

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETMENLERİNİN PORTFOLYO'YA İLİŞKİN
GÖRÜŞ VE TUTUMLARI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Altınay (YEL) TURPCU

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

BOLU, ŞUBAT-2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Altınay TURPCU tarafından hazırlanan Ortaokullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, Portfolyo'ya ilişkin tutum ve görüşleri başlıklı çalışma jüri tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 02/03/2015

Akademik Unvan ve Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülsen ÖZCAN

Üye : Yrd. Doç.Dr. Müberra ÇELEBİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERİNE UYULDUĞUNA DAİR BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Portfolyoya (Öğrenci Ürün Dosyası) ilişkin görüş ve Tutumları" başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 03/02/2015

Altınay (YEL) TURPCU

Her Şeyden Değerli Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu tezin planlanması, araştırmanın her aşamasında fikirleriyle, yönlendirmeleriyle, hazırlanması ve sunulması aşamalarında gösterdiği ilgi, sabır, anlayış, güvenle ve karşılaştığım sorunlar karşısında bana ışık tutan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU'na teşekkür ederim. Tez çalışmamın düzenlemelerinde bana yardımcı olan, tez Jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. Gülsen ÖZCAN ve Yrd. Doç. Dr. Müberra ÇELEBİ' ye teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca Yüksek Lisans yapmam için beni cesaretlendiren ve sonuna kadar arkamda duran, eniştem Ali YIKIN ve ablam Suzan YIKIN'a, verileri toplama aşamasında benimle birlikte okulları gezen ve yardımlarını esirgemeyen babam Fikret YEL, annem Kifayet YEL, ablam Canan YEL ÖRS ve abim Ali YEL'e umutsuzluğa düştüğüm anda beni motive eden eşim Okan TURPCU'ya ve desteklerini esirgemeyen ailemin diğer üyelerine sonsuz teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
ETİK İLKELERİNE UYULDUĞUNA DAİR BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xv

I. BÖLÜM

1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Sayıtlılar.....	5
1.6. Sınırlıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	7
2.1. Kuramsal Temeller.....	7
2.1.1. Eğitim.....	7
2.1.2. Ölçme.....	9
2.1.3. Ölçme türleri.....	10
2.1.4. Değerlendirme.....	11
2.1.5. Değerlendirme türleri.....	13

2.1.5.1. Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme.....	13
2.1.5.2. Biçimlendirme ve yetiştirmeye göre değerlendirme.....	14
2.1.5.3. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme.....	4
2.1.6. Ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki önemi.....	14
2.1.7. Beden eğitimi.....	17
2.1.8. Beden eğitimi ve spor dersi.....	20
2.1.9. Beden eğitimi dersinin amaçları.....	21
2.1.10. Beden eğitimi ve sporda ölçme ve değerlendirme.....	27
2.1.11. Beden eğitimi ve spor dersinde kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri.....	30
2.1.12. Beden eğitimi ve spor dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme.....	32
2.1.13. Portfolyo (Öğrenci ürün dosyaları).....	46
2.1.13.1. Neden portfolyo?.....	50
2.1.13.2. Portfolyo'yu diğer dosyalardan ayıran özellikler.....	51
2.1.13.3. Portfolyo'nun (Öğrenci ürün dosyası) yararları.....	51
2.1.13.4. Portfolyo çeşitleri.....	52
2.1.13.5. Portfolyo uygulamasında öğretmen, öğrenci velinin rolü	53
2.1.13.5.1. Öğretmenin rolü.....	54
2.1.13.5.2. Öğrencinin rolü.....	54
2.1.13.5.3. Velinin rolü.....	55
2.1.13.6. Portfolyo'da bulunabilecek materyaller.....	55
2.1.13.7. Portfolyo değerlendirme.....	56
2.1.13.8. Beden eğitiminde portfolyo değerlendirme.....	57
2.1.13.9. Dereceleme ölçeği (Rubrik).....	60
2.1.13.10. Portfolyo uygulamasının avantajları ve dezavantajları.	62
2.1.13.11. Portfolyo uygulamasının öğrenci açısından avantajları ve dezavantajları.....	64
2.2. İlgili Literatür.....	66
2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	66
2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	71

III. BÖLÜM

3. Yöntem.....	75
3.1. Araştırmanın Modeli.....	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	77
3.4. Verilerin Analizi.....	78

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar.....	81
4.1. Bulgular.....	81
4.1.1. Birinci alt probleme ait bulgular.....	81
4.1.2. İkinci alt probleme ait bulgular	82
4.1.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular.....	84
4.1.4. Dördüncü alt probleme ait bulgular.....	85
4.1.5. Beşinci alt probleme ait bulgular.....	87
4.2. Yorumlar.....	88
4.2.1. Birinci alt probleme ait yorumlar.....	88
4.2.2. İkinci alt probleme ait yorumlar.....	90
4.2.3. Üçüncü alt probleme ait yorumlar.....	91
4.2.4. Dördüncü alt probleme ait yorumlar.....	93
4.2.5. Beşinci alt probleme ait yorumlar.....	94

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler.....	95
5.1. Sonuçlar.....	95
5.2. Öneriler.....	96
5.2.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler.....	96
5.2.2. Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler.....	97

KAYNAKÇA.....	98
----------------------	-----------

EKLER.....	113
-------------------	------------

Ek 1. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin Yazısı.....	114
---	-----

Ek 2. Valilik İzin.....	115
Ek 3. İl Milli Eğitim İzin.....	116
Ek 4. Ölçme Aracı.....	117
Ek 5. Ölçme Aracı Kullanım İzni.....	119
Ek 6. Özgeçmiş.....	120

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik özellikleri	76
Tablo 3.2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme tekniğini uygulama düzeyleri	77
Tablo 3.3. Çalışma grubu için portfolyoya yönelik tutum puanlarının normallik testi	79
Tablo 3.4. Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor'nin portfolyoya yönelik tutum puan varyanslarının homojenliği testi	79
Tablo 4.1.1.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları karşılaştırılması	82
Tablo 4.1.2.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının yaşlarına göre ANOVA testi sonuçları karşılaştırılması.....	83
Tablo 4.1.3.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının kıdemlerine göre ANOVA testi sonuçları karşılaştırılması.....	84
Tablo 4.1.4.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının haftalık girdikleri ders saatine göre ANOVA testi sonuçları karşılaştırılması	86
Tablo 4.1.5.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının öğretim şekline göre t-testi sonuçları karşılaştırılması	87

KISALTMALAR DİZİNİ

BES : Beden eğitimi ve spor

ÖZET

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLERİNİN PORTFOLYO'YA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE TUTUMLARI

Altınay (YEL) TURPCU

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU

Şubat-2015, xvi + 120 Sayfa

Bu çalışmanın amacı Ortaokullarda görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 'portfolyo (öğrenci ürün dosyası)' tekniği hakkındaki görüş ve tutumlarını belirlemektir. Araştırma nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş, betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kayseri İlinin Merkez İlçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 166 tane Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçe uyarlaması Bedir (2009) tarafından yapılan 'Portfolyo (öğrenci ürün dosyası) değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği' kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve bağımsız gruplar t testi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre; Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, Portfolyo kullanımına yönelik tutumlarında; cinsiyete göre, uygulanabilirlik ve geleneksel değerlendirme alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş değişkenine göre portfolyoya yönelik tutumlarında

kullanışlılık ve eğitimde yeterlilik alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kullanışlılık ve eğitimde yeterlilik alt boyutlarında, kıdem yılı yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kıdem dereceleri arttıkça Portfolyo'ya ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu tespit edilmiştir. Haftalık girilen ders saatinde ise, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yararlılık ve eğitimde yeterlilik alt boyutlarında ve benzer olarak okulların öğretim şekline göre ise, yararlılık ve kullanışlılık alt boyutlarında ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmenleri, Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası), Tutum

ABSTRACT**ASPECTS AND ATTITUDES OF PHYSICAL EDUCATION AND TRAINING
TEACHERS WORKING AT SECONDARY SCHOOLS REGARDING TO
PORTFOLIO**

Altınay (YEL) TURPCU

Master's Thesis

Education Department of Physical Education

Advisor: Asst. Prof. A. Dilşad MİRZEOĞLU

February-2015, xvi + 120 Pages

The purpose of this study is to determine the aspects and attitudes of physical education and training teachers working at secondary schools about “portfolios (Student product file). The study is a descriptive study which is carried out by screening model. In this study, general screening method is used. Study’s working group consists of 166 physical education and training teachers working at official secondary schools in spring semester in Kayseri province central district in 2012-2013 education year.

In the study, as a data collection tool, “Attitude scale for evaluating portfolio which is adapted to Turkish by Bedir (Student product file)” is used. In analyzing the obtained data, descriptive statistics, one-way analysis of variance (Anova) and statistical independent group t-test techniques are used.

According to the results of the study; in physical education and training teachers’ attitudes of portfolio usage by gender, in applicability and traditional evaluation subscales, significant differences which are for male has been obtained. According to age factor, significant differences were in subscales of practicality and adequacy in education Physical Education and Training teachers. In subscale of practicality and adequacy significant differences have been identified according to age

factor. Significant differences have been detected for experience degrees high teachers. In subscales of practicaliy and adequacy according to their job experience. As experience degrees of physical education teachers increases, it has been detected that their attitude to words the portfolio also increases. In weekly atteendended lessons, on the other hand, in subscales of utulity and adequacy for physical education teachers, and according to schools educations sessiuns in subscales of practicality and utulity significant differences have been detected for the teachers who work in these schools.

Keywords: Physical Education Teachers, Portfolio (Student Product File), Attitude

I. BÖLÜM

Bu bölümde, problem cümlesi, çalışmanın amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1. Giriş

Son yıllardaki eğitim ve öğretim alanındaki gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak değişen talepler bu alanda yeni anlayışların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim alanındaki yeni araştırmalar ve uygulamalar geleneksel öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarını da derinden etkilemiştir. Bu değişimin bir sonucu olarak birçok alanda olduğu gibi Beden Eğitimi ve Spor alanındaki öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarda da değişiklikler meydana gelmiştir. Yeni yaklaşımlarla birlikte; yaratıcı düşünme, kritik düşünme, problem çözme, analitik düşünme ve öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabilme gibi davranışlar, Beden eğitimi ve spor alanında bireylerden beklenen temel beceriler olarak benimsenmiştir. Beden Eğitimi ve spor alanında benimsenen bu yeni öğretim yaklaşımları beraberinde yeni değerlendirme yaklaşımlarını da getirmiştir.

Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarının amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde, köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslan ve Erarslan, 2003). Öğrenme ve öğretme sürecinde meydana gelen başlıca değişmeye bakıldığında ilgi odağının “öğrenmeye” doğru kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek kişinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Eğitimde ilgi

odağının öğrenmeye doğru kaymasında toplumsal yapıda meydana gelen değişimler de etkili olmuştur (Genç ve Eryaman, 2007).

Eğitim programlarına yansıtılan yapılandırmacı anlayışın etkisiyle günümüzde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yeni bir boyut kazanmıştır. Bu yapılanma içerisinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla uyum içerisinde olması beklenir. Bu durumda yeni programın öngördüğü kazanımlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesinde farklı ölçme yaklaşımlarının kullanılmasını gündeme getirmiştir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri günümüzde yaygın olarak kullanılan yazılı sınavlar, testler ve sözlü sınavlardır. Bu teknikler; öğrenmenin sonucunu ve bilginin sınavda sorulan soru içeriğinde nasıl yer aldığının uygulanmasını ölçer (Bağcı Kılıç, 2006). Geleneksel testler öğrencileri tam olarak değerlendiremezler. Testler; öğrencinin performansının açık bir görüntüsünü vermez ve gelecek için yarar sağlamazlar (Chen ve Martin, 2000). Yeni ilköğretim programının uygulanmasıyla birlikte geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alternatif bazı değerlendirme yaklaşımları yaşama geçirilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme (otantik değerlendirme) olarak adlandırılan bu yeni yaklaşımda, öğrencinin bir testten aldığı puandan daha fazlasının ölçülüp, değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımda ölçme ve değerlendirme öğrenme süreci bittikten sonra değil, öğrenme etkinlikleri sürerken süreç boyunca yapılmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde öğrencinin öğrenme esnasında göstermiş olduğu performansı, çaba ve gelişimi geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre daha doğru ve objektif bir şekilde ölçülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Ortaokullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre 'portfolyo (ürün seçki dosyası)' tekniği hakkındaki görüş ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

" Ortaokullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, Portfolyo'ya (Öğrenci Ürün Dosyası) ilişkin tutum ve görüşleri nelerdir? " sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Araştırma problemini ayrıntılı olarak inceleyebilmek için, problemin alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları "cinsiyetlerine" göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları "yaşlarına" göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları "mesleki kıdemlerine" göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları "haftalık ders saatine" göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden Eğitimi öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları "öğretim şekline" göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde beklenen özellikleri kazanıp kazanmadığının tespiti için yapılan değerlendirme, eğitimin vazgeçilemez bir unsurudur. Türkiye’de 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında, değerlendirme konusunda da birçok yenilikler yapılmıştır. Yeni ilköğretim programında yer alan portfolyo dosyaları ile yapılan değerlendirmenin

temel amacı, “öğrencinin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirerek, öğrencinin nasıl bir gelişim izlediğini belirlemektir” (Atılğan, 2006).

Standart testler ürünü değerlendirdiği için öğrenme faaliyetlerinin sonunda uygulanmaktadır. Öğrenme faaliyetleri bitmiş olduğundan öğrencilerin eksikliklerinin düzeltilmesi bir üst öğrenime bırakılmaktadır. Portfolyo değerlendirmede ise ürünle birlikte sürecin de değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede daha “otantik olan ve öğrenenlerin süreç içinde gelişimini yansıtan bir performans değerlendirme yaklaşımı olarak portfolyo, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının sınırlılıklarına bir alternatif olabilmektedir” (Chen ve Martin, 2000). Portfolyo değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin bir kayıdır. Bu kayıt, “öğrencinin nasıl öğrendiği, öğrenme sürecine nasıl yaklaştığı, nasıl düşündüğü, nasıl analiz, sentez yaptığı, nasıl işlediği ve ürettiği, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl etkileşim içinde olduğunu” içermektedir (Tezci, 2004). Portfolyo, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına dayalı öğrenme sonuçlarının ortaya konulmasını sağlayan bir değerlendirme süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğrenenlerin gerçek öğrenme durumlarını ve eksikliklerini belirlemek mümkün olabilmektedir.

Portfolyo dosyalarına dayalı değerlendirmenin amacına hizmet edebilmesi ve değerlendirme sonuçlarının doğruluğu için öğretmenlerin uyguladıkları portfolyoların geçerli ve güvenilir olması da gerekmektedir. Çünkü geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarının elde edilmesi değerlendirme sonunda sağlıklı karar verebilmeyi sağlar (Baykul, 1999).

Yapılan literatür taraması sonucunda, ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri üzerinde portfolyo (öğrenci ürün dosyası) değerlendirme ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Farklı branş öğretmenleri üzerinde çalışmalar bulunurken Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri ile yapılan çalışmaların azlığı çalışmaya orijinallik katmaktadır. Araştırma, yenilenen öğretim programlarında yer alan ve beden eğitimi ve spor öğretiminden beklenen portfolyoya (öğrenci ürün dosyası) ilişkin, görüş ve tutumlarını belirlemek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bundan sonra beden

eğitimi ve spor alanında, konu ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutacak nitelikte olduğundan dolayı araştırma önemli görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri anketleri içten, titizlikle ve samimi şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlıklar

Bu araştırma;

1. 2012–2013 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.
2. Kayseri İlinin Merkez İlçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ölçme: Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonuçlarını sayılar ya da sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1997).

Değerlendirme: Değerlendirme öğretim süreci ve sürecin sonunda yapılan çeşitli ölçümlerden elde edilen verilerin öğretmen tarafından yorumlanmasıdır (Mermer, 2006).

Portfolyo: Tanımlanmış bir süreç boyunca öğrenenin ortaya koyduğu öğrenme ürünlerini yansıtan, çalışmalarını ve etkinliklerini içeren ve öğrenenin bireysel gelişimi ve performansı hakkında ayrıntılı bilgi sağlayan dökümandır (Demirel, 2003).

Portfolyo Değerlendirme: Öğrencinin, çabalarının, ilerlemesinin, bir veya daha fazla alanlarda başarısının öyküsünü anlatan öğrenci çalışmasının amaçlı toplanması ve önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesidir (Arter ve Spandel, 1992).

Tutum: Yaşantılar yoluyla kazanılan, öğrenme süreci içinde biçimlenen, insanın çevresini anlamasına yardımcı olan ve tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir (Tavşancıl, 2002).

