans görevleri öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgiler toplamlarını gerektirir. Böyle bir görevi yerine getirmek için öğrencinin bilgi toplaması, bunun için kütüphane, internet gibi kaynakları kullanması, gözlem yapması, görüşmeler yapması, veri toplaması, analiz etmesi ve araçlar kullanması gerekir. Kısıtlı yanıtli performans görevlerinin aksine genişletilmiş performans görevlerinde süre birkaç gün ya da bir dönem gibi daha uzundur. Öğrencinin BEP ya da BGP amaçlarına uygun olarak seçilen görevlerde gözlenip değerlendirilecek olanın süreç mi, ürün mü ya da süreç ve ürün birlikte mi karar veririz.

Deney yapma ve sunma, amaçlı olarak veriler toplayıp grafik oluşturma ve sunma, tablo oluşturma, fotoğraf kullanma ya da çizim yapma, fiziksel bir model oluşturma gibi görevler genişletilmiş performans görevlerine örnek olarak verilebilir. Bu tür performans görevlerinde öğrencilerin seçme, organize etme, birleştirme, fikir ve bilgileri değerlendirme, yaratıcılık gibi becerileri değerlendirilebilir. Şekil 2.3'te genişletilmiş performans görevine örnek verilmiştir.

Çevre sorunlarına dikkat çekmek, çevreyi korumak için sınıf arkadaşlarınızı harekete geçirmek için bilgi verici ve ikna edici bir konuşma hazırlayın.

Şekil 2.3. Genişletilmiş performans görevi örneği

Bir performans görevi hazırlarken aşağıdaki aşamaları takip ederiz (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2008).

1. Performans Künyesi Oluşturma: Bu kısımda performansın görevinin hangi sınıf düzeyinde, hangi ders-te, hangi konuda, BEP ya da BGP'nin hangi amacına yönelik olduğunu belirtiriz. Ayrıca ulaşılması beklenen öğrenme çıktısının ne olduğu ve puanlamanın nasıl yapılacağını da bu kısımda belirleriz.

2. Görev Sunma: Öğrencinizin çözüm bulması gereken problem ya da yapması gereken performans görevinin sunulduğu aşamadır.

3. Yönerge Hazırlama: Öğrencinin performans görevini yaparken uyması gereken kuralları ve dikkat etmesi gereken noktaları bu kısımda tanımlarız.

4. Puanlama Yöntemi Oluşturma: Öğrencinizin performansını puanlamada kullanılacak ölçütleri tanımlayacağımız, rubrik ve varsa diğer formları bu aşamada veririz.

Öz Değerlendirme

Öğrencilerin; belirlenmiş ölçütleri kullanarak belli bir konudaki kendi çalışmalarını, bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını kendilerinin değerlendirdiği değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmede temel amaç, öğrencinin değerlendirme sürecine katılarak öğrenmelerinin desteklenmesidir. Bu değerlendirmeye öğrenci;

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendilerine not vermesi ya da düzey belirleyici değerlendirme için kullanılmaz.

- Kendi yaptıklarının ve yapabileceklerinin farkına vardığı gibi eksik yönlerini de görebilir.
- Neler öğrendiğini, neleri öğrenemediğini, nerelerde öğrenme güçlüğü çektğini, nasıl öğrendiğini kendi kendine belirleyebilir.
- Kendi hakkında bir bakış açısı geliştiren öğrenci güçlü ve zayıf yönlerini de görme olanağına sahip olabilir.
- Nesnel bir gözle bakabilme ve eleştiri becerisi kazanabilir.
- Motivasyonu artarak öğrenmesi gelişebilir.

Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme; öğrencilerin kendi sınıfındaki arkadaşlarının çalışmalarını belirlenen ölçütlere göre değerlendirdiği değerlendirme türüdür. Akran değerlendirme öğrencilerin birlikte çalışmalarını ve iş birliği yapmalarını sağlar. Bu özellikleri nedeniyle iş birliğine dayalı öğretim ya da proje tabanlı öğretimde kullanılabilirler (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Bu değerlendirme dikkatle kullanıldığında kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrencilerin empati yapma yeteneklerinin gelişmesinde, arkadaşlarını tanımasında, özelliklerini anlaması ve kabul etmesinde etkili olabilir. Katılımcı bir değerlendirme süreci olan akran değerlendirmesi engeli olan öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması için kullanılabilir. Aynı zamanda bu öğrencilerin akranlarından, akran dayanışması yoluyla öğrenmeleri de sağlanabilir. Öğrencilerin güçlü yanlarının ortaya çıkarılmasında, zayıf yanlarının fark edilerek desteklenmesinde ve hedeflenen beceri ve davranışların kazanılmasında katkı sağlayabilir. Akran değerlendirme, öz değerlendirmede olduğu gibi akranların birbirine not vermesi ve/veya düzey belirleme amacıyla kullanılmamalıdır.

Akran değerlendirmenin; öğrencilerin birbirlerine üstünlük sağlama, eksiklik ve hatalarını arayarak yerme, küçümseme ya da bir yarış hâline gelmesine izin vermeyiniz.

PROGRAM TEMELLİ DEĞERLENDİRME

Program temelli değerlendirme (PTD), öğrencilerin takip ettikleri programın içeriğine dayalı olarak değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Hem özel eğitimde hem de genel eğitimde sıklıkla kullanılan bu değerlendirmede, öğrencilerin müfredat içinde ilerlemelerini belirlemek amacıyla doğrudan, bireysel ve



tekrarlı değerlendirmeler yaparız. Öğrencinin uzun ve kısa dönemli amaçlara yönelik beceri gelişimini sık ve düzenli ölçer ve elde edilen verileri öğrencinin beceri gelişiminin yeterliği ve öğretimsel düzenlemelere gereksinim olup olmadığı açısından sistematik olarak değerlendiririz.

PTD; doğruluk oranına dayalı PTD, ölçüte dayalı PTD ve akıcılığa dayalı PTD olarak üç farklı şekilde ve amaçla gerçekleştirilmektedir.

Doğruluk Oranına Dayalı PTD:

Müfredat temelinde öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin belirlenmesine odaklanmaktadır. Görevi analiz ederek öğretimsel planlama yapılmasını sağlamakta ve öğretimin nereden başlayacağı konusunda bilgi sunmaktadır. Bu bağlamda, tanımaya yönelik değerlendirme gerçekleştirilmektedir.

Ölçüte Dayalı PTD:

Müfredat ve öğretim ile ilişkilendirilerek öğrencilerin kısa dönemli amaçlarında önceden belirlenmiş bir ölçüte yönelik olarak performansını değerlendirmektedir. Öğrenci hiyerarşik olarak sıralanmış becerilerin birinde belirlenmiş ölçütü karşıladığında bir sonraki alt becerinin öğretimine geçilmektedir.

Akıcılığa Dayalı PTD:

Öğrencilerin uzun dönemli amaçlara yönelik performansını değerlendirmek üzere kullanılmaktadır. Öğrencinin beceride gösterdikleri akıcılık temel alınmaktadır. Temel akademik becerilerde, örneğin öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısının yıl sonu için belirlenmiş hedefe yönelik olarak ilerlemesini değerlendirerek öğrencilerin istedik düzeyde performans gösterip göstermediği ve göstermiyorsa öğretimde değişikliklere gidilmesini öngörmektedir.

Her üç değerlendirme de öğrenci öğretimi yapılan program temel alınarak ve oradan örneklendirilen maddeler ile standart bir ölçüleme şeklinde yapılmaktadır. Uygulanması genellikle kısa olmakta (1-10 dakika), ölçme sık ve tekrarlı şekilde gerçekleştirilerek gelişimde olan ufak değişimler gözlenebilmektedir. Elde edilen veriler ise genellikle grafiklerle gösterilerek öğrencilerin performans gelişimleri öğretmen, öğrenci ve ailesi tarafından da kolaylıkla izlenebilmektedir.