Ortaokul: Öğrencileri genel eğitim yoluyla bir yandan hayata, bir yandan da liseye hazırlayan, genellikle dört yıllık ortaöğretim okulu (TDK).

Beden Eğitimi: Fiziksel aktivite yoluyla, kişinin; fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerini optimum bir seviyede kazanması şeklinde tanımlanır (Lumpkin, 1998).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin kuramsal temeller ve literatür bilgisi, ilgili araştırmalar ve kaynaklardan yararlanılarak incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Eğitim

Eğitim, insanın doğumuyla başlayan ve yaşamının sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Geçmişte öğrencinin bilgiyle doldurulması gereken boş bir kap olarak görüldüğü eğitim düşüncesinin yerini, günümüzde öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulduğu, öğrenme sürecinde etkin olarak yer almaları gerektiğine inanılan eğitim anlayışı yer almaktadır. Öğrencilerin sıralar halinde oturarak sadece öğretmeni dinlemelerinin günümüz koşullarında bireylerin sahip olması gereken niteliklerin kazandırılmasında pek de yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çağdaş yaklaşımlara göre öğrenci, öğrenme sürecinin sahibidir. Kendisine göre düzenlemeler, işlemler yaparak etkin olarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Tonbul, 2001).

Eğitim; öğrencide istendik davranışları geliştirip, eksik davranışları tamamlayarak istenmeyen davranışları giderme sürecidir. Eğitime tabi olan kişilerden süreç sonunda planlanan davranışların uygulanabiliyor olması beklenir. İstenilen davranışların değişikliği başarının, beklenen davranışın gerçekleşmemesi başarısızlığın göstergesidir (Turgut, 1997).

Kişi, davranışlarının büyük kısmını doğduktan sonra, çevresinin ilgili öğeleriyle etkileşimlerinin bir ürünü olarak kazanır (Özçelik, 2002). Günümüzde daha çok tercih edilen eğitim tanımı: “bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972) tanımıdır. Bu tanıma göre;

- Eğitim bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Davranışlarındaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır.

Eğitim kavramının literatürde değişik tanımları yapılmaktadır. Bunlardan birkaçı şu şekilde verilebilir.

- Eğitim, bireyin tüm yaşamı boyunca sürmekte ve okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği tecrübelerin bütününe kapsar (Varış, 1988).
- Eğitim sürecine giren bireylerde değişimin istenilen yönde olması beklenir. Yaşantı bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bireydeki etkidir. Eğitim her yerde ve her an oluşmalıdır (Alkan, 1984).
- Eğitim kısaca davranış değiştirme sürecidir. Eğitilen bireyin davranışlarında değişme beklenir. Yüksek öğrenimini bitiren bireyin bilgileri, tutumları, ahlak ölçüleri liseyi bitirdiği zamana göre değişmelidir (Türkoğlu, 1993).
- Eğitim, bireyin bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi insanlarla bir arada yaşaması için gerekli kuralları oluşturma ve öğretme işlevini yapar. Okul, eğitimin planlı ve kontrollü verildiği çevredir (Başaran, 1996).

Bu tanımların birçok ortak özelliği vardır (Ayhan, 1995).

- Eğitim insana insan tarafından aktarılır. Bir kuşak başka bir kuşağı yetiştirir.
- Eğitimde her zaman ulaşılmak istenen bir amaç vardır.
- Eğitim bireyin yaşamı boyunca sürer.
- Kişiye birtakım bilgi ve beceriler kazandırır.

Eğitim sistemi başlıca dört öğeden meydana gelmektedir:

1. Girdiler (Enerji, para, araç ve gereçler, eğitilecek bireylerin özellikleri, sayıları, öğretim ilke ve yöntemleri vb.)
2. Süreç (İşlenen konular, çalışmalar, istenilen davranışların oluşturulması için düzenlenen eğitim durumları vb.)
3. Çıktılar (Hedefler doğrultusunda ortaya çıkan ürünlerin tümü -bilgi, beceri, tutum, alışkanlık gibi-)
4. Kontrol (değerlendirme)

Eğitim sisteminin öğeleri birbirinden bağımsız değildir. Bu basamakların her biri etkileşim halindedir. Girdiler süreci, girdiler ve süreç çıktıları, çıktılar değerlendirmeyi, değerlendirme de sistemin bütünü etkilemektedir (Baykul, 2003).

2.1.2. Ölçme

Ölçme bir niteliğin gözlem sonucunda elde edilen sonuçlarının sayı veya sembollerle ifadesidir (Turgut, 1997). Ölçme bir betimleme işidir. Ölçme herhangi bir nesnenin sahip olduğu özelliğin, oluş derecesinin gözlemlenerek sonuçların sayı veya sembollerle ifadesidir. Hava sıcaklığının ölçümü veya bir bebeğin ağırlığının saptanması ölçmedir (Tekin, 2000).

Ölçme kavramı gerek yapılaş amacına ve bakış açısına, gerekse çeşitli bilim dallarına göre değişik anlamlar taşıyabilir. Bununla birlikte birçok bilim dalında gerçekleşen ilerleme, o bilim dalına özgü ölçme yöntemlerinin bulunması ile hız kazanmıştır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007). Ölçme kavramı çeşitli bilim dallarında farklı anlamlarda ele alınmış, bunun sonucu olarak farklı ölçme tanımları ortaya çıkmıştır. Magnusson (1967) ölçmeyi, “geçerli görgül yollarla test edilebilecek kurallar çerçevesinde, nesnelere belli özelliklere sahip oluş derecelerine göre sayılar veya semboller vermektir” şeklinde tanımlamıştır. Yıldırım’a (1999) göre, ölçme bir gözlemlenme türüdür. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar.

Ülkemizde ölçmeye ilişkin en çok kabul gören tanım, Turgut (1990) tarafından yapılmıştır. Bu tanımda ölçme, “bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi” şeklinde açıklanmıştır. Tanımdan hareketle, bir sınıftaki öğrencileri sayıp sonucu bulmak, bir masayı metre ile ölçerek uzunluğunu bulmak, öğrencileri cinsiyetlerine göre kızlar ve erkekler olarak ayırmak, hava sıcaklığını ölçerek sıcaklık değerini bulmak ölçme örnekleri olarak verilebilir.

Seferoğlu (2006)’na göre ölçmede asıl önemli olan, özelliği ortaya koymaktır. Ölçme, “fark” kavramından ortaya çıkmaktadır (Tan, 2004). “Ölçme, var olan nesnelerin ya da özelliklerin varlığını ortaya koyar. Ölçme sonunda, ölçülen şey, bir sayı ile ortaya konunca onun ne kadar olduğu zihnimizde belirgin hale gelir” (Binbaşıoğlu, 1983; akt. Sırkıntı 2007).

Ölçme “maddesel değişkenlerin özelliklerine, bu özellikleri düzenleyen kanunlara göre sayılar vermektir” şeklinde tanımlamaktadır (Campbell, 1938; akt Arslan, 2011).

Linn ve Gronlund (1995), ölçmeyi belli bir özelliğe, bir bireyin sahip olma derecesini sayısal olarak betimleme şeklinde tanımlamaktadır. Linn ve Gronlund’a göre ölçme “ne kadar?” sorusunu cevaplamaktadır.

2.1.3. Ölçme türleri

Ölçme türü, üzerinde ölçüm yapılacak nesne ya da bireyin çeşitli özelliklerine ve ölçüm şekline göre değişmektedir. Ölçmeye konu olan bazı özellikler doğrudan gözlenebilirken bazı özellikler doğrudan gözlenememektedir. Bu durum ölçme türlerinin tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu ölçme türleri aşağıda açıklanmıştır:

Doğrudan ölçme: Ölçmeye konu olan bazı değişkenlerin değerleri doğrudan doğruya gözlenebilir. Eğer ölçülecek niteliğin değerleri doğrudan gözlenebiliyorsa buna doğrudan ya da temel ölçme adı verilir. Boyun ölçülerek 1.85 m bulunması, öğrencilerin

boy sırasına dizilmesi, bir kovadaki suyun hacmini bulmak için kaç tas su bulunduğunun sayılması gibi ölçme işlemlerinde herhangi bir değişkeni araya sokmadan doğrudan gözlem yapılarak sayı ya da sembollerle ifade etme söz konusudur (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 1991; Turgut ve Baykul, 2010).

Dolaylı ölçme: Ölçülmek istenen değişkenin veya özelliğin doğasına bağlı olarak bazı durumlarda doğrudan gözlem yapılamaz. Bu durumda, ölçme işlemi ölçülmek istenen değişkeni veya özelliği bir başka değişken veya özellik yardımıyla gözleyerek yapılmaya çalışılır. Bu şekilde gerçekleştirilen ölçme işlemlerine dolaylı ya da göstergeyle ölçme denir. Bir termometre ile sıcaklık ölçerken gözlenen şey, ısı miktarındaki değişme değil, araçtaki cıvanın ısı kaybı ile büzülme veya ısınmakla uzama miktarıdır. Eğitimde en çok ölçülmeye çalışılan başarı ya da yetenek gibi değişkenler doğrudan gözlenemediği için testler aracılığıyla ölçülmeye çalışılır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 1991; Turgut ve Baykul, 2010).

Türetilmiş ölçme: Gerek sosyal bilimlerde, gerekse fen bilimlerinde bazı değişkenler iki veya daha fazla değişken ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye dayanan bağıntılar yardımıyla tanımlanır. Cisimlerin kütleleri ve hacimleri doğrudan ya da dolaylı ölçme işlemlerinin herhangi biriyle ölçülebilir. Öte yandan, bir cismin kütlesi hacmiyle bölünürse yoğunluğu bulunur. Tanımları gereği bu tür değişkenlerin ölçümleri, değişkenin tanımında yer alan diğer değişkenler ve bu değişkenler arasındaki bağıntıyı ifade eden aritmetik işlemler sonucunda elde edilir. Bu tür ölçmeye türetilmiş ölçme adı verilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 1991; Turgut ve Baykul, 2010).

2.1.4. Değerlendirme

Değerlendirme öğretim süreci ve sürecin sonunda yapılan çeşitli ölçümlerden elde edilen verilerin öğretmen tarafından yorumlanmasıdır (Mermer, 2006). Değerlendirme eğitim hayatının vazgeçilmez parçasıdır. Bireyin okul hayatı boyunca gösterdiği gelişmenin izlenebilmesi için değerlendirme gerekir. Değerlendirme

sonuçları, ders ve diğer eğitimsel faaliyetlerde elde edilen başarının, önceden planlanmış programın amacına ne kadar ulaşabildiğinin göstergesidir (Tekindal, 2002).

Rosenshine (1971)'e göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının, baz olarak alınan bir ölçütle karşılaştırılarak bir sonuç elde edilmesi süreci olup, ilgili verilerden faydalanılarak öğrenci nitelikleri hakkında bir değer yargısına varmayı hedefler.

Cumming ve Maxwell (1999) öğretim, başarı, öğrenme hedefleri ve değerlendirme arasındaki ilişkiye öğretim-öğrenme-değerlendirme alanı demektedir.

Harlen (2000)'e göre değerlendirme olarak adlandırılan etkinliklerin içeriği;

- Planlanmış ve sistematik bir yolla delil toplama
- Yargı oluşturmak için delilleri yorumlama
- İletişim kurmak ve yargıyı kullanmaktır.

Değerlendirme işlemi için ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olması ne kadar önemliyse, karar verme sürecinde kullanılacak ölçütün de amaca uygun seçilmesi gerekmektedir. Atılgan, Kan ve Doğan (2007) ölçütü, “elde edilen ölçme sonuçlarına göre ölçülen özellik ya da özellikler bakımından birey ya da nesneler hakkında karara varmak için belirlenen referans ya da eşik noktası/noktalarıdır” şeklinde tanımlamıştır. Bir ölçüte, “ölçme sonuçlarının yorumlanmasını kolaylaştıran ve böylece değer yargısına ulaşmaya yardım eden bir referans çerçevesi” olarak bakılabilir (Turgut ve Baykul, 2010). Değerlendirme süreçlerinde kullanılan iki tür ölçütten söz edilebilir. Bunlar mutlak ölçüt ve bağıl ölçüttür.

Ölçüt, üzerinde değerlendirme yapılacak grup henüz bir ölçme işlemine tabi tutulmadan, bütün grup için kesin ve standart olarak belirlenen bir eşik değer ise, buna mutlak ölçüt adı verilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007; Gronlund, 2006; Tekin, 1991). Mutlak ölçüt gruba bağlı değildir. Değerlendirmeye konu olan birey ya da nesneler diğer birey ya da nesnelerden etkilenmez. Örneğin, “100 üzerinden 60 puan ve üzerinde alan bireyler başarılı sayılacaktır” şeklinde belirlenen bir ölçüt, henüz ölçme işlemi yapılmadığı ve sınav puanlarından etkilenmediği için mutlak ölçüttür.

Bağıl ölçüt, ölçme işlemi sonrasında, ölçme sonuçlarına dayalı olarak elde edilen bir ölçüttür. Ölçüt, grubun ortalama başarısı gibi grubun başarısından çıkarılan bir norm değer ise bağıl ölçüt adını alır. Ölçme sonuçları belli bir gruba ait olacağından belirlenen bağıl ölçüt başka bir grup için kullanılamaz (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Gronlund, 2006; Tekin, 1991). Uygulanan bir başarı testi sonrasında “sınıfın elde ettiği test sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalamanın üzerinde puan alanlar başarılı sayılacaktır” şeklinde belirlenen bir ölçüt, ölçme sonuçlarına ve gruba doğrudan doğruya bağlı olduğu için bağıl ölçüttür.

Değerlendirme, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla yapılmaz. Değerlendirme öğretimin hangi aşamalarında öğrencilerin zorluk çektiklerini anlamak, dolayısıyla programların hazırlanmasına katkıda bulunmak amacıyla da yapılır. Ayrıca değerlendirme, öğretmenler tarafından, öğrencilerinin “kendi yönelimlerinin farkına varmalarını” teşvik etmek amacıyla da kullanılır (Küçükahmet, 2003). Öğrencilerin tüm eğitimleri boyunca “kendi ilerlemelerini görmeleri” için de değerlendirme gereklidir. Bunun yanında değerlendirme öğretmene de kendi “öğretim performansını” görme fırsatı sağlamaktadır (Şaşmaz ve Ören, 2005).

2.1.5. Değerlendirme türleri

Tanıma yerleştirmeye yönelik değerlendirme (Diyagnostik-Tanıyıcı değerlendirme): Bu tür değerlendirme genellikle, öğrencinin, hem belirli bir program için gerekli ön davranışlara hem de o programın uygulanışı sırasında kazandırılacak davranışlara ne derecede sahip olduğunu anlamak amacıyla, programı uygulamaya başlamadan yapılır. Bazen programın uygulanışı sırasında, tekrar tekrar ortaya çıkan öğrenme güçlüklerinin nedenlerini bulmak için de yapılabilir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002).

Biçimlendirme ve yetiştirmeye (izlemeye) yönelik değerlendirme (Formatif-Geliştirici değerlendirme): Bu tür değerlendirmeye belli bir program uygulanışı boyunca, öğrencilerin her ünitenin hedef davranışlarına ulaşip ulaşmadığının kontrol

edilip önlemler almak ve ünitenin gerek yapı, gerekse işleniş teknikleri yönünden hatalı kısımlarını saptamak için yapılır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002).

Düzy belirlmeye (Değer Biçmeye) yönelik değerlendirme (Summatif-zetleyici değerlendirme): Bu tür değerlendirme, programın ya da program içindeki bir dersin veya ünitenin bitiminde öğrencilerin hedef davranışlara erişme derecesini ve programın yetiştirme gücünü saptamak için yapılır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002).

Oktaylar (2005), düzey belirlmeye yönelik değerlendirme araçlarını; erişi testi, başarı testi, bitirme testi (final), yeterlilik testi ve uzmanlık testleri gibi test türleri olarak belirtmiştir.

2.1.6. lme ve değerlendirmenin eğitimde nemi

Uygulanılan bir eğitim sisteminin istenilen başarıya ulaşıp ulaşmadığı, eğer istenilen başarıya ulaşmış ise hangi öğrenciler için ve ne derecede olduğu önemli bir konudur. Eğitim sürecinde başarısızlığın nedenleri ve başarısız bireylerin erken tespiti, sorunlara erken müdahaleyi kolaylaştırarak ileride uygulanması mümkün benzer eğitim etkinliklerinin daha sağlıklı planlanmasını sağlar. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tespit edilmesi ancak ve ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle olur (Turgut, 1995).

Eğitimde kazandırılmak istenen hedef davranışların beklenen düzeyde geekleşebilmesi için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Öncelikle, ğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlara ulaşma düzeyi llrek, bu öğrenme düzeyi ile ulaşılmak istenen öğrenme düzeyi karşılaştırılmalıdır.

Demirel (1999)'e göre bir dersin ğretiminde öğrencilerin belirlenen "hedeflere" ulaşıp ulaşmadıkları "lme ve değerlendirme" ile ortaya konulmaktadır. Değerlendirme yapma eğitim öğretimde çok fazla önem taşımaktadır. Okul hayatı

boyunca oluşan gelişmenin ğretmen ve öğrenciler tarafından “sürekli” olarak izlenmesi gerekir, bu da “değerlendirme” sayesinde olmaktadır (Srkıntı, 2007).

lme ve değerlendirme, eğitim sisteminin ayrılmaz temel öğelerinden birisidir. lme ve değerlendirmenin amacı sistemdeki “eksiklikleri gidermek”, bunun nedenlerini göstererek eğitim sisteminin “düzelmesini” sağlamaktır (Baykul, 2000).

Eğitim sürecinde lme ve değerlendirmenin fonksiyonları şöyledir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Srkıntı, 2007):

- Öğretmenin ğrenciyi tanımasını sağlamak,
- Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlamak,
- Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği ya da geliştireceği konusunda geri bildirim sağlamak,
- Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık etmek,
- Eğitim ve ğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlamak,
- Öğretmenin daha iyi bir biçimde rehberlik yapmasını sağlamak,
- Öğretmene kendini tanıması ve ğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim sağlamak,
- Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilenmesine olanak sağlayarak, velilerin ğretim sürecine katılmalarına yardımcı olmaktadır.

lme ve değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim ve ğretim süresince oluşan gelişmenin ğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi gereklidir. Her ğretim konusu ve bununla ilgili olarak elde edilen başarı öğrencinin ve öğretmenin ğretim amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren bir belirtidir. lme ve değerlendirmenin bir plan içinde yapılması gereklidir. Çünkü bir kuşak yetiştirilmektedir. Bu kuşağın neleri ne derece doğru öğrendiği ve neleri öğrenemediği, istenilen davranış değişikliğinin verilip verilemediği kısa aralıklarla belirlenmelidir (Kemertaş, 2003).

Ölçme ve değerlendirmenin üç amacı vardır. Bunlardan birincisi öğrencinin, kendi durumunu fark edebilmesini sağlamaktır. Kısa aralıklarla yapılan değerlendirmeler sonucu öğretmen ve veliler, öğrencinin durumuna dair fikir sahibi olabilirler. Böylece öğrenenin ileriye dönük olarak olumlu yönde güdülenmesiyle, topluma ve kendine faydalı bir birey olmasına katkı sağlanması amaçlanır.

İkinci amaç öğrencinin başarısızlık nedenlerini saptamaktır. Bunun için daha önce aynı konulara dair yapılmış olan değerlendirme sonuçlarına bakılır. Öğrencinin hem süreç içinde hem de gelecekte başarılı olabilmesi için, geçmişteki hataların tespit edilmesi gerekir. Bu da ancak değerlendirme sonuçlarının sistemli olarak kayıt altına alınması ve başarılı olanlarla başarısız olanların karşılaştırmasıyla mümkündür.

Üçüncü amaç öğrenciyi, başarısızlık durumunda yapması ya da yapmaması gerekenler hususunda doğru yönlendirebilmektir. Öğretim sürecinde nasıl daha başarılı olunabileceğinin araştırılması performans geliştirmenin ilk basamağıdır. Öğrenenin zorluklar karşısında yılgınlığa düşmemesi, azimle başarıya doğru çaba göstermesi için öğretmenin rehberliğine büyük bir gereksinim vardır (İşman, 2005).

Ölçme ve değerlendirme, her eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası ve eğitimde nitelik arayışlarının temel unsurudur. Ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı, eğitim kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda yinelenabilir ve güvenilebilir değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bir eğitim sisteminin başarısı, sistemin felsefesine uygun değerlendirme yöntemleriyle paralellik teşkil etmesine bağlıdır (Linn ve Gronlund, 1995).

“Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan, eğitim ile ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir” (Tekin, 2008). Eğitimin verimliliğini göstermesi açısından ölçme ve değerlendirmenin yapılması kaçınılmazdır.

2.1.7. Beden eğitimi

Beden eğitimi kavramı birçok kişi tarafından çeşitli dönemlerde, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Tarih boyunca değişik amaçlar için kullanılmış olan beden eğitiminin tanımı da amaçlarına uygun olarak yapılmıştır. Bu tanımlamalar kişilerin bakış açılarına göre farklılıklar içermesine rağmen çağdaş eğitim anlayışı içerisinde bir bütünün parçaları olmuş ve günümüz beden eğitimi kavramının altyapısını oluşturmuştur. Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak, eğitimde hedeflerin gerçekleşmesi öğrencinin zihinsel eğitimi yanında, fiziksel eğitimi ile olanaklıdır (Güneş, 2004)

Sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın başlıca unsuru insan gücüdür. İnsanların günlük yaşamlarını devam ettirebilmeleri, fiziksel ve ruhsal gelişmelerini sağlamaları için beslenme, uyuma, barınma gibi ihtiyaçları yanında bedensel hareket içinde bulunmaları da gereklidir. Spor faaliyetlerinin vücut yapısını geliştirici ve eğitici rolünün yanında, fikir ve ruh sağlığında da önemli bir rolü vardır. Özellikle genç nesillerin yapıcı ve yaratıcı olmasında, sosyal kaynaşmada ve milli dayanışmanın sağlanmasında beden eğitimi ve sporun sosyal ve kültürel kalkınmada katkısı pek çoktur. Bu açıdan, etkili ve çekici bir eğitim unsuru olan spora fonksiyonel ve modern eğitim modelinde, planlama faaliyeti içerisinde gereken önemin verilmesinde fayda vardır. “Beden eğitimi ve spor” hareket faktörünün her çeşidini ve bütün prensiplerini kapsar (Yergin, 2002).

Kale ve Erşen (2003), beden eğitimi bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlüğünü zedelemeyen, toplum yararına en uygun gelişiminin sağlanması yanında; sağlıklı, mutlu ve güçlü olma, kişilik, karakter ve değerler kazanma, kültürleşme, toplumsallaşma eğitimi olarak tanımlamaktadır.

Beden eğitimi kavramı, Dauger ve Pangrazi (1975) tarafından sade bir ifadeyle “insan hareketleri yoluyla ve insan hareketleri tarafından eğitim” olarak tanımlanmıştır. Beden eğitimi, fiziksel aktiviteler ve belirli hareket deneyimleri aracılığıyla

çocukların bir bütün olarak gelişmeleri ve büyümelerinde katkıda bulunan, genel eğitimin bir evresi olarak görmüşlerdir.

Ercenk (1978) ise beden eğitimi; “Tüm bedene güç kazandırıcı, düzeltici ve simetrik bir gelişim sağlayan, sınırlı alanda beceri ve yeteneğin gelişmesini sağlayan hareketler bütünlüğü” olarak tanımlamıştır. Bu tanımında, beden eğitiminin yalnızca fiziksel gelişim boyutunun üzerinde durulduğu, diğer gelişim boyutları üzerindeki etkilerinden bahsedilmediği görülmektedir.

Bucher (1983)'de genel eğitim sürecinin bir parçası olarak gördüğü beden eğitimi; “Fiziksel aktiviteler yoluyla fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak sağlıklı bireylerin gelişimini amaçlayan bir alan” olarak tanımlamış bu tanımlamasıyla, beden eğitiminin bireylerin bir bütün olarak, her yönüyle gelişimini gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Beden eğitimi, insan bütününe oluşturan fiziki, ruhi ve zihni niteliklerin bulunduğu yaşı ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaşması için rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin tümüne denir (Özşaker ve Orhun, 2005).

Yang (2005)'a göre Beden eğitimi; birey kendini açıklamaya yönelik olarak hareket becerisini kullanmaya başladığı an başlar ve benzer hareketleri yaşamı boyunca devam ettirir. İnsan hayatı doğumdan ölüme kadar sürdürülen eğitim süreçleri yolculuklarından oluşur.

Beden Eğitimi vücut yapı ve fonksiyonunu geliştirmeyi, eklem ve kasların kontrolü ve dengeli bir biçimde gelişmeyi sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve sosyal faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik şekilde kullanmayı, dolayısı ile organların kontrolünü, metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir (Karakuş ve Koç, 2001).

Beden Eğitimi insanın kendi yaşı ve yetenek kapasitesinin gerektirdiği fiziki, ruhi ve zihni faaliyetleridir (Çumralıgil, 1995).

Beden Eğitimi, oyun, cimnastik ve spor gibi eğitici bütün etkinlikleri içeren genel bir kavram olup bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimin gerçekleştirilmesidir (Özmen, 1997).

Beden eğitimi, fiziksel aktivite ve karar alma, seçme, özümseme, değerlendirme, şekillendirme, düzenleme ve adapte olma gibi zihinsel süreçlerin kombinasyonu ile sağlanmaktadır. Ayrıca beden eğitimi sorumluluk, isteklilik, dürüstlük, güvenilirlik gibi niteliklerin gelişimini içermekte ve başarı kadar niteliklerle ilgilenmektedir (Gillever, 2002) .

Beden eğitimi; bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Yamaner, 2001).

Eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir deyişle öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, birey ve toplum önünde sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik olmalarını sağlar. Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir (Başoğlu, 1995).

Beden Eğitimi, insan doğasında var olan hareketleri şekillendirerek çocuk yaştan itibaren sosyal uygunluk, zekilik, ruhen ve bedenen kuvvetlilik, cesaret ve disiplin gibi nitelikleri kazandırmayı amaçlayan bir bilim dalıdır (Balcıoğlu Özbek ve Sungur, 2003).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak, insanın fiziksel, ruhsal ve sağlık gelişimini tamamlayan etmen olarak görülen beden eğitimi sosyal hayatın yoğunluğundan uzaklaşıp rahatlamak için insanoğluna gerekli olan bir etkinliktir.

2.1.8. Beden eğitimi ve spor dersi

Beden eğitimi ve spor karakter oluşumu, moral verimliliğinin artırılması milli yönden güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan varlığı ile doğrudan ilgili etkili bir eğitim faaliyetidir (İnal, 2003). Bu nedenle beden eğitimi dersi, okul programlarında önemli bir yere sahiptir. Eğer bu programın çok önemli getirileri beden eğitimi dersi sınıflarında kazanılmazsa, müfredatın farklı derslerinde kazandırılması mümkün değildir. Bedensel egzersizler çocuklara mümkün olduğu kadar erken yaşlarda öğretilmelidir. Yapılan birçok araştırmada çocuklukta alınan bedensel aktivite alışkanlıklarının hayat boyu olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Şirin ve Bozkurt, 2005).

Beden eğitimi ve spor faaliyetleri yoluyla öğrenilen ve geliştirilen temel beceriler, beyindeki doğal sinir gelişimini destekleyerek öğrencilerin öğrenme kapasitesini artırmaktadır (Bradley, 2009). Pollatschek ve O'Hagan (1989) tarafından yapılan çalışma; düzenli beden eğitimi derslerine katılan öğrencilerin motor becerilerinde, duygusal gelişimlerinde ve okula karşı tutumlarıyla birlikte akademik gelişimlerinde de olumlu sonuçlar yarattığını ortaya koymuştur.

Başarıyla hazırlanmış olan beden eğitimi programları sayesinde öğrenciler; boş zamanlarını verimli kullanabilmek için beceriler geliştirir, sağlıklı yaşama katkı sağlayan aktivitelerle meşgul olur, sosyalleşir, kendi vücudunu tanır, fiziksel ve aynı zamanda zihinsel sağlığına da katkıda bulunmayı öğrenir (Bucher, 1983).

Beden eğitiminin kişinin ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu katkısı bilimsel olarak kanıtlanınca eğitim kavramı içerisine beden eğitimi kavramı da dahil olmuştur. Beden eğitimi pedagojik bir disiplin, bir bilim ve sanat olup, eğitim biliminde olduğu gibi insanın davranış ve alışkanlıklarına yönelmiştir. Bu nedenledir ki günümüzde toplumlar sağlıklı kuşaklar yaratmak için beden eğitimi ve sporunu genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı parçası olarak görmektedirler. Özellikle okullar beden eğitimi ve spor etkinliklerinin sevdirelmesinde ve uygulanmasında önemli yer tutmaktadırlar (Bilge, 1989).

2.1.9. Beden eğitimi dersinin amaçları

Dünyadaki bütün gelişmiş ülkelerin eğitim bütünlüğü içerisinde beden eğitimi ve spora yaklaşımlarındaki amaç sağlıklı bir toplum yetiştirmektir. Bu da toplumu oluşturan bireylerin fizik, zihin ve ruh sağlığı ile refah düzeylerini iyileştirmek, yükseltmek anlamı taşımaktadır. Yani bireylerin okul içi ve okul dışı beden eğitimi ve spor ile etkinliklerine katılmaları sağlanarak bir yandan beden, zihin ve ruh özellikleri geliştirilirken bir yandan da dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişen kişilik ve karaktere özgür ve bilimsel düşünme yeteneğini kazandırmaktadır (Yalçiner, 1991).

Beden eğitiminin genel amacı, beden eğitimi ve sporu günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektir. Farklı bir ifade ile beden eğitimi, bireyin fiziksel ve motorsal gelişimine katkı sağlamasının yanında, bireylere bedensel sağlıklarını koruma ve rekreasyon alışkanlığı kazandırmayı öngörmektedir (Kale ve Erşen, 2003).

Beden eğitiminde hedeflerin belirlenmesinde yetiştirilecek bireylerin eğitim ihtiyacı ve gelişim özellikleriyle, o bireyin içinde yaşamış olduğu toplumun ihtiyaçları, bireye sağladığı imkanlar, toplumun kültürü, beklentileri ve yönelimleri dikkate alınmalıdır (Çöndü, 1999).

Amerika Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Birliği (AAPHER), “Beden Eğitimi” başlıklı yayınında beden eğitimin beş önemli eğitsel amacını şu şekilde ifade etmiştir (Bucher, 1983):

1. Çocuklara, faaliyette bulundukları aktivitelerde, beden eğitimi programlarında ve aynı zamanda tüm yaşamları boyunca karşılaşacakları durumlarda etkili ve becerikli bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olmak.
2. Çocukların ve gençlerin, yaşamlarını daha anlamlı, amaçlı ve üretken hale getirebilmeleri için hareketi anlamalarını ve değerlendirebilmelerini sağlamak.
3. Harekete bağlı belli bilimsel prensipleri anlamak ve değerlendirmek.
4. İnsanların oyun ve spor aracılığıyla daha iyi ilişkiler kurmalarını sağlamak.

5. Organizmanın çeşitli sistemlerini geliştirmek ve böylece organizmanın artan taleplerini sağlıklı bir şekilde karşılamak.

Şirinkan ve Erciş (2009), beden eğitimi ve sporun amaçlarını iki temel konuda toplamışlar ve bunlardan birincisinin öğrencilerin hareket ihtiyaçlarını karşılamak olduğunu ifade ederlerken ikincisini, yetenekli öğrencilerin belirlenip bu öğrencilerin Türk Sporuna kazandırılması olarak belirterek beden eğitimi derslerinin ülke sporunun gelişimindeki önemine dikkat çekmişlerdir. Demirhan (2003) ise, beden eğitiminin temel işlevlerini, zihinsel gelişim ve dengeyi sağlamak, bireyi toplumsallaştırmak, bireye sorunlar karşısında çözüm üretebilme becerisi kazandırmak ve bireyin doğaya uyumunu sağlamak olarak özetlerken, Pepe ve Can (2003) beden eğitiminin amacının çocuğun bedenlen sağlıklı olması ve psiko-motor davranışlarının yeterli düzeyde gelişmesini sağlamak olduğunu belirterek, genel bir tanımlama yapmışlardır. Şirinkan ve arkadaşları (2008), beden eğitimi derslerinde bireysel gelişimin dikkate alınması gerektiğini öne çıkararak beden eğitimi ve spor derslerinde amacın her çocuğun aynı seviyede yetiştirilmesi değil, her birinin kendi yeteneklerine göre gelişip büyümesinin sağlanması olduğunu belirterek derslerde yaptırılacak hareketlerin şu veya bu metodun ilkelerine göre değil, çocukların beden ve ruh ihtiyaçlarına, ilgi ve yeteneklerine göre ayarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Atatürk ilkeleri ve İnkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmek beden eğitimi ve sporu günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektir (Kale ve Erşen, 2003).