Öğrencilerin kazanımlara ne düzeyde ulaştığının ölçülebilmesi için gelişim oranı ve ilerleme oranı belirlenebilmektedir. Gelişim oranı, öğrencilerin kendi başlangıç seviyelerine oranla ne kadar ilerlediklerini ölçer. Örneğin, tipik gelişim gösteren çocuğun dakikada 10 kelime okurken dakikada 20 kelime okumaya başladığını varsayarsak, engeli olan çocuğun dakikada 4 kelime okurken 8 kelime okur hâle gelmesi aynı oranda geliştikleri şeklinde yorumlanabilir. İlerleme oranı ise belirlenmiş bir müfredatta yer alan kazanımlara ne oranda erişildiğini ölçer.

Program temelli değerlendirmelerde, değerlendirme sıklığı ve aralıkları üzerine farklı görüşler olsa da değerlendirmenin uygulanmasında uyulması önerilen temel süreçler bulunmaktadır. Program temelli değerlendirme uygulanırken aşağıdaki basamaklar izlenebilir (Mastropieri & Scruggs, 2000);

- Değerlendirilecek konunun/içeriğin belirlenmesi
- Değerlendirme konusu/içeriği ile ilişkili görevin ve sürenin belirlenmesi
- Hangi PTD türünün kullanılacağına karar verilmesi

- Kullanılacak materyallerin hazırlanması ve organize edilmesi
- Değerlendirmenin uygulanması
- Değerlendirmenin ne sıklıkta uygulanacağına karar verilmesi
- Öğrencilerin performanslarının kayıt edilmesi ve grafik oluşturulması
- Sonuçların yorumlanması ve öğrencinin gelişim gösterip göstermediğine karar verilmesi
- Farklı öğretim stratejilerin karşılaştırılması ve etkililikleri üzerine karar verilmesi

Program temelli değerlendirme, okuma-yazma, çözümlleme ve matematik gibi tüm temel akademik alanlar ile dil ve bilişsel gelişim gibi tüm temel gelişim alanların değerlendirilmesinde kullanılabilir.

ÖLÇME ARAÇLARI

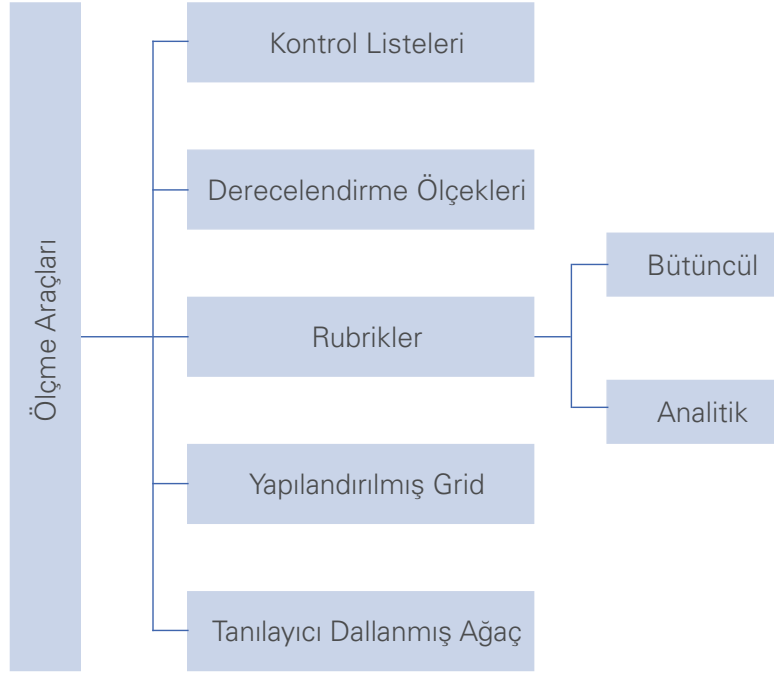
Öğrencilerin akademik becerileri, gelişim alanları ve performansları hakkında araç kullanılmadan yapılan gözlemler ne kadar özenli ve dikkatli yapılırsa yapılsın eksik, hatalı, yetersiz olabilir. Çünkü bazı özellikleri duyu organlarımızla doğrudan gözlememiz mümkün olmadığı gibi bazı özellikleri de doğrudan duyu organlarımızla gözlesek bile yeterince hassas gözleyemeyebiliriz. Bu tür eksiklikleri, hataları ya da yetersizlikleri en aza indirmemiz, ölçme araçları kullanmamızla mümkündür. Ölçme araçlarını kullanmamızın (1) duyu organlarımızla yapılamayan gözlemleri yapabilmemiz ve (2) ölçme hassasiyetini ve doğruluğunu artırmak gibi iki temel faydası vardır (Turgut & Baykul, 2010).

Engeli olan öğrencilerimizin akademik alanlarına ilişkin değerlendirmelerinin yapılmasında, genel eğitimde kullanılan ölçme araçlarının tümünü öğrencimizin engel durumuna uyarlayarak kullanabiliriz. Bu kitapta çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, kısa yanıtı, boşluk doldurma testler, yazılı yoklamalar gibi genel eğitimde sıklıkla kullandığımız, bilgi ve deneyim sahibi olduğumuz ölçme araçları üzerinde durulmamıştır. Şekil 2.4'te verilen araçlar; bu kitapta ele alınan, engeli olan öğrencilerimizin akademik ve gelişim alanlarına ilişkin belirlemelerde kullanabileceğimiz araçlardır. Bu araçların özellikleri, hangi amaçlar için nasıl hazırlayıp kullanacağımız ve elde edeceğimiz sonuçları nasıl yorumlayacağımız aşağıda açıklanmıştır.

Dikkat!

Bu fasikülde verilen örnekler kolay anlaşılmalı sağlam için sınırlandırılmış (tek sorulu ya da tek önermeli gibi) örneklerdir. Ayrıntılı örnekler Fasikül 5 ve 6'da verilmiştir.





Şekil 2.4. Ölçme araçları

KONTROL LİSTELERİ

Kontrol listelerini; bir davranışın, özelliğin, etkinliğin veya ürünün var olup olmadığını gösterecek şekilde oluştururuz. Gözleyeceğimiz nitelikleri maddeler hâlinde vererek, bu maddelerin karşısına iki kategori ya da sadece bir kategoride seçenek sunarız. Bu kategoriler; maddeler hâlinde sunulan özelliğe göre gözlendi-gözlenmedi, evet-hayır, yaptı-yapmadı, var-yok şeklinde iki kategorili olabileceği gibi sadece gözlendi, evet, yaptı, var şeklinde tek seçenekli de olabilir. Kontrol listelerinde verilen maddelere ilişkin olarak özelliğin gözlenme durumuna göre verilen kategoriye bir işaret koyarak (örneğin; x, +, √ gibi) gösteririz. Kontrol listelerini öğrencilerimizin bir etkinlik sürecinde işlem basamaklarını, ortaya koydukları ürünlerin niteliklerini veya sergiledikleri davranışları belirlemek için kullanabiliriz (Nitko & Brookhart, 2006).

Kontrol listelerini, ölçme konusu olan niteliklerin evet-hayır ya da var-yok gibi sadece iki kategoride olduğu durumlarda veya gözleyeceğimiz niteliğin düzeyi hakkında daha detaylı bir puanlamaya gerek duymadığımızda kullanabiliriz. Şekil 2.5'te Miller, Linn, ve Gronlund'dan (2009) uyarlanan, öğrencilerin ilkökul başlangıç düzeyindeki matematik becerilerin belirlenmesi için basit bir kontrol listesi örneği bulunmaktadır.

Kontrol listelerini gözleyeceğimiz özelliğin düzeyi hakkında bilgiye gerek duymadığımızda kullanırız.