Beden Eğitimi ve Spor, kişisel yönden, toplumsal ve ekonomik yararlılık açısından ele alınmış ve şöyle belirtilmiştir:

Kişisel yönden

1. Sağlık (bedensel, ruhsal ve toplumsal sağlık)
2. Fiziksel uygunluk (bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal uygunluk tüm organizmanın etkili görevliliği)
3. Kas-kemik gelişimi, güzel vücut, estetik duruş
4. Sağlık, emniyet eğitimi, iş, oyun ve kazalara karşı korunma ve ilk yardım için gerekli bilgi, davranış, alışkanlık ve becerileri kazanma
5. Dengeli esnek kişilik (iyi ahlak ve karakter sahibi, güvenilir disiplinli heyecansal ve duygusal denge kazanmak)
6. Bedenen eğitilmiş (Sportmenlik) (Bedensel etkinlikler aracılığıyla sağlıklı yaşam ve davranış nitelikleri geliştirmek.)
7. Boş zamanları değerlendirme davranış ve becerileri geliştirme
8. Kültürel estetik zevk ve duyarlılıkları geliştirme (GSGM, 1988).

Toplumsal açıdan

1. Barış ve savaş için gerekli vatandaşlık nitelikleri sağlamak
2. Toplumsal sorumluluk geliştirmek
3. Liderlik nitelikleri geliştirmek
4. Yasalara, kurallara, töre ve geleneklere saygıyı geliştirmek
5. Oyun aracılığıyla sıra ve hak kavramları geliştirerek başkalarının kişiliğine saygılı olmak
6. İşbirliği, biz duygusu, takım ruhu ve kolektif davranışlar oluşturarak aileye, okula ve çevreye uyumu sağlamak
7. Kişiyi toplumun değer yargıları konusunda bilinçlendirmek (GSGM, 1988).

Ekonomik yararlılık

1. Yapıcı, yaratıcı ve üretici yetenekleri geliştirmek
2. İş, görev ve meslek sorumluluğu geliştirmek
3. İş ve çalışmalarında verimli ve başarılı olmak
4. Kamu kaynaklarını korumak ve iyi kullanmak (araç-gereç, alan, tesis, vs.)
5. Milli enerji kaynaklarını korumak

6. Aileye, çevreye ve okula yararlı görev ve sorumluluklar yüklemek (GSGM, 1988).

Beden Eğitiminin amacı, uygun beden çalışmaları ile beden, duygu, akıl yönünden ve sosyal bakımdan sağlıklı vatandaşlar yetiştirmeye yöneliktir (Keske, 2007). Öte yandan okul sporlarının amaçlarından birisi de performans sporları için alt yapı oluşturmaktır (Açıkada ve Ergen, 1990).

Lumpkin (1990), beden eğitiminin amaçlarını üç grupta toplamıştır.

Bilişsel alan: Vücut fonksiyonlarını kavrama, sağlık, büyüme, gelişme sürecini kavrama, motor öğrenme, oyun ve emniyet kural ve becerilerini kavrama, stratejiler geliştirme ve değerlendirme,

Duygusal alan: Kendine güvenme, değer anlayışı, karakter geliştirme, iletişim becerileri, meraklılığı geliştirme, sportmenlik becerileri,

Psiko-motor alan: Vücudu ısındırma ve alıştırma becerileri, temel hareket becerileri, motor becerileri, bedeni mekanik ve yeterlilik (kardiovasküler dayanıklılık, kas gücü ve dayanıklılığı, elastikiyet, çeviklik).

Karagül (1993)'e göre beden eğitiminin genel amaçları,

1. *Motor gelişim amacı:* Bütün yaşam boyunca devam eden, bütün fiziksel değişim ve motor becerilerin kazanılması, dengelenmesi ve azalması sürecidir.
2. *Zihinsel gelişim amacı:* Beden eğitimi etkinlikleri sonucunda kazanılan beceriler öğrenilmektedir. Böylece öğrenme sürecinde yer alan algılama, düşünme, depolama, model alma, karar verme, problem çözme gibi çeşitli zihinsel beceriler kazanılmaktadır.
3. *Duyuşsal gelişim amacı:* Bireyde benlik kavramının gelişmesi çerçevesinde, güçlü – güçsüz yönlerini fark etme, yeteneklerinin farkına varma, öfke, nefret, kıskançlık gibi duyguların kontrol edilebilmesi ve sevgi-mutluluk gibi duyguların paylaşımı amaçlanmaktadır.

Orhun (1997) 'a göre beden eğitiminin dört temel amacı vardır. Bunlar;

1. Biyolojik amaç (Sağlık amacı güder)
2. Sosyal amaç (Toplumsallaşma amacı güder)
3. Estetik amaç (Kendine güven amacı güder)
4. Fizyolojik-Pedagojik amaç (Eğitim amacı güder)

Orhun'a göre bu amaçların açıklamaları;

- Beden eğitimi bireyin sağlığının gelişmesine katkıda bulunurken, doğumdan gelen ve sonradan oluşan bedensel bozuklukların giderilmesinde tedavi amacı güder.
- Beden eğitimi, günlük yaşamın gerektirdiği duruş, hal ve hareketleri kazandırır.
- Beden eğitimi egzersizleri sonucu düzgün ve güzel bir vücut oluşur.
- Beden eğitimi etkinlikleri yoluyla birey, hak arama, kendine güven, karar verme, yücelik, kendini kontrol gibi kavram ve değerler kazanır.
- Sağlıklı bir yaşam için gerekli irade uyandırır.
- Hareket etmekten zevk alma, hareketin sağlıklı yaşam için gerekli olduğu bilinci oluşur.
- Okul dışı etkinliklerle, doğaya ilgi duyan bireyin yetişmesine katkı sağlar (Demirci, 2008).

Beden eğitiminin özel amaçları ise aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

- Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini kavrama.
- Sinir, kas, eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
- Düzgün hareket etme ve duruş alışkanlıkları kazandırma.
- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır alışkanlıklar edinebilme.
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
- Çevresine uyum sağlamasına yardımcı olma.
- İyi ve arzulanan sosyal alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olma.
- İyi bir lider ve aynı zamanda iyi bir izleyici olabilme ve sorumluluklar kabul edebilme özelliklerini geliştirme.

- Estetik, duygu ve moral gelişimine katkıda bulunma.
- Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak serbest zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
- Kendine güven ve cesaret duyma, yerinde ve çabuk karar verme.
- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar kazanma.
- Kendini gerçekleştirme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak sınırlılıklarını bilme ve davranışlarını kontrol edebilme.
- Yaşam boyu zevk alarak yapılabilecek fiziksel etkinlikleri alışkanlık olarak kazandırma.
- Kamu kaynaklarını koruma ve iyi kullanma.
- Milli enerji kaynaklarını koruma (Tamer ve Pulur, 2001; Günışık, 1973; Özyiğit, 1991).

Demirci (2008)'ye göre beden eğitiminin alana özel amaçları sırasıyla,

- Çocukların fizyolojik kapasitelerini geliştirme,
- Sağlıklı bir yaşam alışkanlığı kazandırma,
- Çok çeşitli motor beceriler geliştirecek günlük fiziksel etkinliklere katılma isteği uyandırma,
- Vücut postürünü düzeltme, hareketin doğru ve düzgün yapılmasını sağlama,
- Becerileri doğru algılama ve uygulama, yeni hareketler yapabilmeye yönelik motivasyonu geliştirme,
- Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini kavratma,
- Hayal gücünü, kişisel yapıcılığı ve yaratıcılığı geliştirme,
- Zevk olarak yapılan aktiviteleri alışkanlık olarak kazandırma,
- Çevresine uyum sağlamada katkıda bulunma,
- Arzu edilir toplumsal davranış modelleri kazandırma,
- Grup ve takım etkinlikleri yoluyla toplumsal ilişkiler geliştirme,
- İyi bir lider, iyi bir izleyici olabilme ve sorumlulukları kabul edebilme özelliğini geliştirme,
- Estetik deneyimler kazandırma, etik davranışların gelişimine katkıda bulunma,

- Etkinlikler sırasında kendine güvenme ve bilinçli hareket edebilme yeteneği kazandırma,
- Otoriteye saygı duyma, kurallara uyma, yeni kurallar geliştirebilme ve kurallara göre değişiklik yapmanın önemini kavrama,
- Başkalarının varlığını kabul etme, dürüst, hoşgörülü ve saygılı davranmayı geliştirme,
- Kendini gerçekleştirme yoluyla güçlü ve zayıf yönlerini keşfetme,
- Sınırlılıklarının farkına varma, kendine güven duyma ve duygularını kontrol edebilmeyi sağlama,
- Demokratik bir ortamda başkaları ile yarışmak, yenmek ve yenilmek duygularını yaşamak, her iki duygu durumunda da olumlu tutum ve davranışlar gösterebilmeyi sağlama,
- Serbest zamanlarını yararlı bir şekilde kullanmayı öğretmek, şeklinde sıralanabilir.

2.1.10. Beden eğitimi ve sporda ölçme ve değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin tamamını içermeli; sürekli, kapsamlı, ölçütlere dayalı ve öğrenci, öğretmen, veli işbirliğini içerecek şekilde yapılandırılmalıdır. Ölçme-değerlendirme süreci ile öğrencinin öğretim programının kazanımlarına ulaşip ulaşmadığı belirlenebilir, öğretmenin ders ortamında ve öğretim planlamasına dair değerlendirme yapması sağlanabilir.

Ölçme ve değerlendirme deyince insanın aklına doğal olarak mekanik aletler gelmektedir. Ancak öğretme-öğrenme etkinlikleri söz konusu olunca farklı boyutları da düşünmek gerekir. Çünkü ölçülecek ve değerlendirilecek özellikler insana ya da herhangi bir canlıya ait özelliklerdir. Öğrenme alanları dikkate alındığında belki kuramsal alanlarda konuyu tartışmak daha kolaydır. Ancak, devreye fiziksel etkinlikler girince durum biraz karmaşıklaşmaktadır. Beden eğitimi etkinlikleri, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin yanında ağırlıklı olarak devinişsel-fiziksel özellikleri

barındırdığından, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri diğer alanlara göre daha da karmaşıktır (Koca, Arslan ve Demirhan, 2010).

Öğrencilerin bilişsel alandaki özellikleri ölçülürken okuduğunu anlayabilme, eleştirel düşünebilme, muhakeme ve araştırma yapabilme, araştırma sonuçlarından hareketle bilgiyi analiz edebilme, günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilme, çevresiyle etkili iletişim kurabilme gibi üst düzey bilgi ve becerileri de ölçülmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin bu alandaki kazanımları değerlendirilirken, süreç, sonuç ve ürün değerlendirilmesi birlikte kullanılmalıdır. Bu kapsamda; sınavlar, proje, performans görevleri ile ders ve etkinliklere katılımları kullanılmalıdır. Öğrencilerin dönem başından itibaren sergilemiş oldukları performansın değerlendirilmesinde öğrenci ürün dosyalarından (portfolyo) yararlanılabilir (MEB, 2011).

Smith ve Cestara (1998) beden eğitimi ve spor derslerinde değerlendirme bilgilerinde yer alması gerekenleri şöyle sıralamıştır:

1. Beden eğitimi hedeflerinin ve konularının yeniden belirlenmesi,
2. Öğrencilerin kuvvetli ve zayıf yönlerinin teşhis edilmesi,
3. Beden eğitimi programının yeniden şekillendirilmesi,
4. Eğitim içindeki tüm katılımcıları motive edilmesi,
5. Öğretme stratejilerini, çeşitli öğretme stillerini içerecek şekilde düzenlenmesi,
6. Öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi ortaya konulması.

Eğitimin en son aşaması olarak görülen fakat yeni bir eğitim yapısının oluşmasını sağlayan ölçme ve değerlendirme kavramları, istediklerimizi elde edip etmediğimiz konusunda bize bilgi verirler (Balyan, 2003). Beden eğitimi ve sporda yapılan ölçümler de genel ölçme tanım ve özelliklerine uyar. Yani hem somut, hem de soyut ölçümler yapılabilir (Kasap, Karagözoğlu ve Kemertaş, 1999).

Beden eğitimi alanında standart testlerin geliştirilmesi ve öğrenme-öğretme ortamının daha nesnel hale getirilmesine yönelik çalışmalar oldukça gelişmiştir. Bu alanda genellikle altı ayrı boyutta ölçme yapılmaktadır. Bunlar fizyolojik ölçümler, fiziksel uygunluk ölçümleri, antropometrik ölçümler, psiko-motor alana ilişkin

ölçümler, bilişsel alana ilişkin ölçümler ve duyuşsal alana ilişkin ölçümlerdir. Fiziksel boyuttaki ölçümler ile psiko-motor alana ilişkin ölçümler çoğu zaman aynı kategoride ele alınmaktadır (Koca, Arslan ve Demirhan, 2010 ; Demirhan, 2006).

Safrit ve Wood (1989)'a göre spor beceri testlerinin gelişimi genellikle dört aşamadan oluşur; Bunlar, ölçülecek niteliklerin seçimi, uygun nitelikleri ölçecek değerlendirmeleri saptamak, güvenilirliği ve uygun ölçüm programını belirlemek ve her ölçümün geçerliliğinin tahmin edilmesi şeklinde ifade edilebilir.

Strand ve Wilson (1993) “Spor Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı kitabında değerlendirme nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır. Psikomotor öğrenme, motivasyon, derecelendirme, öngörü, teşhis, yerleştirme, program değerlendirmesi, eğitmenin değerlendirmesi, sosyal ilişkiler ve araştırma.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olarak çeşitli engellerle karşılaştıkları da bir gerçektir. Bunlara örnek olarak, kalabalık sınıflar, haftalık ders süresinin azlığı, araç-gereç yetersizliği ve hazırlık yapmak için yeterli zamanlarının olmaması verilebilir. Tüm bu engellere rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinden öğrencilerini değerlendirmeleri beklenmekte ve öğretmenler değerlendirme sonuçlarından sorumlu tutulmaktadırlar (Johnson, 2005).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, Beden eğitimi ve Spor derslerinde uygulanacak düzey belirleme, yetiştirme - biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik yapılacak değerlendirmelerde öğretmenler çeşitli ölçme araçlarından (doğru-yanlış türü, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, kontrol listesi, dereceleme tipi gözlem formları, öz ve akran değerlendirme formları, rubrikler, grup değerlendirme formları, yapılandırılmış oyun formları, öğrenci ürün dosyası vb.) yararlanmalıdırlar (MEB, 2013).

2.1.11. Beden eğitimi ve spor dersinde kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri

Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir (Başoğlu, 1995). Bu nedenle geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim-öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan teknikleridir. İçerdiği soru tipine uygun olarak adlandırılan bu teknikler: yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testleri, eşleştirme soruları ve çoktan seçmeli testler olarak gruplandırılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Aşağıda, bu ölçme tekniklerine ilişkin kısa açıklamalar yer almaktadır.

Yazılı yoklamalar

Yazılı sınavlar dönem sonunda veya içinde, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunulur. Bu tür sınavlar öğretmenler arasında en çok tanınan ve sıkça kullanılan bir ölçme aracıdır (Tekin, 2003). Yazılı yoklamalar, öğrencilerin soruların cevaplarını belirli bir süre içinde bağımsız olarak düşünmelerini ve yazmalarını gerektirir. Eğitim sistemimizde çoktan seçmeli testlerle birlikte en fazla kullanılan test türüdür (Yaman, Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu, 2005). Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki bütün davranışların ölçülmesinde rahatlıkla kullanılabilir. Ancak özellikle analiz, sentez, değerlendirme basamaklarındaki üst düzey davranışlar ile öğrencilerin yazma becerilerinin, yaratıcılıklarının, belli konulardaki kendi duygu ve düşüncelerinin ölçülmesinde kullanılması tercih edilmektedir (Popham 1999).

Birçok öğretmen beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin bilişsel bilgilerini değerlendirmek için yazılı sınavları kullanmaktadır. Bu sınavların neredeyse tamamı kendi programlarında bu sınavları kullanan öğretmenler tarafından geliştirilmiştir (Hünük, İnce, Ebem, 2010).

Kısa cevaplı testler

Kısa bir tanım yapmak, bir cümleyi tamamlamak veya soruda yer alan bir boşluğu doldurmak için uygun bir sembol, rakam veya kelimenin yazılmasının gerektiği testlerdir. Bu test türünde, düz bir cümlenin en önemli noktası çıkarılır ve öğrencinin bu boşluğu en uygun kavram ile doldurması istenir. Kısa cevaplı testler öğrencilerin bilgileri hatırlayıp hatırlayamadıklarını ölçmede etkilidir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Doğru yanlış testleri

Doğru-yanlış türü sorularda verilen bir cümlenin, mevcut bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesi istenir. Öğrencinin belli konulardaki yanlış veya doğruları ayırt edebilme gücünü ölçmek amacıyla bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış önermelerden oluşan testleridir (Yılmaz, 1998).