Matematik Becerileri Kontrol Listesi-Temel Düzey

Becerinin gösterilip gösterilmediğini, verilen önermenin karşısındaki “Evet” ya da “Hayır” kutucuğunu “√” ile işaretleyerek belirtiniz.

		Evet	Hayır
1.	0'dan 10'a kadar rakamları tanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	10'a kadar sayar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Nesneleri 1 ila 10'luk kümeler hâlinde gruplar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Temel geometrik şekilleri (daire, kare, dikdörtgen, üçgen) tanımlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Madeni paraları (kuruş, lira) tanımlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Nesneleri karşılaştırıp küçük-büyük, kısa-uzun, hafif-ağır şeklinde tanımlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	10 nesneden oluşan bir dizi için sıra sayılarını belirler (birinci, ikinci gibi).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Numaraları 1'den 10'a kopyalar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Yarım saatlik zamanları söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Bir alanın yarısını belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Şekil 2.5. Öğrencilerin başlangıç düzeyindeki matematik becerilerin belirlenmesi için kontrol listesi örneği

Kontrol Listelerinin Hazırlanması

Kontrol listelerinde belirlenmesi beklediğimiz özellikleri sıralandıktan sonra, eğer tüm seçimlerin “evet” olmasını bekliyorsak “hayır” seçeneği ve sütunu kullanmayabiliriz. Örneğin Şekil 2.5'teki kontrol listesinde tüm seçimlerin “evet” olmasını beklediğimizde “hayır” seçimi ve sütununu kaldırabiliriz. Bu durumda “evet” seçimi işaretlenmediğinde niteliğin gözlenmediği sonucuna varabiliriz. Seçenekler yerine özellikle akran ve öz değerlendirme için kullanılacak kontrol listelerinde, gülen yüz ifadeleri ya da semboller kullanmayı tercih edebiliriz. Kontrol listelerinde belirlediğimiz istenen nitelikleri yukarıda Şekil 2.5'te verildiği gibi düz cümle (önerme) biçiminde kullanabileceğimiz gibi “0'dan 10'a kadar rakamları tanır mı?” şeklinde soru cümlesi olarak da kullanabiliriz.

Kontrol listesi hazırlarken yukarıda belirtilenlerin yanında;

- Gözlenecek niteliklerin öğretimsel olarak önemli olmasına,
- Uzun ve/veya kısa dönemli amaçları/öğrenme çıktıları tanımlamasına,
- Özelliğin doğrudan gözlenebilir olmasına,
- Olabildiğince performansın alt basamaklarına ayrılmasına,
- Gerekli hâllerde ardışık (hiyerarşik) bir sıra izlemesine dikkat ederiz.



DERECELENDİRME ÖLÇEKLERİ

Kontrol listeleri, öğrencilerimizin performanslarının belirli ölçütleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için uygundur. Bu ölçütlerin ne düzeyde karşılandığını belirlemekte kullanılamazlar. Derecelendirme ölçekleri kontrol listelerinden farklı olarak performansın çeşitli düzeylerini belirlememizi ve ölçütlerin karşılanma düzeylerini görmemizi sağlar. Başka bir ifadeyle derecelendirme ölçekleri, ölçme konusu olan niteliklere ne düzeyde sahip olduğunu belirlememiz için kullanılabilen ölçeklerdir. Ölçme konusu olan nitelikler için azlık-çokluk, katılma düzeyi, zaman sıklığı, kalite derecesi (iyi, orta, kötü vb.) gibi derecelenmeler belirleyebiliriz. Derecelendirme ölçeklerini akademik ve gelişim alanlarının değerlendirilmesinde (1) süreç ve sürecin adımlarını (işlemleri) ve/veya (2) ürün/çıktıların niteliğini belirlemek için kullanabiliriz (Miller, Linn, & Gronlund, 2009). Bu bağlamda derecelendirme ölçeklerinin farklı kullanımları ve türleri bulunmaktadır. Bu türlerden en sık kullanılanları; (a) onay kutusu, (b) sayısal derecelendirme ve (c) grafik derecelendirme ölçekleridir.

a) Onay Kutulu Derecelendirme Ölçekleri: Bu tür ölçeklerde ölçme konusu olan gözlenecek özelliklere ilişkin önermelerin ya da soruların karşısına azlık-çokluk, katılma düzeyi, zaman sıklığı ya da miktar gibi dereceleri ifade eden kutular yerleştiririz. Ölçeği kullanırken gözlediğimiz özelliğin derecesini gösteren kutuyu seçerek işaretleriz.

Yönerge: Verilen soru için uygun sıklık ifadesinin altındaki kutucuğu "x" işareti ile işaretleyiniz.				
	nadiren	bazen	sıklıkla	daima
1. Öğrenci sınıf etkinliklerinde ne kadar söz alıyor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Şekil 2.6. Onay kutulu derecelendirme ölçeği için örnek

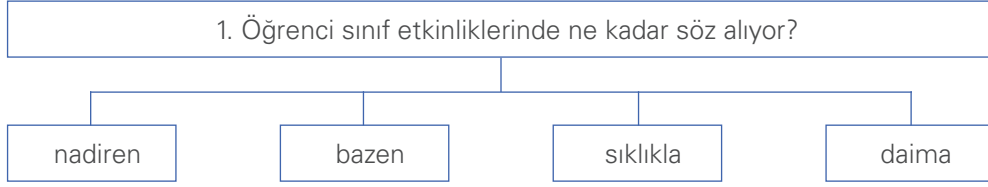
b) Sayısal Derecelendirme Ölçekleri: Öğrencinin gözlenecek performansı, ürünü gibi ölçme konusu olan niteliğinin dereceleri için sayılar tanımladığımız derecelendirme ölçekleridir. Bu tür derecelendirme ölçeklerinde, kullanılan sayıların hangi dereceleri ifade ettiğini belirtmemiz gereklidir.

Yönerge: Soruların altında verilen sayılar; 1= nadiren, 2= bazen, 3= genellikle, 4= daima şeklindeki sıklıkları ifade etmektedir. Gözlenen öğrenci için uygun sayıyı daire içine alınız.				
	①	②	③	④
1. Öğrenci sınıf etkinliklerinde ne kadar söz alıyor?				

Şekil 2.7. Sayısal derecelendirme ölçeği için örnek

c) Grafik Derecelendirme Ölçekleri: Ölçme konusu olan özelliği belirli bir çizgi üzerinde derecelendirerek gösterdiğimiz derecelendirme ölçeği türüdür. Bu ölçeklerde öğrencinin ölçme konusu olan özelliğe sahip oluş düzeyini, doğrusal çizgi üzerindeki derecelerden uygun olanı işaretleyerek belirleriz.

Yönerge: Verilen soru için sorunun altında bulunan uygun sıklık ifadesini daire içine alınız.



Şekil 2.8. Grafik derecelendirme ölçekleri için örnek

Derecelendirme Ölçeklerinin Hazırlanması:

Derecelendirme ölçekleri hazırlanırken kontrol listelerinde olduğu gibi;

- Gözlenecek niteliklerin eğitimsel olarak önemli olmasına,
- Uzun ve/veya kısa dönemli amaçların tanımlanmasına,
- Özelliğin doğrudan gözlenebilir olmasına,
- Olabildiğince performansın alt basamaklarına ayrılmasına,
- Gerekli hâllerde ardışık (hiyerarşik) bir sıra izlemesine dikkat ederiz.

Bunların yanı sıra;

- Yukarıda bahsedilen derecelendirme ölçeği türlerinden hangisinin kullanılacağına karar veririz.
- Derecelendirmelerde kullanılan ifadelerin ölçek sorularını tamamlayıcı olmasına dikkat ederiz.
- Derece sayısı en az 3 en çok 7 olmalıdır. Yapacağınız değerlendirme kaba bir değerlendirme ise derece sayısının az, daha hassas bir değerlendirme ise derece sayısının çok olmasına dikkat ederiz.
- Derecelerin yeterince hassas olmasına ama aynı zamanda puanlamada ayrılabilir olmasına özen gösteririz.

Derecelendirme Ölçeklerinin Puanlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar

- Öğrencinin belirlemeye çalıştığımız performansına odaklanmalıyız.
- Öğrencinin önceki durumunun/değerlendirmelerinin (olumlu ya da olumsuz) derecelendirmelerimizi etkilemesine izin vermemeliyiz.
- Öğrenciye karşı tutumumuzun derecelendirmenizi etkilemesine izin vermemeliyiz.
- Derecelendirme yaparken tüm öğrenciler için sürekli ve sadece yüksek ya da düşük derecelerde puan verip vermediğimize dikkat etmeliyiz.
- Cömert ya da katı derecelendirme yapmaktan kaçınmalıyız.
- Derecelendirme yaparken derecelemelerin yüksek ve düşük uçlarından kaçınarak tüm öğrencileri derecelemenin ortasında işaretlememeliyiz.

Öğrencilerin cinsiyeti, ırkı, etnik kökeni, dinî inanışları ve sosyal statüsünün yapacağımız derecelendirmeleri etkilemesine izin vermemeliyiz.



Derecelendirme ölçeklerini kullanırken sadece öğrencinin performansa odaklanınız. Ölçek dolurma alışkanlıklarımızı ve duygularımızı puanlamamıza yansıtılmaktan kaçınınız.

RUBRİK (DERECELİ PUANLAMA ANAHTARLARI)

Derecelendirme ölçeklerinde yukarıda belirtildiği gibi dereceler; azlık-çokluk, katılma düzeyi, zaman sıklığı, kalite derecesi (iyi, orta, kötü vb.) şeklindedir. Rubrikler ise belirlenmek istenen özellik ya da performansa ilişkin her bir gösterge (madde) için hangi durumlarda hangi puanın verileceğini gösteren, her bir puan için kriterlerin tanımlandığı araçlardır. Başka bir ifade ile rubrikler, performansı belirlemek için kullanılan kriterlerin açık bir şekilde tanımlandığı araçlardır. Bir rubrik derecelendirme ölçeğindeki gibi derecelerden oluşabilir, ancak aynı zamanda ölçek üzerinde her bir noktaya karşılık gelen özellik veya performans açıklamalarını da içerir. Özetle rubrikte, derecelendirme ölçeklerinden farklı olarak performans göstergelerinin her bir düzeyini tanımlayan açıklamalar ya da kriterler oluştururuz. Şekil 2.9'da rubrikle puanlanabilecek bir özellik için tanımlanmış ölçütlere örnek verilmiştir.

Çözümü açıklama	
4 = İyi	Tam, açık, mantıklı
3= Kabul edilebilir	Temel olarak doğru ama küçük eksiklikler var
2= Geliştirilebilir	Açık değil ama telafi edilebilir
1= Üzerinde durulmalı	Yanlış ya da hiç açıklama yok

Şekil 2.9. Genel bir rubrik ölçüt örneği

Yukarıda verilen örnek "çözümü açıklama" performans göstergesidir. Bu performans göstergesi için 1-4 aralığında iyi, kabul edilebilir, geliştirilebilir ve üzerinde durulmalı olmak üzere dereceler tanımlanmıştır. Bu derecelere ilişkin bir puanı öğrenciye verebilmek için derecelerin karşısında da ölçütler tanımlanmıştır. Rubrik kullanırken ilgili performansın göstergesini gözlememiz, puanlar/dereceler için tanımlanan ölçütlerden hangisi karşılanıyorsa o puanı işaretlememiz gerekir.

Rubriklerin bütüncül ve analitik olmak üzere iki türü bulunmaktadır.

a. Bütüncül Rubrik: Bütüncül rubrik, akademik ve gelişim alanlarının değerlendirilmesi için bir performansın belirlenmesinde süreci ve/veya ürünü/çıktıyı bir bütün olarak ve genel hatlarıyla puanlamayı sağlayan araçlardır. Yani bütüncül rubrikler öğrenci çalışmalarını bir bütün olarak ele alıp puanlamayı amaçlar. Bu sebeple, bütüncül rubrik öğrencinin performansının oluşumunda etkili olan süreci detaylandırmaz ve daha çok ortaya çıkan ürüne, ürünün niteliklerine ve sonucuna odaklanır. Bütüncül rubrik, ölçülecek niteliklerin ayrıntısız ve genel puanlamasına ihtiyaç duyulduğunda etkilidir. Performansın tüm boyutlarının eş zamanlı olarak ele alındığı bütüncül rubrik, hızlı puanlama yapmamızı sağlar ve öğrencilerimizi tanımak ya da düzeylerini belirlemek için kullanılabilir (Nitko & Brookhart, 2006). Ancak bütüncül rubrikler sürecin tüm aşamalarına odaklanmadığından ayrıntı vermez. Bu nedenle izlemeye yönelik değerlendirmelerde aynı etkililikte kullanamayız. Bütüncül rubrikler öğrencilerimize dönüt vermek konusunda da sınırlıdır.

b. Analitik Rubrik: Akademik ve gelişim alanlarının değerlendirilmesi için bir performansın belirlenmesinde performansın tüm boyutlarının ve aşamalarının detaylı olarak puanlanmasının sağlanması için kullanılan rubriklerdir. Analitik rubrikler, bir ürünü ortaya koyarken gösterilmesi gereken performansın bileşenlerinin iyi ve detaylı bir biçimde tanımlanmasını gerektirir. Bu sebeple, analitik rubriklerde performansın ortaya çıkarılmasında etkili olan tüm sürece odaklanılır (Atılgan, Kan, & Aydın, 2017). Analitik rubrik, ölçme konusu olan performansın her biri ayrı derecelendirilen farklı boyutlarının veya performansın işlem basamaklarının tanımlanmasını gerektirir. Örneğin, bir matematik görevi hesaplamaların doğruluğu ve açıklamanın netliği gibi çeşitli boyutlarıyla değerlendirilebilir. Ya da bir edebi eleştiri; düşüncelerin/olayların sunum düzeni, fikirlerin niteliği ve ifadenin netliği boyutlarıyla derecelendirilebilir (Miller, Linn, & Gronlund, 2009).

Analitik bir rubrik tüm boyutları ayrı ayrı ve ayrıntılı olarak puanladığından; öğrencimizin performansı ve iyi, zayıf ya da geliştirilebilir yönleri hakkında detaylı bilgi edinmemizi, öğrencimizi tanımamızı ve gerektiğinde öğrencimize dönüt vermemizi sağlar. Bu özellikleri nedeniyle öğrencilerimizi tanımak ve izlemek için etkili olarak kullanabiliriz. Gerektiğinde düzey belirleyici değerlendirmede de puanları birleştirilerek kullanabiliriz (Nitko & Brookhart, 2006). Aşağıda ilkökul 3. ve 4. Sınıflar için hazırlanmış olan “Bilgi Verici Metin Yazma Rubriği” analitik rubrik için örnek olarak verilmiştir.