Bu tip testlerin cevaplanması ve cevapların değerlendirilmesi kolaydır ancak öğrencinin hatayı nerede yaptığı ve neden yaptığı konusunda bilgi edinmek açısından eksiklik teşkil etmektedir. Öğrencilerin tahminde bulunma ve bilmeden doğru cevaplandırma olasılıkları %50 bir ihtimal taşımaktadır. Bu durumda öğrencinin bilgi düzeyinin güvenilir bir şekilde tespitini güçleştirmektedir (Yıldırım, 2006).

Eşleştirme soruları

Eşleştirme soruları; bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla eşleştirilmesi ile cevaplandırılır (Şimşek, 2009).

Objektif test türlerinden olan eşleştirme sorularında cevaplayıcıdan, iki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilişkili olan maddelerin belli bir yönergeye göre

eşleştirilmesi istenir. Bu tür sorularda eşleştirilmesi istenen bilgiler arasında terimler ile tanımları, yazarlar ile eserleri, buluşlar ile icatçıları, problemler ile çözümleri, olaylar ile oluş tarihleri, ilkeler ile bunların uygulanabileceği durumlar vs. yer alır (Tekin, 1996).

Çoktan seçmeli testler

Madde kökü ve bu madde köküne ait doğru cevap ve çeldirici denilen hatalı cevapların bulunduğu seçeneklerden meydana gelmiş sorulardan oluşan test çeşididir (Çakan, 2008). Çoktan seçmeli testlerde tek bir doğru cevap vardır. Öğrenci doğru cevabı işaretlediğinde puan alırken yanlış işaretlediğinde, soruyu çözümlerken doğru bir yol izlemiş olsa bile, puan alamaz (Çakmaklı, 2008).

Sözlü sunum

Sözlü sunum, öğrencilerin eleştirisel düşünme becerileri hakkında bilgi sağlar. Sözlü sunumun değerlendirilmesinde kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ya da değerlendirme ölçekleri kullanılabilir. Sözlü sunumlar, öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır. Aynı zamanda problem çözme becerileri de bu yöntemle ölçülebilir (MEB, 2011).

2.1.12. Beden eğitimi ve spor dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme

Öğretmen eğiticileri öğrencileri değerlendirmede alternatif (otantik) değerlendirmenin kullanımını gittikçe artan oranda önermektedirler (Goodman, Arbona ve De Rameriz, 2008). Wiggings (1993) alternatif değerlendirmeyi öğrencinin tüm performansını tamamlamak ya da ürün üretmek için gerekli olan becerilerin bilgisini kullanmaya ihtiyaç duyduğu bir değerlendirme olarak tanımlamıştır. Beden eğitimi sınıflarında geleneksel değerlendirme tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin bireyselliklerini ihmal etmeye eğilim yaratmaktadır (Kritt, 1993). Ayrıca, alternatif

değerlendirme beden eğitiminde oyun değerlendirmesinde en anlamlı yolları sağlar (Dyson, Griffin, ve Hastie, 2004). Öğretmenlerin artan oranda alternatif değerlendirmeyi kullanma ihtiyaçlarına karşın, Lund (1993) ve Veal (1988) pek çok beden eğitimi öğretmenin alternatif değerlendirmeyi kalabalık sınıflar, zamanın azlığı ve hazırlığın yeterince olmaması gibi problemlere bağlı olarak öğretmenlerin yeterli oranda kullanmadıklarını rapor etmişlerdir. Bazı öğretmenler eğitimsel amaçlar belirlemelerine rağmen, onları değerlendirmemektedirler (Matanin ve Tannehill, 1994; Mintah, 2003; Veal, 1992). Buna ilave olarak, bazı öğretmenler sık sık öğrencilerini sadece öğrencilerin davranışları ve katılımları ile değerlendirmektedir (Matanin ve Tannehill, 1994).

Okul beden eğitimi dersi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bakımından çeşitlilikler içerir. Bu çeşitliliklerden biri öğrencilerin öğrenme düzeylerinin alternatif ölçme yöntemleri kullanarak belirlemektir. Alternatif ölçme yaklaşımları öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerini kendilerinin belirleyebilmesi şansını öğrenciye tanır. Bu çeşitlilik içinde öğrenci beden eğitimi dersi içinde yaptığı etkinliklerden kendi kazandıklarının düzeyini farklı etkinliklerle ifade edebilmesidir. Öğrencilerinin sınıf ve yaş seviyelerine uygun olarak bir takım ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenlenebilir. Dolayısıyla, öğrencinin derste öğrendiği becerinin ölçülmesi başka bir ölçme aracı ile yapılırken, hareket etme alışkanlığını ve spor kültürünü öğrendiği bilginin ölçülmesi için daha farklı ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme araçları, görsel, işitsel ve yazılı materyaller olarak kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları görsel sunular, görsel kayıtlar, posterler, sporla ilgili fotoğraf sunularıdır. Eğitim ortamında kullanılacak yöntemin amaçlarla paralellik göstermesi çok önemlidir (Demirhan, İnce, Bulca, Koca ve Kirazcı, 2010).

Beden Eğitimi ve Spor derslerinde kullanılması tavsiye edilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Yapılandırılmış grid

Yapılandırılmış grid, öğrencilerin yanlış kavramları ile tamamlayıcı kavramlarını belirlemede yararlanılan araçlardır. İlk olarak Egan tarafından geliştirilen bu teknik, daha çok tıp ve mühendislikte tercih edilmesine rağmen son yıllarda fen eğitiminde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Doğru bilgileri ölçerken kısmi bilgileri de ölçen, bunun yanı sıra kavram yanlışlarını, kavram kargaşalarını ortaya koymayı da amaçlayan bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Türkten, 2011).

Yapılandırılmış grid yaşa ve seviyeye bağlı olarak 9, 12 veya 16 kutucuktan oluşur. Her bir kutucuk sırası ile numaralandırılır. 12 kutu ilkokul, 16 kutu ortaokul ve 20 ila daha üstü ise lise öğrencileri için uygundur. Konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar eşitlikler, tanımlar veya formülleri kutucuklara yerleştirilir. Kutucuklara yerleşim gelişigüzel şekildedir. Öğrencilere konu ile ilgili çeşitli sorular verilir, öğrencilerden sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları veya kutucukları mantıksal olarak sıralamaları istenir (Durmuş, Karakırık, 2005, akt Yiğit, 2013).

Kelime ilişkilendirme testleri

Öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan tekniklerden birisi de kelime ilişkilendirme testleridir.

Öğrenci bu teknikte, belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir. Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal

yakınlığı gösterdiği farz edilir. Anlamsal yakınlık veya anlamsal mesafe etkisine göre, anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise, o kadar sıkı ilişkidir ve hatırlama esnasında da zihinsel alıştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012).

Problem çözme

Öğrenciler için problem olan bir konunun aydınlatılmasında ve o problemin çözülmesinde uygulanan metoda problem çözme yöntemi denir. Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü imkanlar arasından seçme ve kullanmadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve duyuşsal alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel, 1997).

Kavram haritası

David Ausubel’ in anlamlı öğrenme teorisine dayalı olarak geliştirilmiş bir stratejidir. Ausubel, yeni kavramların öğrenilebilmesi için önceki kavramların önemine dikkat çekmektedir. Ausubel’ e göre öğrenciye öğretilecek bilgilerin sistematik olarak sunulması ve her yeni öğrenilen bilginin daha önce öğrenilen bilgilerle sarmal bir bütünlük içinde olması gerekir. Novak, Ausubel’ in anlamlı öğrenme teorisinden çıkarımda bulunarak “Anlamlı öğrenme bilişsel yapı içerisinde var olan açıklamalarla yeni bilgilerin özümsemesini kapsar” açıklamasıyla kavram haritalarının oluşturulmasını sağlamıştır (Korkmaz, 2004).

Ölçme-değerlendirme amacıyla kavram haritaları kullanılırken sırasıyla şu aşamaların takip edilmesi yararlı olur: Önceden hazırlanmış bir kavram haritası öğrencilere örnek gösterilmelidir. Bu örnekte kavramların harita üzerinde nasıl birleştiği tartışılıp açıklanmalıdır. Harita üzerindeki çapraz bağlantıların neyi ifade ettiği

gösterilmelidir. Öğrencilere yeni bir kavram haritası hazırlatmak için onlardan en çok bildikleri kavramları listelemeleri istenmeli ve gerekirse öğretmen her öğrenciye yardım etmelidir. Sonra öğrencilerden bu kavramları genelden özele doğru sıralamaları istenir. Hangi kavramın konuyla en çok ilişkili olduğu sorulup bunu daire içine almaları istenir. Öğrencilerin konuyla ilgili en önemli kavramdan daha az önemli olana doğru kavram ilişkisini hazırlamasına fırsat verilir. Öğrencilere, kendi kavram haritalarına dayanan kısa bir hikâye yazdırılır (MEB, 2005).

Görüşme

Öğretmen ile öğrenci arasında geçen, öğretmenin ölçme konusu olan nitelikle ilişkili sorduğu sorulara verilen yanıtlara bakılarak o niteliğin öğrenci tarafından ne düzeyde kazanıldığı hakkında bilgiler veren bir tekniktir (Nartgün, 2008).

Korkmaz (2004) bir görüşmede dikkate alınması gereken özelliklerden bazılarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Görüşme süreçlerindeki amacın öğrencinin ne bildiklerini ve bildiklerini nasıl uyguladıklarını belirlemek olduğu unutulmamalı, görüşmeler Sokrat öğretisi olmamalıdır.
2. Görüşmeciler görüştükleri konuyu tüm detaylarıyla bilmelidirler.
3. Görüşmecilerin karakter özelliğinin görüşmeyi etkileyeceği düşünüldüğünden sıcak ve hoşgörülü olmakla birlikte uygun beklentileri olan kişiler görüşmeci olarak seçilmelidir.
4. Görüşmeciler görüşme yaptıkları öğrencileri dikkatle dinlemeli ve kayıtları eksiksiz yapmaya dikkat etmelidir.
5. Görüşmelerde sabırlı olunması gerektiği bilinmelidir.
6. Görüşme ortamı sakin ve rahat olmalı, mümkün olduğunca dikkat dağıtıcı etmenlerden arındırılmalıdır.
7. Görüşme konusu dışındaki konularla ilgili konuşmalar engellenmelidir.

Standartlaştırılmış beceri testleri

Beceri testleri, bir becerinin hangi düzeyde öğrenildiğine ilişkin olarak geliştirilmişlerdir. Örneğin, voleybolda alttan servis, futbolda şut, teniste servis, jimnastikte denge vb. alanlar için ayrı ayrı geliştirilmiş beceri testleri bulunmaktadır. Öğretmenler, ilgili kaynaklardan bu testlere ulaşarak gereksinim duyduklarında bunları kullanabilirler (MEB, 2011).

Beden eğitim ders programlarının öncelikli amaçlarından biri farklı sporlara özgü becerilerde kalıcı, ölçülebilen ve istendik değişiklikler üretmektir. Spora özgü beceri testleri, motor becerileri değerlendirmeye yarayan nesnel yöntemlerdir. Bu testlerden yararlanılarak yeni beceri testleri geliştirmek de mümkündür. Beceri testleri, oyun ortamı ve standartlaştırılmış uygulama yönergeleri gerektirmektedir. Beceri testlerinin geçerliliği belli bir ölçüde test ve uygulama ortamlarının tutarlılığına bağlıdır. Bu tam bir oyun ortamı oluşturulması anlamına gelmemektedir (Cengiz ve Semiz, 2010).

Fiziksel uygunluk testleri

Günümüzde beden eğitimi derslerinde çeşitli fiziksel uygunluk testleri kullanılmaktadır. Öğretmenler, fiziksel uygunluğa ilişkin özelliklerin gelişimini izleyebilmek için dönem başında ve sonunda ölçümler yapabilirler. Bu özelliklerin başında vücut kompozisyonu, kuvvet, dayanıklılık ve esneklik gelmektedir. Her öğrenci için bir form oluşturup ölçüm sonuçları bu forma işlenebilir (MEB, 2011).

Öz-değerlendirme

Öğrencilere kendi gelişimlerini izlemeyi ve öz-değerlendirme yapmayı öğretmek, kendileri için uygun fiziksel aktivite programlarını nasıl düzenleyeceklerini bilen yetişkinler oluşturma nihai hedefine ulaşmada oldukça önemlidir. Bu, aynı zamanda öğrencilerin “üründen” çok “performans gelişimine” odaklanmasına yardım

etmektedir. Çünkü öğrenciler performans standartlarını yakalamalarını ve başarıyı yakalamalarını sağlayan kritik öğeleri daha iyi anlamaktadırlar (Lund ve Kirk, 2002).

Öğrenciler kendilerini birinci sınıftan itibaren başlayarak her sınıf düzeyinde kendi performanslarını öğretim sürecinde ve sonucunda değerlendirebilirler. Beden eğitimi ve spor dersinde, öğrenciler kendilerini değerlendirmek amacıyla çeşitli öz-değerlendirme formları ile açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanabilirler. Öğrenciler herhangi bir etkinlikten, dersten veya öğrenme alanlarının sürecinde ve sürecin bitiminden sonra öz değerlendirme yapabilirler. Öğrencilere etkinliklere ilişkin verilecek çalışma yaprakları bu amaçla da kullanılabilir. Örneğin, çalışma yapraklarında istenilen hareketleri, yapıp yapamadıklarına göre doldurabilirler. Böylece öğrenciler zaman içerisinde kendi performanslarındaki gelişimlerini açık bir şekilde görmektedirler.

1. Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
2. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
3. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
4. Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
5. Kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir (MEB, 2011).

Beden eğitimi ve spor dersinde, öğrenciler kendilerini değerlendirmek amacıyla çeşitli öz değerlendirme formları ile açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanabilirler. Öğrenciler herhangi bir etkinlikten, dersten veya öğrenme alanlarının sürecinde ve sürecin bitiminden sonra öz değerlendirme yapabilirler (MEB, 2013) .

Öz değerlendirmenin önemi, öğrenciler tarafından anlaşılmadığı sürece bu etkinliğin tanılayıcı veya ölçme amaçlı olarak kullanılması fazla bir şey ifade etmemektedir. Bu nedenle hangi seviyede kullanılırsa kullanılsın öğretmenlerin öz

değerlendirmenin önemi ile ilgili olarak bir tartışma ortamı yaratması ve bu yaklaşımın önemini öğrencilerine aktarması gereklidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008).

Akran değerlendirme

Mayıs 2006 Tarih ve 2584 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" in 71. maddesinde; ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanında akran ve öz değerlendirme yönteminin de kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Tebliğler dergisi, 71. md.).

Akran değerlendirmesi, öğrencilerin her türden performansları için kullanılabilir. Akran değerlendirmesi sırasında değerlendirme yapan bireyler birbirlerini bilmeyebilirler; yani isimler açıklanmayabilir. Değerlendirme yapan bireyler rastgele seçilerek arkadaşlık faktörünün, sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008).

Beden eğitimi ve spor dersinde iş birliğini gerektiren ikili çalışmalar ile takım çalışmaları fiziksel etkinliklerde ve spor oyunlarında rahatlıkla kullanılabilir. Akran değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması, hem öğretimi rahatlatır hem de öğrencinin öğretim sürecine daha etkin katılımını sağlar. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi ile öğretmenin üzerindeki yük de azalır.

Akran değerlendirmede bir öğrenci başka bir öğrencinin çalışmasını değerlendirir. Akran değerlendirme öğrencilerin her çeşit performansları için kullanılabilir. Akran değerlendirmede değerlendirme yapan öğrenci hangi arkadaşını değerlendirdiğini bilmez ise değerlendirme daha objektif olur (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006). Akran değerlendirme sonuçları performans sahiplerine sözlü olarak veya kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve rubrikler vasıtasıyla bildirilir (Melograno, 1998).

Yapılan araştırmalar sonucunda; öğrencilerin değerlendirme yaptıkları için dersi daha dikkatli dinledikleri ve böylece öğrenmelerinin kolaylaştığı, akran değerlendirme envanterinde bulunan ve değerlendirme yaparken göz önünde bulundurdıkları kriterlere kendileri uygulama yaparken de dikkat ettikleri ve böylece akran değerlendirmesini kendi hatalarını görmeleri için de bir fırsat olarak gördükleri saptanmıştır (Gürses, Sema, Özkan, Kahraman ve Taşgın, 2006).

Akran değerlendirme uygulamaları bireysel olarak bir öğrenciyi bütün akranları tarafından değerlendirebileceği gibi ikili çalışmalarda öğrenciler birbirlerini de değerlendirebilirler (MEB, 2013).