Alanlar	4	3	2	1	Puan
Odak	Metindeki tüm cümleler belirli bir konu (nesne, eylem, olay, yer durum) üzerine odaklanmıştır.	Metindeki cümleler çoğunlukla belirli bir konu üzerine odaklanmıştır. Bir ya da iki ayrıntı cümlesi metnin konusu ile ilişkili değildir.	Metindeki çoğu cümle konu ile ilgili değildir.	Metnin tümü konuyla ilgili değildir.	
İçerik	Konuya ilişkin düşünceler belirgindir ve okuyucu için üçten fazla detay cümlesi ile detaylandırılmıştır.	Konuya ilişkin düşünceler belirgindir ve okuyucu için üç detay cümlesi ile detaylandırılmıştır.	Konuya ilişkin düşünceler belirgindir ve okuyucu için iki detay cümlesi ile detaylandırılmıştır.	Metin içinde okuyucuya bilgi veren detay cümlesi bulunmamaktadır.	
Organizasyon	Metinde bir konu ile ilgili tanıtım cümlesi bulunmaktadır, konu ile ilişkili cümleler gruplanarak birden fazla paragrafla yazılmış ve belirgin bir sonuç-kanı cümlesi yazılmıştır.	Metinde konu ile ilgili bir giriş cümlesi bulunmaktadır ve konu ile ilişkili cümleler bir paragraf içinde yazılmış, belirgin bir sonuç-kanı cümlesi yazılmıştır.	Metnin konusu bir cümle ile yazılmıştır, konu ile ilişkili cümleler tamamlanmamış bir paragraf yapısı içinde yazılmış ve belirgin bir sonuç-kanı cümlesi yazılmamıştır.	Konu belirgin değildir. Paragraf düzenlemeleri bulunmamaktadır. Konu tanıtımı, giriş cümlesi ve sonuç ifadeleri yazılmamıştır.	
Biçim	Metin içindeki tüm cümleler tamdır. Metinde 0 ile 3 arası yazım, noktalama ya da dil bilgisi hatası bulunmaktadır.	Metin içindeki cümlelerin çoğunluğu tamdır. Metinde 4 ile 7 arası yazım, noktalama ya da dil bilgisi hatası bulunmaktadır.	Metin içindeki bazı cümleler tamdır. Metinde bazı cümlelerde yazma, noktalama ve dil bilgisinde tekrarlayan hatalar bulunmaktadır.	Metin içindeki cümlelerin çoğunluğu tamamlanmamıştır. Metinde cümlelerin çoğunda okumayı zorlaştıracak biçimde çok sayıda yazım, noktalama ve dil bilgisi hatası bulunmaktadır.	

Şekil 2.10. Analitik Rubrik Örneği



Bir rubrik hazırlamak için aşağıdaki adımları takip edebiliriz.

1. Rubriği hangi amaçla kullanacağımızı belirleriz.
2. Belirlediğimiz amaca uygun olan rubrik türü (*analitik ya da bütüncül*) belirleriz.
3. Rubrik türüne göre puanlanacak performans için gözlenebilir gösterge(*ler*) belirleriz.
4. Göstergelere ilişkin dereceler ve puanları tanımlarız.
5. Her bir derecenin karşılandığının kabul edilmesi için ölçütleri açık ve kesin olarak tanımlarız.

YAPILANDIRILMIŞ GRİD

Verilen soruların yanıtları olan seçeneklerin kutucuktan oluşan tablolarda verildiği bir tekniktir. Öğrenci seviyesine göre tablodaki kutucuk sayısı farklılaşır. İlkokul düzeyinde 9 ya da 12 kutucuğun verilmesi uygundur. Öğrencilerin verilen sorunun yanıt ya da yanıtlarını bu kutucuklardan seçmesine ve/veya sıralama ya da sınıflamasına dayanan bir tekniktir.

Yapılandırılmış gridler özellikle engeli olan ya da desteğe gereksinimi olan öğrencilerin tanınmasında ve izlenmesinde kullanabileceğimiz araçlardır. Bu araçlarla öğrencilerin; kavram yanılgılarını, eksik öğrenmelerini, bilgilerin sınıflama ve sıralamasına ilişkin sorunları belirleyebilir, sonuç çıkarma, bilgiyi yeniden düzenleme gibi becerilerin ölçülmesinde kullanabiliriz. Yanlış seçilen kutucuklar yanlış ya da eksik öğrenmeleri gösterirken, mantıksal sıralama ya da sınıflamalarla ilgili yanlışlıklar ise sonuç çıkarma, bilgiyi organize etme ve bilişsel yapıdaki sorunları işaret eder. Yapılandırılmış gridlerde kutucuklara; kavram, rakam, formül, tanım, şekil, resim vb. konulabildiği için her akademik ders için uygundur. Şekil 2.11’de bir yapılandırılmış grid örneği verilmiştir.

Açıklama: Aşağıda verilen yapılandırılmış grid ulaşım türleri ve ulaşım araçları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Lütfen yöneltilen soruları cevaplamak için kutucuklardaki numaraları kullanınız. Aynı kutucuğu bir veya birden fazla sorunun cevabı olarak kullanabilirsiniz.

1 Kamyon	2 Tekerlek	3 Helikopter
4 Yelkenli	5 Tren	6 Balon
7 Vapur	8 Uçak	9 Otomobil

Sorular

1. Yukarıdakilerden hangileri hava yolu ulaşım aracıdır?
2. Kaptan yukarıdaki ulaşım araçlarından hangilerini kullanmaktadır?
3. Yukarıdakilerden hangileri deniz yolu ulaşım aracıdır?
4. "Ulaşımındaki asıl gelişme icadı ile başlamıştır." cümlesinde "....." olan yere yukarıda yer alan hangi numaradaki görsel gelmelidir?
5. Buhar gücüyle çalışan başlayan demiryolu ulaşımı, günümüzde hızlı trenlerle gerçekleşmektedir." cümlesinde "....." olan yere yukarıda yer alan hangi numaradaki görsel gelmelidir?
6. Yukarıdakilerden hangileri yük ve eşya taşımak amaçlı kullanılmaktadır?
7. Yukarıdakilerden hangileri kara yolu ulaşım aracıdır?

Şekil 2.11. Yapılandırılmış grid örneği

Bir yapılandırılmış grid; yönerge, tablo ve soru olmak üzere üç ana bölümden oluşur. Bu bölümlere göre yapılandırılmış grid hazırlarken;

1. Soruların konusu ve yanıtların nasıl verileceğini açıklayan bir yönerge yazarız.
2. Öğrencilerin düzeylerine göre konu ve soru sayısını dikkate alarak 9 ya da 12 kutucuktan oluşan tablo hazırlarız.
3. Birinci soruyu yazar ve bu sorunun yanıtını ya da yanıtlarını kutucuklara rastgele koyarız.
4. İkinci soruyu yazar ve bu sorunun yanıtı ya da yanıtlarını da kutucuklara rastgele yazarız.
5. Soru sayısı kadar bu işlemi tekrarlarız.
6. Her kutucuğun bir yanıtı olması gerekmez de tüm kutucukları doldururuz.

TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ

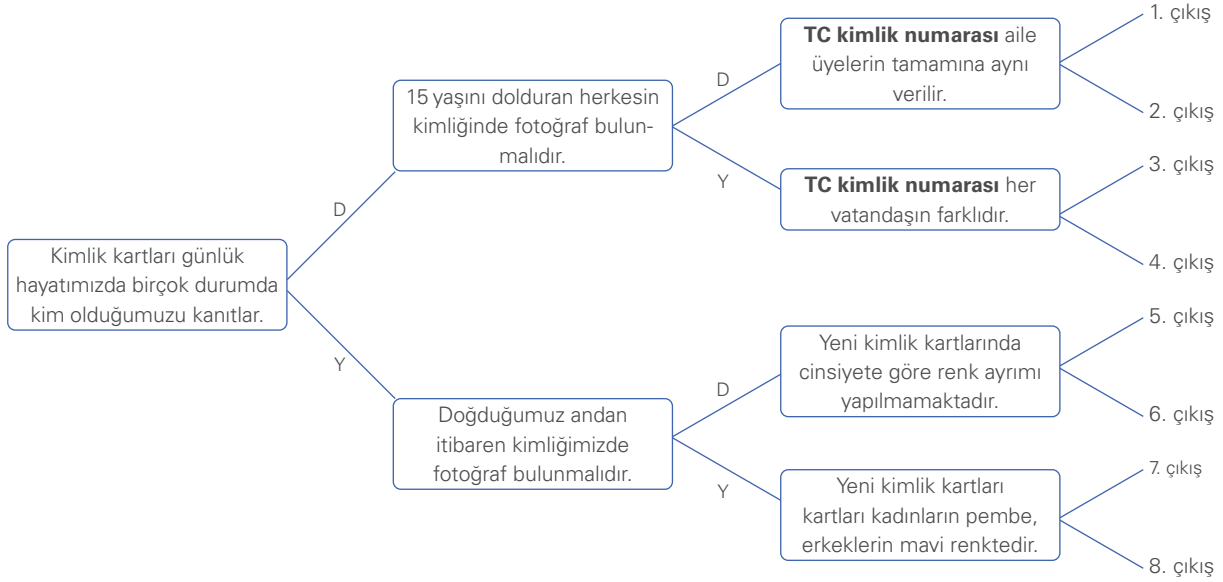
Birbirlerine bağlı doğru-yanlış maddelerinden oluşan araçlardır. Tanılayıcı dallanmış ağaç; verilen bir önerme- de öğrencinin yanıtını doğru olarak seçmesi durumunda bu yanıtla bağlı başka bir doğru-yanlış önermesine geçilirken, yanıtını yanlış olarak seçmesi durumunda bağlı başka bir doğru-yanlış önermesine geçilir. Bu şekilde birbirlerini takip eden doğru-yanlış önermelerden oluştuğu için ağaç görünümü oluştururlar. En son doğru ya da yanlış yanıtlar çıkış olarak adlandırılır.