Grup değerlendirme

Öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldığı diğer bir yöntem ise grup değerlendirmedir. Grup değerlendirme, bir grup öğrencinin, işbirliği içerisinde yürüttükleri çalışmalar kapsamında yapılır. Grup değerlendirme, grubun genel olarak ne kadar başarılı olduğu ve bu başarıda grup üyelerinin ne düzeyde katkısının olduğuna ilişkin gruptaki öğrencilerin belirlenmelerini içerir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Grup değerlendirme özellikle takım sporlarında rahatlıkla uygulanır. Burada her bir takımın performansı, diğer takımlar tarafından değerlendirilebileceği gibi takım üyeleri tarafından da değerlendirilir. Takımdaki her bir üye hem kendini değerlendirir, hem de akranını değerlendirir. Bütün bu değerlendirmeler, öz değerlendirmelerde ve akran değerlendirmelerde olduğu gibi kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ve açık uçlu sorularla yapılacağı gibi sözel olarak da yapılabilir. Buradaki değerlendirme süreci öğretim süreciyle birlikte yürütölür (MEB, 2013).

Tutum ölçekleri

Beden eğitimi dersinde ölçölcek duygusal davranışların başında öğrencilerin tutumları gelmektedir. Her bir öğrencinin tutumlarının bilinmesi, öğrencilerin öğretim

sürecine daha iyi katılmaları, katıldıkları etkinliklerden zevk almaları ve hoşlanarak derse girmelerini sağlar. Bu ise öğrencilerin beden eğitimi programındaki bilişsel ve devinışsel becerileri kazanmalarında yardımcı olur.

Tutum ölçekleri, tutum ölçme yöntemleri içerisinde en önde gelen ve yaygın olarak kullanılanıdır. Tutum ölçeklerinden en çok kullanılan yöntem de Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçölmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur (Tavşancıl, 2002).

Tutumlar, öğretim yılının başında ve sonunda öğretmenin ilk defa girdiğı sınıfı tanımak amacıyla ölçölebilir. Ayrıca sınıfa yeni gelen öğrencilere bireysel olarak da uygulanabilir. Öğrencilerin tutumları ölçöldükten sonra derse ve çeşitli spor alanlarına ilişkin çok olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik önlemler alınır. Daha sonra yapılacak ölçömlerle öğrencilerin tutumlarında bir değışme olup olmadığı gözlemlenir (MEB, 2013).

Öğretmen gözlemi

Gözlem, tüm bilim dallarında eskiden beri en yaygın olarak kullanılan bir bilgi toplama tekniğidir ve özellikle devinışsel becerilerin değıerlendirilmesinde etkin olarak kullanılmaktadır (Tekin, 1991; Turgut, 1997). Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem tekniğini kullanabilirler.

Gözlem yaparken öğretmenin göz önünde bulundurması gereken bazı noktalar vardır:

- 1.Öğretmen yapacağı gözleme dair ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanmalıdır.
- 2.Her öğrenci benzer özelliklerin olduğu düşünülen ortamda birkaç kez gözlemlenir.
- 3.Öğrencinin sergilemiş olduğu davranış örüntüleri değişik durumlarda ve farklı günlerde de gözlemlenmelidir.
- 4.Her öğrenci sahip olduğu değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendirilir.
- 5.Yapılan her bir gözlem değerlendirmesi, sıra ve tarih belirtilerek gözlemin yapıldığı zaman kaydedilmelidir.
- 6.Gözlemlerin değerlendirilmesi yapılan tüm gözlemlerde elde edilen ortak verilerin üzerinden yapılmalıdır.

Beden eğitimi dersinde öğretmen gözlem tekniğini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir (MEB, 2013).

Birçok öğretmen sınıfında öğrencilerini informal olarak gözlemler ve onların öğrenme süreçleri hakkında bilgi edinir. Fakat yapılandırılmış informal gözleme dayalı elde edilen bilgiler zaman içerisinde unutulur, kayba uğrar ve anlamını yitirir. Bu yüzden gözlemlerin yapılandırılması ve formal hale getirilmesi gerekir (Korkmaz, 2004).

Kontrol listeleri

Kontrol listeleri, performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını içerir. Böylece bir aracın geliştirilmesi, ölçme konusu olan performansın bütün kritik yanlarının bilinmesini, tanınmasını gerektirir. Bunun içinde gözlenecek performansın önceden analizi yapıp kontrol listesi oluşturulur. Kontrol listeleri, bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği gibi bir öğretim materyali olarak da kullanılabilir. Beden eğitimi dersinde her iki amaçla da kullanılabilir (MEB, 2013).

Kontrol listeleri gözlenecek davranışın varlığını ya da yokluğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Kontrol listeleri önceden belirlenen davranışların varlığını “X”, “√” ya da “Evet” gibi bir işaret veya kelime ile gösterilmesine olanak veren ölçme ve değerlendirme araçlarıdır (Lacy ve Hastad, 2006).

Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan öğelerin, ne kadarının öğrenciler tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir. Ayrıca geliştirilmesi ve uygulanması kolay olduğu için bütün sınıf düzeylerinde rahatlıkla kullanılabilir. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından beden eğitimi dersinde çoğu kazanımlar için kullanılabilir. Bu araçlar ölçülen performansın düzeyleri ya da ölçütlerin ne derece karşılandığı hakkında bilgi vermezler (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007).

Dereceli puanlama anahtarları

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin herhangi bir performansını veya ürünü değerlendirmek amacıyla kullanılan bir puanlama anahtarıdır (Mertler,1999). Gözlenecek nitelikte belli bir performans var ise iki kategoride puanlama gerektiren kontrol listelerinin kullanılması uygun olmaz. Bunun yerine dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması daha uygundur (Berberoğlu, 2006).

Dereceli puanlama anahtarı, genellikle analitik ve bütünsel (holistic) olmak üzere iki türde oluşturulmaktadır. Analitik dereceli puanlama anahtarı, belli parçaların değerlendirildiği, gerçekleştirilen performansın ya da ortaya konulan ürünün aşama aşama puanlandığı yönergelerdir. Analitik dereceli puanlama anahtarı da puanlayıcı özelliğin zayıf ya da güçlü yönlerini değerlendirmektedir. Dereceli puanlama anahtarı içinde her boyut diğerlerinden bağımsız olarak puanlandığından, öğrenci hangi alanlarda gelişim göstermek zorunda olduğunu kolayca anlayabilmektedir (Lund ve Kirk, 2002).

Dereceli puanlama anahtarı da öğrenci performansı önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılmakta ve gözlenen performansın, belirlenen her düzeyi için tanımlamalar ya da puanlamalar yapılmaktadır. Gibbons ve diğ. (2002) dereceli puanlama anahtarının beden eğitimi dersindeki kişisel ve sosyal öğrenme çıktıları için kullanılabilecek en etkili araçlardan biri olduğunu belirtmektedirler. Bu öğrenme çıktıları genellikle çok çeşitli ve karmaşık davranışları içermektedir. İyi düzenlenmiş bir dereceli puanlama anahtarı, öğretmenlere farklı ve karmaşık davranışları düzenli bir çerçevede tanımlama ve organize etme olanağı tanımaktadır.

Dereceli puanlama anahtarı kullanımı faydaları;

1. Öğretmen ve öğrenci için açık bir ölçüt verir.
2. Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
3. Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
4. Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini kolaylaştırır.
5. Öğrenciler bir ödevi/görevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve kriterler sağlar.
6. Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar (MEB, 2013).

Dereceli puanlama anahtarının sakıncasına ilişkin öğretmenler her ölçüt hakkında ayrıntılı düşünmek zorunda kaldıklarını ve puanlamanın çok zaman aldığını dile getirmişlerdir (Popham, 2000; Haladyna,1997) .

Proje

Proje öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde

yapacakları çalışmalardır. Proje, öğrencilerin öğretim programındaki kazanımlara ulaşmaları için öğretim sürecinde etkin olarak kullanılabilir.

Melograno (1998)'ya göre projelerde, bir öğrenci ya da öğrenci grubu öğretmenlerinin rehberliğinde, ilginç bir alanı keşfetmekte, daha sonra bu alanla ilgili hedefleri belirlemekte, bu hedeflere nasıl ulaşılacağını planlamakta, sonra da bu hedefleri gerçekleştirmek için çalışmaktadır. Lund ve Kirk (2002), öğrencilerin yaratıcılıklarını göstermek için çok nadir fırsatlar bulabildiklerini, projenin yaratıcı öğrencilerin ön plana çıkmalarını sağlayabileceğini belirtmektedirler.

Proje, öğrencilerin kendi yetenek ve ilgilerini açığa çıkarmak için fırsatlar sunar. Bu araçlar öğrencilerin her birine ayrı ayrı verilebileceği gibi öğrenci gruplarına da verilebilir. Proje, uzun bir çalışma sürecini gerektirir. Ve projede öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirici fırsatlar yaratılır. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğretmenler, proje ile öğrencilerinin üst düzey zihinsel becerilerini ölçebilir ve performanslarındaki gelişimi izleyebilirler (MEB, 2013).

Performans görevi

Performans, bir öğrenme görevine yönelik tüm çabalar ve ortaya konulan ürün olarak tanımlanabilir. Performans görevi, var olan bilgi ve becerin kullanılmasını gerektiren ve kesin doğru ya da kesin yanlış cevabı olamayan bir öğrenme görevidir. Performans görevleri, projeye göre daha kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalardır. Bu tür görevlerle, öğrencilerin derslerde kazandırılması hedeflenen en üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir. Beden eğitimi dersinde performans görevleri özellikle devinişsel alanı kapsayacak şekilde oluşturabilir. Bununla birlikte, bilişsel, duygusal, ve toplumsal alanlara ilişkin olarak da performans görevi verilebilir (MEB, 2013).

Ders ve etkinliklere katılım

Öğrencilerin ders ve etkinliklere katılımında sergilemiş oldukları performansları, öğrencinin çabasının değerlendirilebilmesi için fırsatlar yaratır. Dersin başlangıcı, süreci ve dersin tamamlanması boyunca geçen süre içinde bir çok öğrenme alanına dair beceriler öğrenciler tarafından sergilenir. Ders süresi içinde öğrenci tarafından beceri öğrenimine dair sergilen olumlu çabanın, bilişsel öğrenmelerin, kişisel ve toplumsal davranış örüntülerinin olumlu örneklerinin ortaya çıkması veya bunların olumsuz örneklerinin sergilenmesi değerlendirme sürecine katılması gereken bir durumdur. Öğrencilerin ders ve etkinliklere katılımlarında sınıf içi etkinliklere katılımları, derslere hazırlıklı gelip gelmedikleri, arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmaları, ders sonunda kişisel temizliklerini yerine getirip getirmemeleri vb. durumlar dikkate alınır (MEB, 2013).

Fiziksel uygunluk testleri

Sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluğun beş temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar vücut kompozisyonu, kalp-damar sistemi dayanıklılığı, esneklik ve kas kuvvetidir (Saçlı, Hünük ve İnce, 2010).

Günümüzde beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerini ölçmek için çeşitli testler kullanılmaktadır. Öğretmenler, fiziksel uygunluğa ilişkin özelliklerin gelişimini izleyebilmek için dönem başında ve sonunda ölçümler yapabilirler. Bu özelliklerin başında vücut kompozisyonu, kuvvet, dayanıklılık ve esneklik gelmektedir. Her öğrenci için bir form oluşturup ölçüm sonuçları bu forma işlenebilir (MEB, 2013).

2.1.13. Portfolyo (Öğrenci ürün dosyası)

İngilizce “portfolyo” sözcüğüne karşılık olarak Türkçe alan yazında sıkça “süreç gelişim dosyası”, “tümel değerlendirme dosyası”, “bireysel gelişim dosyası”,

“ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası” gibi sözcükler kullanılmaktadır. Portfolyo ile ilgili farklı zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından tanımlar yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 17.04.2006 tarihinde alınan kararlar kapsamında yayımlanan 2584 sayılı Tebliğler Dergisi’nde alternatif değerlendirme yaklaşımlarından portfolyo değerlendirmenin Türk Eğitim Sistemi içerisinde kullanımı kabul görmüştür. Bakanlık tarafından “öğrenci ürün dosyası” olarak ifade edilen portfolyo değerlendirmeye ilişkin alınan kararın, ilgili yönetmeliğin 42. maddesinde değişiklik yapılmasıyla uygulamaya geçirildiği görülmektedir.

Madde 42 (Değişiklik): “...Öğrenciler, dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenci ürün dosyaları hazırlar. Bu dosyalar, öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin performansına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılır” (MEB, 2006).

Öğrencilerin belirli bir zamanda yaptıkları çalışmalarını sistematik bir şekilde koydukları dosyaya öğrenci ürün dosyası denir. Beden eğitimi ve spor dersinde öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), öğrencilerin nasıl düşündüğünü, hareket ettiğini ve ne kadar öğrendiğini göstermektedir. Beden eğitimi dersinin içeriği ve durumu dikkate alındığında; öğrenci ürün dosyaları sadece öğrencilerin gelişimlerini izlemek amacıyla oluşturulur. Burada dosya içerisinde öğrencilerin kendileriyle ilgili yaptıkları değerlendirmeler yer alabilir.

Portfolyo, öğrencinin kendi yaptığı her türlü çalışma ve dokümanı içeren, “süreç gelişim dosyası”, “tümel değerlendirme dosyası”, “bireysel gelişim dosyası”, “ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası” gibi isimler verilebilen, öğrencinin süreç içindeki gelişimini gösteren dosyalardır. Öğrencinin, kendisine göre en iyi çalışmalarının, güçlü ve zayıf noktalarını göz önüne serer. Bu dosyalar, yıl veya yıllar içinde yapılan ilerlemeyi açıklayarak çocuğun, önceden nerede olduğunu ve neler başardığını göstermektedir (Kabaş, 2007).

Beden eğitimi ve spor dersinde öğrenci ürün dosyaları dışında öğretmenin; öğrencilerin öğretimin başlangıcından sonuna kadar gelişimini takip etmek amacıyla öğrencilere yönelik dosyalar tutabilir. Bu dosya ile öğretmen öğrencilerin gelişimlerini takip eder. Dosyanın içerisinde; öğrenciye ait gözlemler, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları gibi ölçme araçları ve bu araçlardan hareketle yapılan değerlendirmeler yer alır (MEB, 2013).

Portfolyo, öğrencinin çalışmalarının bir dosya içinde toplanmış halidir. Öğrencinin yüksek nitelikli ödevlerini içerir. Ürün dosyası içinde; ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer yazılı çalışmalar, yani öğrenmeyle ilişkilendirilen birçok etkin malzeme bulunabilir. Ürün dosyasının kapsamında, öğrencinin nasıl değerlendirileceğini, yaptıklarının değerinin ne olduğunu anlayabilmesi için değerlendirme ölçütleri de yer alır (Ocak, 2006).

Portfolyo, belirli hedefler doğrultusunda öğrenenin kişisel gayretlerini, öğrenme sürecindeki ilerlemelerini, başarılarını bir veya daha çok öğrenme aralıklarıyla öğrenene ve başkalarına sunmak amacıyla toplanan çalışmaların bütünüdür (Arter ve Spandel, 1994; Collins, 1992).

Portfolyo, öğrencinin bir ya da daha fazla alanda harcadığı çabayı, ilerlemeyi ve varılan sonuçları gösteren amaçlar doğrultusunda hazırlanmış öğrenci çalışmalarının bir koleksiyonudur. Bu koleksiyon, konu seçiminde öğrenci katılımını, seçim ölçütlerini ve öğrenci yorumlarını içermelidir (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991).

Collins (1992) 'e göre portfolyo, önceden hedefi belirlenerek toplanan çalışmaların tümü şeklinde ifade edilmiştir. Wiggins (1993)'e göre portfolyo, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur.

Farr (1991)'a göre portfolyoların kullanımı, öğrenci performansının ve gelişiminin daha zengin, daha özgün ve geçerli ölçümüne olanak sağlamaktadır. Öğrenciler standart bir testte sadece bir cevabı seçmek yerine, portfolyoda yeterliklerini,

yaratıcılıklarını ve öğrenmelerini gösterecek özgün ürünler ve malzemeler üretmektedir (Calfée ve Perfumo, 1993; akt, Erdoğan, 2006).

Atılğan (2006)'a göre, öğrencilerin önceden belirlenmiş öğretim hedefleri doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları, kazanımlarını yansıtan, yaptıkları sistemli çalışmaların toplandığı bir bütündür.