Özellikle öğrencilerin yanlış ya da eksik öğrenmelerinin belirlenmesinde, öğrencilerin şemalarındaki hataların tespitinde, konu ve kavramlar arasında kurdukları bağlantıları incelemede vb. etkilidir. Teknik, adını sorulara dayalı dallanmanın ağaç görünümü ve öğrencilerin tanılamaya dönük olmasından almıştır. Dallanma sayısındaki artışa bağlı olarak güçlük düzeyi artar. Şekil 2.12'de 4. Sınıf Sosyal Bilgiler "Birey ve Toplum" ünitesi için hazırlanmış bir tanılayıcı dallanmış ağaç örnek olarak verilmiştir.

Bu değerlendirme çerçevesinin özelliği gereği öncelik puan vermek değil, öğrencinin desteklenmesidir. Bu nedenle yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın puanlanmasına değinilmemiştir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlarken;

1. Konu ve yanıtların nasıl verileceğini belirten yönerge hazırlarız.
2. Öğrencinin özelliklerini ve konuyu dikkate alarak soru ve çıkış sayısı belirleriz.
3. Soru ve çıkış sayısına göre diyagram çizeriz.
4. Genelden-özele ve/veya basitten karmaşığa doğru birbiriyle bağlantılı önermeler (sorular) hazırlarız.



Şekil 2.12. Tanılayıcı dallanmış ağaç örneği (4. Sınıf Sosyal Bilgiler "Birey ve Toplum" Ünitesi)

DEĞERLENDİRME İÇİN BİLGİ TOPLAMA YOLLARI



Şekil 2.13. Değerlendirme için bilgi toplama yolları

GÖZLEM

Gözlem; engeli olan öğrencilerin hem tanınmasında hem de öğretim süreci içinde ilerlemelerinin, ulaştıkları ya da ulaşamadıkları kısa ve uzun dönemli amaçların belirlenmesinde sık kullandığımız etkili bir araçtır. Gözlem yoluyla engeli olan öğrenciler hakkında kapsamlı ve sürece dayalı ve sürecin tüm aşamaları hakkında bilgi toplayabiliriz. Bu yolla elde edilen bilgilere dayalı olarak öğretim sürecini planlanabileceğimiz gibi öğrenciye ve ailesine, öğrencinin gelişim süreci hakkında dönüt verebiliriz. Gözlemler yoluyla topladığımız bu bilgileri sistemli olarak kaydetmemiz önemlidir. Gözlemlerin yapılması sırasında araç kullanmamız önemlidir. Araç kullanılmayan gözlemler yanlış, eksik, hatalı ya da yeterince duyarlı olmayabilir. Gözlemlerin sistemli, tam ve olabildiğince az hatalar içermesi için özel olarak hazırlanan gözlem formları kullanabiliriz. Bu gözlem formları, gözlenecek özellikler doğrultusunda yukarıda açıklanan kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, rubrikler şeklinde olabileceği gibi basit bir form üzerine serbest yazım şeklinde de olabilir.



Gözlem formu oluştururken;

- Öncelikle gözlemin amacı ve öğrencinin hangi davranışları ya da performansının gözleneceğine karar veririz.
- Belirlenen amaca göre kontrol listesi, derecelendirme ölçeği, rubrik ya da serbest yazım formu oluştururuz.
- Yine belirlenen amaç doğrultusunda gözleme konu olan özellik ya da davranışlar yazarız.
- Bu ifadelerin açık, net ve gözlenebilir olmasına dikkat ederiz.

Bu şekilde oluşturacağımız gözlem formları ile yapılacak gözlemler öğrenci hakkında önemli ve geçerli bilgiler toplamamızı sağlayacaktır. Ancak formu doğru hazırlamış olmamız kadar gözlemi nasıl yaptığımız ve nasıl kaydettiğimiz de önemlidir.

Gözlem yapılırken;

- Gözlemin yapıldığı ortamın öğrencinin gözlenen özelliğini ortaya çıkaracağı bir ortam olmasına ya da böyle bir ortamın oluşturulmasına dikkat etmeliyiz.
- Öğrencinin kendisi üzerinde gözlem yapıldığını bilmesi ya da fark etmesinin doğuracağı yanıltıcı sonuçlara karşı tedbirli olmalıyız.
- Gözlem yaparken öznel etkilerin karışmamasına özen göstermeliyiz.
- Gözlenecek davranışları ya da performansının yeterince gözlenememesi ya da gözlem sırasında ortaya çıkmaması durumunda gözlem formunda işaretleme yapmamalıyız.
- Kontrol listesi, derecelendirme ölçeği veya rubrik kullanmamız durumunda, yukarıda belirtilen bu araçların kullanılmasında dikkat edilmesi gereken noktaları göz önünde bulundurmalıyız.
- Serbest yazımlı gözlem formlarında; gözleme ilişkin notlarımızı mümkün olduğunca kısa, açık ve kesin ifadeler şeklinde almalıyız.
- Çok karmaşık ya da kısa zamanda ve hızlı gerçekleşen gözlenecek özellikler için gerekirse görüntü kaydı almalıyız.
- Gözlem yapacağımız davranış ya da performans uygunsa tek bir gözlem yerine kısa aralıklarla birden çok gözlem yapmalıyız.
- Öğrenci davranış ya da performansına ilişkin gözlem sonucunun doğruluğu artırmak için, koşullar uygun oldukça birden çok kişiyle gözlem yaparak ve gözlem sonuçlarını birleştirerek kullanmalıyız.

GÜNLÜKLER (JURNALLER)

Öğrencilerin bir problemi çözerken ya da bir performansı sergilerken ne düşündüğü, yaşadığı duygular, karar verme süreçleri, kullandığı zihinsel stratejiler gibi pek çok değişkeni doğrudan gözlememiz ya da bilmemiz yazılı ya da sözlü sınavlar gibi ölçmelerle mümkün olmaz. Bu tip bilgilere gereksinim duyduğumuzda günlükleri kullanabiliriz. Günlük; öğrencinin günlük ya da anlık veya bir konudaki duygu ve düşüncelerini açıkladığı yazılı ya da sözlü olarak kendini ifade ettiği raporlardır. Bu özellikleri bakımından öz değerlendirme-ye benzerdir. Günlükleri, öğrenme yanıtlarının belirlenmesinde, kavram yanılgılarının tespitinde, akıl yürütme ve problem çözme süreçlerinin anlaşılmasında, düşünme yollarının ortaya konulmasında, duyuşsal özelliklerin belirlenmesinde kullanabiliriz (Turgut & Baykul, 2010). Şekil 2.14'te bir günlük örneği bulunmaktadır.