Grace (1992) portfolyonun çocuğun öğrenme sürecinin kaydı olduğunu ifade etmiştir. Grace'e göre portfolyo çocuğun ne öğrendiğini, nasıl öğrendiğini, analiz, sentez ve üretimde nasıl düşündüğünü, yaratıcılığını ve nasıl sosyal etkileşimde bulunduğu kayıtlarını içerir (akt: Ayva. 2010)

Demirel (2003), portfolyoları “tanımlanmış bir süreç boyunca öğrenenin ortaya koyduğu öğrenme ürünlerini yansıtan, çalışmalarını ve etkinliklerini içeren ve öğrenenin bireysel gelişimi ve performansı hakkında ayrıntılı bilgi sağlayan döküman” olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin zaman içindeki davranışlarını, gelişim aşamalarını ve motivasyonları içeren bilgileri sağlayan sistematik çalışma koleksiyonlarıdır (Kingore, 1993).

Meisels ve Steele'e (1991) göre portfolyo, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye katmalarını, her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur. French (1992) portfolyoyu, öğrencinin bir veya bir kaç alandaki belli bir süreçteki gelişimini yansıtan öğrenci çalışmalarının veya vaktinde bir ya da daha fazla alanda belirtilen öğrenci sonuçlarının amaçlı ve kronolojik olarak biriktirilmesi diye tanımlamaktadır.

Paulson ve Meyer (1991)'e göre; portfolyo, bir veya daha fazla alanda öğrencinin çabalarını, gelişmesini ve başarılarını sergileyen öğrenci çalışmalarının amaçlı bir koleksiyonudur. Bu koleksiyon seçilmiş içeriklerde öğrencinin parçalarını, seçme kriterlerini, yargılama kriterlerini ve öğrencinin öz-yansıtma (self-reflection) delillerini içermelidir.

Portfolyolar eğitim sürecinde öğretici materyaller ve değerlendirme araçları olarak kullanılır. Portfolyolar öğrenci çalışmalarının örneklerinden oluştuğu için hem öğrenene yol göstericidir hem de güvenilirliği yüksek değerlendirmelerin yapılabilmesine ortam hazırlar. Bazı öğretmenler portfolyoların iyi bir öğretici ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu hususunda şüpheye düşerler. Klasik değerlendirme yöntemlerinin benimsendiği bir dönemi sona erdirmek, iyi öğreticilerin, öğrenenlerin başarılarını ve ilerleyişlerini değerlendirerek kolayca takip edebilmelerine olanak sağlar. Performans değerlendirme öğrenenin ilerleyişine bütüncül tutmak gibidir. Böylece öğrenme, öğrenenin keyif aldığı bir süreç bütünü haline gelebilmektedir (Korkmaz, 2004).

Portfolyo değerlendirme yönteminin mevcut eğitim sisteminde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde “öğrencinin kendisine” ve öğretmenine daha “detaylı bilgi” sunmakta, öğrencinin “öğrenmesini” ve öğrenmede “sorumluluk almasına teşvik etmekte”, öğrenci-öğretmen arasındaki “iletişimi” artırmaktadır (Baki, Birgin, Güven ve Karataş, 2004). Bu nedenle, portfolyo değerlendirme yönteminin eğitim sisteminde alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılması önerilmektedir.

2.1.13.1. Neden portfolyo?

Öğrencinin belirlenen öğrenim hedeflerine ulaştığını göstermesi ve kanıtlaması portfolyonun en genel amacıdır (Bekiroğlu, 2004). Portfolyo öğretme ve öğrenme aracı olarak temel bilgilerin oluşturulmasında ve araştırma alanlarında kullanılmaktadır (Slater, 1994). Öğretmenler portfolyo çalışması sonucunda elde edilen verileri gelecekteki eğitim hedeflerinin daha kolay ve daha gerçekçi belirlenmesinde kullanırlar. Bu şekilde öğrencileri motive etmeye, öğrenme sorumluluğu almaya, düşünme ve yazmada gelişme göstermelerine yardımcı olur (Murphy ve Smith, 1990).

Car (2006), portfolyonun temel amaçlarını şu şekilde maddelemiştir;

- Öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini ortaya koymak,

- Çocuğun zihinsel, psiko-motor, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerini gözlemlemek,
- Çocuğun okulda yaptığı çalışmalar, hikayeler, ses kayıt bandı, resim, proje çalışmaları, fotoğraflar, elişli etkinlikleri vb. kontrol etmek güven gelişimlerini desteklemek,
- Fiziksel, ruhsal ve sosyal alandaki gelişimlerini fark edebilmesi, seçici olabilmesi ve zevkle çalışabilmesi sağlamak,
- Olaylara bakış açısını değerlendirebilmesi, çok yönlü düşünebilmesi, yaratıcılık yönlerinin geliştirmesini sağlamak,
- Portfolyo çalışması, öğretmen açısından zaman alıcı olmakla birlikte daha objektif değerlendirme yapabilmesi için ve yaptığı değerlendirmenin gerektiğinde somut kanıtını sunabilmesi için yararlıdır.

2.1.13.2. Portfolyoyu diğer dosyalardan ayıran özellikler

Portfolyolarda önemli olan öğrencinin en iyi ürününün seçilmesidir. Bunun yanı sıra öğrencinin ulaşmak istediği hedef ve bu hedefe ulaşmak için göstermiş olduğu çaba, kendi yansıtma yazıları, öğrenci ve veli görüşleri portfolyonun önemli boyutlarıdır (Berberoğlu, 2006). Başarılı bir portfolyo, öğrencinin kendisini yansıtmasını içermelidir (Slater, Ryan ve Samson, 1997). Çünkü öğrencinin zamanla büyüme ve gelişiminin izlenebilmesi için öğrencinin her bir bireysel çalışmasında kendi yansımalarının olması oldukça önemlidir (Barrett, 2004). Ayrıca portfolyolar öğrencinin kendini yansıtmasını sağladığından dolayı, öğrenci portfolyoya koyduğu materyali seçme sebeplerini ve seçme kriterlerini anlattığı için, öğretmen öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olur (Ogan ve Bekiroğlu, 2004).

2.1.13.3. Portfolyo'nun (Öğrenci ürün dosyası) yararları

- Öğrenme ve değerlendirmeyi bütünleştirir.
- Yeni öğretme becerilerinin gelişmesini destekler.

- Doğrudan gözlenebilir.
- Tüm öğretilenlerin belgelerini içerir.
- Öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki iletişimi artırır.
- Öğrenciler değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hisseder.
- Portfolyo hem ürün hem de süreç değerlendirilmektedir.
- Hedefleri aydınlatır, öğrencinin yeteneklerinin profilini verir.
- Öğrencinin gelişme için gösterdiği çabayı yansıtır.
- Öğrencinin gelişimi hakkında daha fazla bilgi verir.
- Öğrencinin kendi öğrenmesinin farkında olmasını sağlar.
- Yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yetenekleri geliştirmeye yardım eder.
- Öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik eder.
- Öğrenciler portfolyo seçeneklerini belirlemeli ve kanıtlamalı, öğrenme hedeflerini saptamalıdır.
- Güdülenme sonunda öğrencilere, başarılarını kanıtlama gücü ve yetkisi verir.
- Öğretmen ve öğrenci iletişiminin gelişmesine fırsat verir.
- Öğretmene, her öğrencisini tanıma fırsatı verir (Ocak, 2006).

Ürün seçki dosyası (portfolyo) öğrenciyi aktif kılar. Öğrencilerin iletişim kurmasını olanak sağlar. Öğrencilerin gerçekçi kişisel değerlendirme yeteneklerini geliştirir. Son olarak portfolyo öğrencinin bilgi ve yeteneklerinin derinliğini örnekler (Guard, Richter ve Waller 2002).

2.1.13.4. Portfolyo çeşitleri

Literatürde portfolyolar çok çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalar genellikle portfolyonun içeriğine ve içeriğinin kim tarafından oluşturulduğu, portfolyonun amacı göz önüne alınarak yapılmıştır. Haladyna (1997) portfolyoları beş gruba ayırmıştır. Bu portfolyolar ve kısaca özellikleri şu şekildedir:

1. *İdeal portfolyo*: Not verme amaçlı olarak kullanılmaz, amaç öğrencinin gelişimini ve öğrenme sürecini yansıtmaktır. Öğrencilerde not kaygısı

olmadığı için, olumlu bir yaklaşım sunar. Öğrencinin çok farklı düzeydeki çalışmalarını içerir.

2. *Sergileme tipi portfolyo*: Öğrencilerin yaptıkları en iyi ürünlerden, yani öğrencinin kendini en iyi yansıttığına inandığı çalışmalardan oluşur. Genellikle görsel ve performansa dayalı sanatlarda kullanılır. Öğrencinin en yüksek performansını gösterecek ürünlerin sergilenmesi amaçlanır. Daha çok sonuç ya da ürün değerlendirme amacıyla kullanılır.
3. *Belgeleme tipi portfolyo*: Öğrencinin farklı zamanlarda ve farklı düzeylerde hazırladığı çalışmaları içerir. Daha çok süreci değerlendirmek amacıyla kullanılır. Öğrenci gelişiminin kayıtları ile öğrencinin kendini yansıttığı çalışmalar bulunur. Değerlendirme aşamasında öğretmen değerlendirmeleri yer alır.
4. *Değerlendirme tipi portfolyo*: Belirli bir amaç doğrultusunda öğrenci gelişiminin izlenmesi söz konusudur. Öğrencilerin belirli ölçütlere göre hazırladıkları en iyi çalışmalar yer alır. Öğrencinin rahatça ürün seçmesine izin verilir. Öğrencinin ve öğretmenin sonraki öğrenme etkinliklerini hazırlamasına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmen veya okul tarafından değerlendirilme özelliğine sahiptir. Dolayısıyla, kapsamlı değerlendirmeler için kullanılır. Daha çok sonuç ya da ürün değerlendirmede kullanılır.
5. *Sınıf tipi portfolyo*: Her öğrenciye ait çalışma özetlerinin, öğretmen yorumlarının, etkinliklerin ve planların bulunduğu dosyadır. Öğretim amaçlarına hizmet etmesine rağmen, öğrenci başarısını ve gelişimini göstermediği için değerlendirmede bazı sınırlılıkları vardır. Süreci ve ürünü değerlendirmek amacı ile kullanılabilir.

2.1.13.5. Portfolyo uygulamasında öğretmen, öğrenci ve velinin rolü

Portfolyo uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmen, öğrenci ve velinin işbirliği içinde hareket etmeleri gerekmektedir. Öğretmen, öğrenci ve velinin süreç içerisindeki rolleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

2.1.13.5.1. Öğretmenin rolü

- Portfolyonun amacı ve katkıları hakkında öğrencilere açıklayıcı bilgiler vermek.
- Öğrencinin hedef belirlemede ona rehber olmak.
- Dosyada yer alacak etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılacak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarını geliştirmek.
- Öğrencinin çalışmaları ve gelişimleri ile ilgili öğrenciye ve veliye geri bildirim vermek.
- Öğrencinin süreçte karşılaştığı sorunları belirleyerek önlem almak.
- Portfolyonun bir bütün olarak değerlendirilmesinde kullanılacak değerlendirme kriterlerini önceden belirlemek.
- Değerlendirme kriterlerini açık ve anlaşılır bir şekilde veliye ve öğrenciye sunmak.
- Velilerin katılımını sağlamak ve uygulama süreciyle ilgili veliye bilgi vermek.
- Öğrencilerin portfolyolarını velilerine ve arkadaşlarına sergilemelerine yardımcı olmak (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

2.1.13.5.2. Öğrencinin rolü

- Kendi gelişimi hakkında sağlıklı bilgiler vermesi için portfolyo oluşturmada gerekli özeni göstermek.
- Çalışmaları öğretmenin istediği niteliklere göre hazırlamak.
- Hazırladıkları çalışmaları öğretmeniyle birlikte seçmek.
- Seçmiş olduğu çalışmaları, neden seçtiği konusunda değerlendirmeler yapmak.
- Portfolyoda yer alan belli ürünleri belirlenen değerlendirme kriterlerine göre değerlendirmek.
- Portfolyosunu velisine ve sınıf arkadaşlarına sunmak (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009).

2.1.13.5.3. Velinin rolü

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008), velinin portfolyo uygulama sürecindeki rolünü aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Portfolyonun ne olduğu, nasıl hazırlandığı vb. konularda bilgilenmek.
- Çocuğun portfolyosunda yer alan ürünlerle ilgili geri bildirim vermek.
- Araştırma, inceleme, gözlem vb. çabalar gerektiren çalışmalarda çocuğun bu çalışmaları yapmasını sağlayacak ortam hazırlamak.
- Çocuğuna verilen görevlerin, onun gelişimine katkı sağladığının bilincinde olarak onun adına çalışmaları yapmaktan kaçınmak.

2.1.13.6. Portfolyoda bulunabilecek materyaller

Bekiroğlu (2004)'na göre; bir portfolyo dosyası belirlenen amaçlar doğrultusunda şu çalışmaları içerebilir:

- Öğrencinin söz konusu dersi öğrenmek için hazırladığı tablolar ve/veya grafikler,
- Okuduğu bilimsel yazılar/makaleler, bu makalelerden ne anlaşıldığını gösteren şemalar ve/veya makalenin kritiği,
- Öğrencinin o hafta işlenen konunun ya da bir kavramın daha önceki konularla, kavramlarla ve/veya günlük hayatla ilişkisini anlattığı bilimsel yazılar,
- Verilen ödev problemlerinin veya araştırma sorularının yazılı açıklamalarını içeren çözümleri,
- Öğrencilerin okul dışında yapabilecekleri deneyler ve sonuçların yorumu,
- Deney raporları,
- Kavram haritaları,
- Öğrencilerin alan gezileri sonucu yaptığı çıkarımlar,
- Öğrencinin takip ettiği yolların izlenmesi amacıyla, yaptığı bir projenin veya herhangi bir çalışmanın aşamalarını gösteren materyaller,
- Testler,

- Günlükler,
- Öğretmen anekdotları,
- Grup ödevleri ve projeler,
- Değerlendirme kağıtları.

2.1.13.7. Portfolyo değerlendirme

Öğrenciler, oluşturdukları portfolyolarda çoğu kararlarını kendileri almaktadırlar. Çalışmalarını yönetme ve dosyalama konusunda sorumluluk vermektedir. Böylelikle öğrencilerde benlik kavramını, güdülemeyi ve güveni geliştiren etkili bir yol olmaktadır (Valencia, 1990; akt. Erdoğan, 2006). Bu çeşit bir değerlendirme öğrencilerin kişisel gelişiminde bir ömür boyu sürecek öz-değerlendirmeyi geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Car, 2006).

Değerlendirme amacı taşıyan portfolyolar ise, öğrenci hakkında geçti-kaldı kararlarını vermede kullanılabileceğinden içindeki çalışmaların nota dönüştürülmesi büyük önem taşır. Değerlendirme amaçlı portfolyolar için öğretmen, öğrenci ve velilerle ortaklaşa hazırlanan bir dereceleme ölçeğine (rubrik) ihtiyaç vardır. Süreç içerisindeki çabaların ve başarıların değerlendirmesinde kullanılan bu dereceleme ölçeklerindeki kriterler doğrultusunda, belirlenen kriterlerin tamamını içeren dosyalara 5 puan, bu kriterlerin hiç birini içermeyen dosyalara 1 puan verilir. Bu ikisi arasında kalan puanlar ise portfolyonun kalitesine bağlı olarak verilebilir.

Portfolyo değerlendirme ile “Öğrenci ne öğrendi ve öğrenirken nasıl bir yol izledi? Nasıl düşündü? Nasıl soru sordu? Nasıl analiz etti? Bilgiyi nasıl yapılandırdı? Diğer insanlarla nasıl iletişim kurdu? Öğrenirken karşılaştığı güçlükler nelerdi?” sorularını sorarak öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısını “bütünsel” olarak değerlendirilir (Tezci, 2004).

İlci (2002) portfolyo değerlendirme sürecini aşağıdaki basamaklara göre sıralamıştır;

1. Değerlendirme amacının belirlenmesi
2. Öğretici hedeflerinin ifade edilmesi
3. Hedeflerle görevlerin karşılaştırılması
4. Ölçüt belirlenmesi
5. Organizasyonun sonuçlandırılması
6. İzleme süreci
7. Portfolyo sürecinin değerlendirilmesi

Portfolyolar bir bütün olarak değerlendirilebileceği gibi içindeki her bir çalışma “ayrı ayrı” da incelenabilmektedir. Portfolyonun incelenmesinde kontrol listesi, oranlama ölçeği veya rubrikler kullanılabilir. Eğer portfolyoda farklı türde materyaller yer alıyorsa, her biri için ayrı puanlama planı yapılmalıdır” (Erdoğan, 2006) Portfolyo değerlendirilmesinde genellikle puanlama ölçekleri (rubrikler) kullanılmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

2.1.13.8. Beden eğitiminde portfolyo değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme dersi öğretmenleri, değerlendirmek için okul öncesinden 12. sınıfa kadar beden eğitimi derslerinde uygun öğrenci portfolyo sistemini desenlemek için çok boyutlu bir yaklaşım tanımlamıştır. Bu sekiz basamak süreci , hem lisans eğitimi sırasında hem de hizmetiçi beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılabilir. Çok açık bir şekilde, bu sürecin uygulamanın tüm boyutlarını doğrudan korumaya dönük bir teşebbüs olmadığı söylenebilir. Buradaki odak, bir sistemin değerlendirilmesidir.