Tarih: 19 Aralık 2009 Perşembe

Saat: 11.05

Öğrenci: Dolunay Alp

Sınıf: 4

Bugün bazı şeyleri öğrendim. Sözlü tarih çalışmasını yapmayı öğrendim. Babaannem köyde olduğu için anneannem de evi uzak olduğu için anneme sordum. O da babaannemin gençliğini bildiği için ona göre yaptım. Yetiştiremedim hemen. Sonra getirdim ama... Umarım öğretmenim de beğenmiştir. Son derslerde çok eğlendim. Şarkıyla öğretti öğretmenimiz dersi. Hatta şarkının bir kıtası aklımda hâlâ.

Şekil 2.14. Günlük örneği

ANEKDOT KAYITLARI

Yukarıda bahsedildiği gibi gözlemleri planlı ve sistematik veri toplama yolu olarak engeli olan öğrenciler hakkında bilgi toplamak ve öğrencileri izlemek için kullanabiliriz. Ancak engeli olan öğrencilere ilişkin gözlemlerimiz her zaman önceden planlanmış olarak gerçekleşmeyebilir. Doğal akışı içinde öğrenme ortamlarında öğrenciler üzerinde plansız olarak yaptığımız gözlemlere dayalı olarak da kanı ve kanaatler oluşturabiliriz. Ancak bu plansız gözlemler, sistemli olarak kayıt altına almadığımızda eksik ve/veya yanlış, bunlara ilişkin kanı ve kanaatler de yanıltıcı olabilir (Turgut & Baykul, 2010). Bu sorunun ortadan kaldırılması için bu türden plansız, kendiliğinden oluşan gözlemlerimizi sistemli olarak kısa anlatı şeklinde tutmamıza anekdot kaydı adı verilir.

Anekdot kayıtları, öğrencinin izlenmesine ve desteğe gereksinim duyduğu durumların tespit edilebilmesine katkı sağlar. Gözlemden farklı olarak plansız ve kendi akışı içinde gerçekleşmesi nedeniyle anekdotu mümkün olan en kısa sürede ve objektif olarak aşağıdaki örnekteki gibi bir form üzerinde kayda almamız gerekir.



Öğrencinin	
Adı ve Soyadı:	ONUR TOKGÖZ
Numarası:	1327
Sınıf/Şube:	4/B
Olayın	
Yeri:	Okul bahçesi
Tarihi ve saati:	15.04.2018
Gözlenen olay (Olduğu gibi ve objektif)	Bugün bahçe nöbetçisiydim. Bahçede dolaşırken Onur'un sınıf arkadaşlarından Ali'yi eliyle hızlı bir şekilde ittirdiğini ve bunun etkisiyle Ali'nin yere düştüğünü gördüm. Yanlarına giderken Onur'un yüksek sesle düşen arkadaşına bağırdığını duydum. Onur'un Ali'ye "Beni rahat bırak. Ben kimseyle oyun falan oynamak istemiyorum. Tek başıma kalmak istiyorum." diye yüksek sesle bağırdığını gördüm. Yanlarını gittiğimde Onur'un yüzü sinirden kıpkırmızı olmuştu. Kendini kontrol etmekte zorlandığını ve oldukça öfkeli olduğunu gördüm. Ali ise çok şaşkın ve üzgün bir görünümüne sahipti. Ali'yi ayağa kaldırdım ve elini yüzünü yıkaması için lavaboya gitmesini ve sonrasında beni sınıfta beklemesini söyledim. Onur ile konuşmaya çalıştım. Olayı izlemeye gelen diğer öğrencileri de sınıflarına yolladım.
Yorum	Onur'un ailesinin boşanma sürecinde olduğu biliniyordu. Kendisinin de ailesi ile ilgili problemleri vardı. Bu sorunları arkadaşlarına saldırganlık davranışları göstererek yansıttığını düşünüyorum.
Öneri	Onur'un okulumuzun rehberlik servisine giderek rehber öğretmenden yardım alması gerekmektedir.

Şekil 2.15. Anekdot kaydı örneği

GÖRÜŞME

Görüşme bir değerlendirme aracı değil, değerlendirme amacıyla da kullanılabilir kişiler arası iletişime dayalı bir tekniktir. Bir görüşmede en az iki taraf vardır. Görüşme önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda tarafların kurdukları iletişimdir. Örneğin, bir sınıf öğretmeni bir çocuğun ebeveyni ile belli bir amaç doğrultusunda görüşme gerçekleştirilebilir. Görüşme sıradan bir iletişim veya bazen sohbetle karıştırılabilmektedir. Oysa sohbet ile görüşme arasında önemli farklar vardır. Bunlardan en önemlisi görüşmenin bilinçli bir amaçla ulaşmak için tasarlanmasıdır.

Görüşmenin üç genel işlevi vardır; bilgi toplamak, bilgileri değerlendirmek, müdahalede bulunmak/değişim yaratmak. Örneğin, bir sınıf öğretmeni, yönetim tarafından engeli olduğu bildirilen bir çocuğu daha yakından tanımak için çocuğun ebeveyni ile görüşebilir (bilgi toplama işlevi). Sonrasında bu görüşmeden veya diğer kaynaklardan elde ettiği bilgiyi değerlendirmek üzere BEP/BGP ekibiyle bir görüşme yapabilir (bilgileri değerlendirme işlevi). Bu değerlendirmeye bağlı olarak eğitim planı geliştirebilir ve bunu uygulayabilir. Plan çerçevesinde amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını anlamının bir yolu da yine görüşmeler olabilir (müdahale ve değişim yaratma işlevi).

Görüşmeler, görüşülen kişi sayısına bağlı olarak grupla görüşme ve birebir görüşme olmak üzere ikiye ayrılır. Veli toplantıları ve öğrencilerle grup olarak yaptığımız görüşmeler grupla görüşmenin örnekleridir. Engeli olan bir öğrenciyle yaptığımız ya da öğrencinin ebeveyniyle yaptığımız görüşme ise birebir görüşmenin örnekleridir. Eğer veli görüşmesi çocuğun annesi ve babasının her ikisi ile birlikte yapılıyorsa, bu da yine birebir görüşme örneğidir.

Genel eğitim ortamlarında sıklıkla görüşme yaptığımız kişiler öğrenciler, veliler (ebeveynler), okul yönetimi, bireysel eğitim planı (BEP) geliştirme ekibi, öğrencinin okuldaki diğer öğretmenleri ve öğrenciyle ilgili okul dışından uzmanlardır. Burada görüşme tekniği açısından en önemli grup ebeveynlerdir. Çünkü öğretmen-öğrenci veya öğretmen-uzman görüşmeleri altında toplanabilecek diğer grupların tamamında profesyonel veya sürecin doğrudan içinde taraflar vardır. Ebeveyn görüşmesinde ise taraflardan biri olan ebeveynler eğitim uzmanı olmadıkları gibi sürece dışarıdan katılmaktadırlar. Bunun yanında özellikle öğrenciyle ilgili bilgi sağlamada önemli katkılar sunmaktadırlar. Dolayısıyla ebeveyn görüşmeleri özel bir önem arz etmektedir.

Görüşmeyi bir görüşme formu kullanarak yapmamız amaçtan sapmamamız ve edindiğimiz bilgileri kaybetmememiz açısından son derece önemlidir. Standart bir görüşme formundan bahsetmek mümkün değildir. Görüşme formları amaca, öğretmenin becerisine, konunun niteliğine göre farklılık gösterebilir. Aşağıda ebeveynlerle görüşmede kullanılabileceğimiz bir görüşme formunun yapısı gösterilmiştir.

GÖRÜŞME FORMU	
Bileşenler	İçerik
Genel Bilgiler	Görüşme tarihi, yeri, saati, görüşülen kişiler, öğrenci bilgileri
Görüşme Nedeni ve Amacı	Görüşme yapmayı gerektiren durum nedir? Görüşme ile ulaşılmak istenen sonuç, çözülmek istenen sorun nedir?
Görüşme Soruları (Örnek)	<p>Amaçla ilişkili olarak yeterli sayıda mümkün olduğunca açık uçlu soru. Burada önemli olan amaçtan sapmadan, mümkün olan en az soruyla en çok bilgiyi elde etmektir. Örneğin davranış sorunları olan bir öğrencinin ebeveyniyle görüşüldüğünde şu tarz sorular olabilir:</p> <p>Sizce çocuğunuzda sorun olarak adlandırabileceğimiz davranışlar var mı? Bu davranışlar nelerdir?</p> <p>Bu davranışlar çocuğunuzda ne zamandan beri var?</p> <p>Bahsettiğiniz davranışlar hangi ortamlarda daha sık görülüyor?</p> <p>Bu davranışların çocuğunuzda neleri etkilediğini düşünüyorsunuz? (eğitim performansı, arkadaş ilişkileri vb.)</p> <p>Ekleme istediğiniz bir şey var mı?</p>
Görüşmeyle İlgili İzlenimler	Görüşmede alınan cevapların ötesinde edinilen izlenim

Şekil 2.16. Görüşme formunun yapısı



Şekil 2.16'da görüşme formunda mutlaka bulunması gereken bileşenler ve her bir bileşenin içeriği verilmiştir. Görüşme sorularını amaçlar doğrultusunda hazırlarız. Görüşmelerden elde edilen veriler en az diğer değerlendirme araçları kadar değerlidir. Hatta bazen diğer araçlarla elde edemeyeceğimiz bilgilere de ulaşmamız mümkündür. Görüştüğümüz kişinin o anki hâli, duruşu, ifade biçimi gibi unsurlar önemli izlenimlere yol açabilir. Bu da öğrenci ilgili yapılan değerlendirmeyi zenginleştirebilir.

İyi Bir Görüşme İçin Öneriler

Öğretmenler olarak bizlerin temel uzmanlığı profesyonel görüşme yapmayı içermez. Fakat mesleğimiz, özellikle de engeli olan öğrencilerle çalışmamız, çeşitli nedenlerle görüşme yapmamızı da zorunlu kılar. Burada öncelikle değerlendirme amaçlı görüşmeler için bazı önerilere yer verilmiştir:

Görüşme Öncesi

- Görüşmeye hazırlık yapmalıyız. Hazırlık bir tür planlamadır ve görüşmeyi sürprizlerden kurtarır. Görüşme öncesinde görüşme formunu dikkatli hazırlamalıyız. Özellikle görüşme amacını ve sorularımızı özenle belirlemeliyiz. Soru oluşturacak vakit olmadığında bilgi alınacak konuları not etmeliyiz.
- (Gerekliyse) Görüşme ortamını düzenlemeliyiz. İdeal görüşme ortamı uyarılardan olabildiğince arınık olmalıdır. Bu düzeyde olmasa da ortamın en azından düzenli görünmesi sağlamalıyız.
- Zihinsel olarak görüşmeye hazırlanmalıyız. Görüşmenin sohbetin ötesinde amaçlı bir teknik olduğunu unutmamalıyız.
- Mümkün olduğunca randevuyla çalışmalıyız.

Görüşme Sırası

- Görüşmenin amacından uzaklaşmasına izin vermemeliyiz. Görüşmenin başında kişiye görüşmenin amacını ve sürecini kısaca anlatırız. Bu çerçevede görüşme esnasında amaçtan sapılmamasına dikkat etmeliyiz. Örneğin, öğrencinin matematik dersindeki akademik seyri hakkında bir görüşme yapıldığında, ebeveyn kendi kişisel-duygusal sorunlarından bahsederse kibarca onu anladığımızı ancak asıl konuya dönmemiz gerektiğini, aksi hâlde çocuğa bir yararı olmayacağını söyleyebiliriz.
- Öğrenci görüşmelerinin süresini aile görüşmelerine oranla çok daha kısa tutmalıyız (en çok 20 dakika). Çünkü ilkokul çağındaki öğrenciler çabuk sıkılabilmekte ve bir süre sonra görüşme amacından uzaklaşabilmektedirler.
- Bir görüşmenin başarısını; görüşmeci ile görüşülen kişi arasındaki ilişkinin niteliği belirler. Her durum ve koşulda profesyonel ilişki kurmalıyız. Profesyonel ilişki sadece belirli bir uzmanlık çerçevesinde kurulan ilişkidir. Profesyonel ilişki güveni artırır. Güven de görüşmede çok önemlidir. Görüşme yapan kişilerin birbirlerine baba, anne, abla, kardeş gibi anlamlar yüklemesi istenen bir durum değildir. Profesyonel ilişki için amaçtan sapmamalı, yetişkinlerle iletişimde 'siz' hitabı korunmalıdır. Uzmanlığımız dışında konularda yorum yapmamalıyız. Bazı kültürlerde samimiyet çabucak sınır aşımına yol açabilir, dolayısıyla mesafeli bir samimiyeti tercih etmeliyiz.
- Etkili görüşme uzmanlarının en önemli özelliği iyi dinlemeleridir. İyi görüşmelerde uzmanlar az konuşup çok dinlerler. Dinleme becerilerimizi hep devrede tutmalıyız.

Görüşme Sonrasında

- Yapılacaksa bir sonraki görüşmeyi planlarız.
- Görüşme formunda eksik kalan yerleri doldururuz.
- Değerlendirme amacıyla kullanabileceğiniz bir görüşme raporu oluştururuz.

Sürecin Tamamında

- Etik kurallara uyarız. Görüşmelerde gizlilik esastır. Sadece öğrencinin daha iyi gelişim göstermesi için gerekli bilgileri diğer uzmanlarla paylaşabiliriz. Ebeveyn veya öğrencinin özel bilgileri kesinlikle paylaşılmamalıdır.
- Ebeveyni öğrencinin sonraki süreci hakkında bilgilendiririz.

KAYNAKÇA

Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (2010). Handbook of Formative Assessment. New York, NY: Routledge.

Atılğan, H. (2017). Değerlendirme ve not verme. (Edt. Hakan Atılğan). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Atılğan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

California Department of Education. (2000). Handbook on Assessment and Evaluation in Early Childhood Special Education Programs. Sacramento: California Department of Education.

Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Philips, S. M. (1996). Psychological testing and assessment: and introduction to tests and measure-ment. (Third Edition) . California: Mayfield Publishing Company.

Hall, K., & Burke, W. M. (2004). Making Formative Assessment Work. Glasgow: Open University Press.

Hintze, J. M., Christ, T. J., & Methe, S. A. (2006). Curriculum-based assessment. Psychology in the School, 43(1), 45-56.

Irons, A. (2008). Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback. New York, NY: Routledge.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya DAYalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi.

Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). Measurement and assessment in teaching (10th ed.). New Jersey: Pearson.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders. Alexandria, VA: ASCD.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2006). Educational Assessment of Students (5th edition). Upper Saddle River, NJ,: Prentice-Hall, Inc.

Özçelik, D. A. (1992). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM.

Tekin, H. (1993). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: YArgı Yayınları.

Turgut, M. F. (1995). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları. Ankara: Nüve MATbaası.

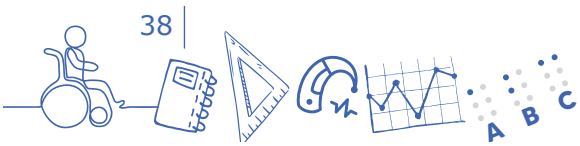
Turgut, M., & Baykul, Y. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

NOTLAR

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

NOTLAR

A series of horizontal dotted lines for writing notes.



ISBN: 978-975-11-5648-8