1. Adım: Genel ve özel amaçların belirlenmesi

Portfolyonun amacı birçok kaynaktan türeyebilir.

a. Devletçe emredilen standartlar ve çevre seviyesi görev açıklamaları, hedefler ya da çıktılar, performans belirtileri, özel fiziksel eğitimler ölçüte dönüştürülebilir.

b. İçerik, öğrenmek için önemlidir (motor beceriler, sportif yetenekler, oyun stratejileri, kurallar).

c. Öğrenmedeki ilerleme aktifliği, düşünce gücü ve değer sahibi öğrenciler olmayı sağlar (yetenek uygulaması, yüksek oranda düşünme, problem çözme, ilgiye sahip olma, tutumları).

d. Öğrenciler arasında farklılıklar vardır (öğrenme şekilleri, çoklu zeka, fiziksel farklılıklar, farklı kültürel sorumluluklar). Çünkü hedefler portfolyonun nasıl oluştuğunu etkiler.

2. Adım: Kullanılacak portfolyo türüne karar verme

Büyük oranda değişen hedefler portfolyonun birçok yöne gidebileceğini önerir. Bir Portfolyo Kişisel fitnessi vurgular. Örneğin bir dökümanın içindeki standart ve sabit noktalar birçok farklılıklar gösterebilir. Portfolyo çeşitleri kurulu hedefi en iyi şekilde başarılabacak biçimde belirlemelidir. Bir sonraki çeşitler fazla ayrıntılı olmamalı, özel olarak kullanılmalı ya da bir düzen içinde olmalıdır.

3. Adım: Taslağın belirlenmesi ve düzenlenmesi

Düzenlenmiş portfolyo genel bir inşaa için hedef ve portfolyo çeşitliliği içermez, kendi düzenlenmiş organizasyon tasarısını yönetebilir. Mesela; eğer hedef locomotor yeteneğin görülmesiyle ve portfolyonun sergilenmesiyle, süreç sıçrama, atlama,kayma, hızlı koşu, hoplama, zıplama, koşma, yürüme gibi ilgili içerikler kullanılarak organize edilebilir. Öğrencilerden her bir harekette yapabileceklerinin en iyisini seçmeleri beklenir (görev safhası, egzersizlerin çizilmesi, çalışmaların eşleştirilmesi) ve kontrol listesindeki geri dönütleri sağlayan bir grup yaşıtlara hareket gösterilir. Portfolyonun organize edilmesi için hedefler temel amaçlar olmakla beraber, bazı yararlı olanakları da vardır.

4. Adım: Planlama, depolama ve yönetim seçenekleri

Portfolyo planlamalarını yapma konusunda öğretmen ve öğrencilerin beklentileri net olmalıdır. Metotlara uygun olacak şekilde portfolyoların nasıl planlanacağı, nerede ve nasıl depolanacağı belirlenmelidir.

5. Adım: Öğeleri seçmek için işlemi başlatmak

Her portfolyonun kendine has özellikleri vardır. Bu özellikler öğrencilere neyi bilmek zorunda oldukları ve ne yapabilecekleri konusunda fikir verir. Neyin ne zaman, kim tarafından ve nasıl yapılacağı bu öğelerin seçiminde dikkate alınır.

6. Adım: Görüşlerin tespiti ve öz-değerlendirme teknikleri

Portfolyolar öğrencilerin kendi zayıf ve güçlü yanlarını, eksiklerini görmeleri için bir fırsat sunar. Başkalarının görüşlerini alarak ve kendi öz değerlendirmelerini yaparak kendilerini geliştirmelerine imkan tanır.

7. Adım: Sunum stratejilerini planlama

Bazı portfolyo çeşitlerinde öğrenciler portfolyo sürecinin sonunda sunum yapar. Sunumlar portfolyonun sonucu olarak düşünülür. Fakat bazı portfolyoların seçim aşamasında, görüş alma aşamasında ve öz değerlendirme aşamasında da sunum yapılır. Bu sunumlar basit, resmi olmayan diyaloglar şeklinde öğrenci-öğretmen arasında veya öğrenci-öğrenci arasında istişare şeklinde yapılabilir. Fakat her koşulda, sunumların planlı bir şekilde, bir düzen içinde yapılması gerekir.

8. Adım: Değerlendirme kriterlerini ve prosedürleri geliştirme

Değerlendirme Yapılmaksızın yapılan çalışmaların tam olarak eğitici ve öğretici olduğu söylenemez. Bu adımda öğretmen veya öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini

bilmeleri gerekir. Portfolya değerlendirmede dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır (Melograno, 2000).

2.1.13.9. Dereceleme ölçeği (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin performansını ölçmek için, ölçüm puanları ve performans kriterlerinin kullanıldığı değerlendirme araçlarıdır (Şaşmaz, 2005). Bir çalışmayı değerlendirirken kullanılacak ölçütleri belirleyen puanlama cetvelidir. Dereceli puanlama anahtarı alan yazında “rubrik” ve “ölçütler ölçeği” gibi değişik biçimlerde adlandırılmaktadır (Korkmaz, 2004).

Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylerde bölünerek değerlendirilmesidir. Herhangi bir performansı değerlendirmek için oluşturulan ölçme aracına uluslararası literatürde “rubric” denilmektedir. Bu araç ülkemizde “ puanlama yönergesi“, “dereceli puanlama anahtarı“, “değerlendirme ölçeği“, “değerlendirme formu“ ve “derecelendirme ölçeği“ olarak adlandırılmaktadır. Fakat kavram kargaşası yaşatmamak için rubrik olarak kullanımı tercih edilir (Sezer, 2006).

Dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin sınavlarını, dosyalarını, ödevlerini ve performanslarını değerlendirmek için gelişmiş ölçütleri gösterir.

- Rubrikler öğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa mükemmel ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu yolla, öğrencilerin mükemmele ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar.
- Öğrenciye beklentileri ve kendi kendini değerlendirme kriterlerini gösteren bir bildirge formudur.
- Rubrik performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlanma rehberidir. Rubrik çalışması aslında kaliteyi neyin oluşturduğunu bulma dersidir.
- Öğrenciye kendi gelişimini takip etme fırsatı verir.

- Rubrikler öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
- Öğrencinin çalışmalarına yön vermesini sağlar (Karip, 2007).

Öğrencinin çalışmalarında performansını veya bilgisini de değerlendirmeye almak amacıyla kullanılır. Başka bir ifadeyle, dereceleme ölçeği, öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir.

Dereceli puanlama anahtarları belirtilen bu ölçütler sayesinde portfolyo değerlendirmede öğretmen ve öğrencilere, öğrencilerin daha geniş bir kapsamda gözlemlenmesi açısından büyük bir fırsat sağlamaktadır. Böylece, öğrencinin gösterdiği performansa göre onun gerçek başarısı hakkında kolayca bir karara varılabilmektedir. Bu nedenle, öğrencinin ölçülmek istenilen bilgi ve becerisi hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için değişik görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçmeler yapılmalıdır. Öğrencinin gerçek kapasitesini öğretim boyunca yapılan sürekli ölçmeler yansıtabilir (Shavelson ve Baxter, 1992; akt: Bekiroğlu, 2005). Portfolyo kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalarda, sürekli ölçümlerin değerlendirilmesinde kullanılan iki tür dereceli puanlama anahtarı yer almaktadır. Bu ölçekler bütüncül (holistik) ve analitik olmak üzere ikiye ayrılır. Bütüncül rubrikler, öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerir. Analitik rubrik ise önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlamasını sonra da bu bireysel puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008) bütünsel (holistik) ve analitik puanlama anahtarlarına şöyle değinmişlerdir:

1. Bütünsel (Holistik) puanlama anahtarı:

Bütüncül puanlama anahtarlarında öğrencinin gösterdiği süreç, performans veya ürün “bütün” olarak ele alınıp “tek bir puan” verilmektedir ve her düzeyde

“performansın kalitesini belirleyen tanımlamalarda” bulunmaktadır (Sezer, 2006). Yani analitik puanlamada olduğu gibi “parçalar-öğeler-bileşenlerle” ilgilenmez. Bütüncül dereceli puanlama anahtarını” hazırlamak daha zor ancak “kullanılması daha kolaydır” (Tezci ve Yıldırım, 2007).

Bütünsel puanlama anahtarlarında, öğrenci performansı bütün olarak ele alınıp alt boyutlara ayrılmadığı için, çalışmasında farklı eksiklikler bulunan iki öğrencinin aynı puanı alabileceğini belirtilmiştir. Bütünsel puanlama anahtarlarının diğer bir sınırlılığı ise, güvenilirlik açısından yetersiz olmasıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Bu tip puanlama anahtarları öğrenci performansındaki bazı küçük hataların göz ardı edilebileceği ve performansın bütününe odaklanıldığı durumlarda kullanılmaktadır.

2. Analitik puanlama anahtarı:

Analitik puanlama anahtarları, öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren bir puanlama aracıdır. Analitik puanlama anahtarları, ölçülecek her temel özellik için kendi ölçütleriyle bir puanlama yapmaktadır. Holistik rubrik'e göre daha ayrıntılı olup çalışmaların çeşitli aşamalarındaki düzey hakkında bilgi verir. Bu tip planlama anahtarı ile daha zengin ve ayrıntılı tanımlamalar yapılabilmektedir.

Portfolyo değerlendirme birçok yönden avantajlar sağlamasına rağmen, uygulamada karşılaşılan bazı aksaklıklar ve bazı dezavantajlarının da olduğu düşünülmektedir.

2.1.13.10. Portfolyo uygulamasının avantajları ve dezavantajları

Eğitimde portfolyo uygulamasının öğretmen ve öğrenci açısından pek çok yararı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır. Bunlara ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Avantajları

- Bir öğrencinin bir bütün olarak gelişim aşamalarını izleme fırsatını elde eder (İlci, 2002).
- Öğretmenler arasında öğretim materyallerinin ve tekniklerinin paylaşımına katkıda bulunur.
- Başka sınıflardaki öğrencilerin çalışmalarını incelerken, öğretimle ilgili fikirlerini geliştirme olanağı bulur.
- Öğretmenin, veliye, okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine öğrencilerin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamalar hakkında daha somut ve gerçekçi bilgi vermesine kanıt sağlar. Böylece diğer öğretmen de sınıfına yeni gelen öğrencisi hakkında daha gerçekçi bir ön bilgiye sahip olur (Korkmaz, 2004).
- Öğretmenin öğrenme-öğretme süreci içerisinde her bir öğrencinin, gelişimleri ile ilgili müsvedde, karalama, düzeltme ve sonuca giden performansını içeren geniş bir kaydının elinde olmasını sağlar.
- Öğretmene, öğrencilerini kendi özellikleri ve ihtiyaçları içinde bireysel olarak değerlendirmenin yanında grup olarak da gösterdiği performanslara bakma fırsatı sağlamaktadır (Sewell, Marczak ve Horn, 2002).
- Öğrenci ürün dosyası; öğretmene, öğrenci öğrenmeleri ve başarısı hakkında derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde fikir edinmesine olanak sağlar.
- Öğrenci ürün dosyası öğretmenin, öğrencinin neleri bildiği ve neleri yapabileceği konusunda daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlar.
- Daha gerçekçi çalışmaların değerlendirilmesini sağlar. Standart testleri tamamlayıcı olabilir ya da onlara bir alternatif oluşturabilir.
- Eğitim öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin sorumluluk almasının yanında velinin de öğrenme sürecine aktif bir üye olarak katılmasını sağlar (Kuh, 1994).

Dezavantajları

- Portfolyo değerlendirme sürecini uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki düzeni ve öğretimi değiştirme ihtiyacı görmeleri,

- Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecini öğretmek, geliştirmek ve puanlamak için gerekli olan sürenin uzunluğunu bir engel olarak görmeleri,
- Öğretmenlerin öğrencilerinin portfolyolarını puanlamak için puanlama kriterlerini (rubrik) oluşturmalarında güçlük çekmeleri,
- Öğretmenlerin portfolyoları saklamak, korumak ve ürünleri toplamak için ek kaynaklara ihtiyaç duymaları,
- Portfolyo uygulamaları sırasında oluşan değişiklikler hakkında süreç içerisinde yer alan kişilerin (öğretmenlerin kendileri, öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, yöneticiler vb.) kaygılarını nasıl azaltacakları konusunda sıkıntı yaşamaları,
- Sınav sonuçları gibi daha nicel olarak görülen standart değerlendirmelere göre az güvenilir olarak algılanması,
- Velilerin not ve sınav sonuçlarına göre bu ölçme metoduna daha şüpheli yaklaşmaları,
- Özellikle eğer portfolyo değerlendirmesi klasik sınav değerlendirmesine ek olarak kullanılıyorsa öğretmenler ve personel için zaman kaybı olarak görülmesi,
- Öğretmenlerin başlangıçta çok güç olan bireysel değerlendirme kıstaslarını geliştirmek zorunda olmaları,
- Özellikle uzun zaman aralıkları içinde portfolyo değerlendirmesinden elde edilen verilerin analiz edilip toplanmasının zor olması,
- Standart testlerin ve öğrenci rekabetinde yüksek ödüllerin bulunduğu bugünkü okul kültürüne tam anlamıyla entegre edilmesinin çok zor olması (Mıhladı, 2007).

2.1.13.11. Portfolyo uygulamasının öğrenci açısından avantajları ve dezavantajları

Avantajları

- Öğrencinin bir sınav kağıdı üzerindeki başarısını değerlendirmek yerine bir öğretim süreci içerisindeki gelişimini takip etmesini mümkün kılar.

- Bir öğrenme süreci içerisinde öğrencinin harcadığı zamanı, çalışmalarını, performansını, müsveddelerini, eksikliklerini ve düzeltmelerini ayrıntılı bir şekilde gösterir.
- Öğrencinin müsveddeden, karalamalara ve düzeltmeye kadar çalışmasının her bölümünün önemli olduğunu ve birbiriyle ilişkili olduğunu fark etmesini sağlar.
- Öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesine rehberlik eder.
- Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmede daha bilinçli olmasını sağlar.
- Öğrenci hakkında çeşitli veri toplama araçlarıyla farklı kaynaklardan (veli, öğrencinin kendisi ve arkadaşı, öğretmen) bilginin toplanmasına imkan sağladığından öğrencinin daha sağlıklı, güvenilir ve tüm yönleriyle değerlendirilmesini sağlar (De Fina, 1992).
- Öğrencinin bir süreç içindeki gelişiminin izlenmesini, zayıf ve güçlü olduğu alanların tespit edilmesini sağlar (Gilman, Andrew ve Cathleen, 1995).
- Bir öğrenme ünitesi içerisindeki birçok adımdan sonra öğrencideki gelişmeleri gösterir.
- Öğrenci en iyi yaptığı çalışmaları bireysel gelişim dosyasına koymayı ve çalışmaları ile iftihar etmeyi çalışma için daha fazla sorumluluk almayı öğrenir.

Dezavantajları

- Portfolyoların düzenlenmesinde dosyaya konulan çalışmaların belirlenmesinde öğrenciye göre farklılıkların olabilmesi bir dezavantaj olabilir. Sınıf için elit olmayan, tutarsız ve güvenilirliği düşük kayıtlar söz konusu olabilir.
- Öğrenci çalışmalarının uygun bir şekilde örneklenememesi yanlış kararlara sebep olabilir (Tan, 2007).

2.2. İlgili Literatür

Yapılan literatür taraması sonucunda beden eğitimi ve spor öğretiminde Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) kullanımına ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak çalışılan konuyu dolaylı olarak desteklemesi açısından farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle ilgili Portfolyo'ya ilişkin Öğretmen Görüş ve Tutumları konusunda çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar “yurt içinde yapılan çalışmalar” ve “yurt dışında yapılan çalışmalar” başlıkları altında ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

2.2.1.Yurt içinde yapılan çalışmalar

Bal (2012), öğretmenlerin ürün seçki dosyalarının hazırlanması, değerlendirilmesi ve akademik başarıya etkisine ilişkin görüşlerini irdelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 bahar döneminde Adana ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 23 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiş ve branş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, farklı mesleki kıdemdeki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve bu görüşme formu içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun ürün seçki dosyalarını hazırlattıkları belirlenmiştir. Ancak ürün seçki dosyalarını hazırlatmayan öğretmenlerin bu uygulamaların amacına ulaşmadığını, faydalı olmadığını, sınıfların kalabalık olduğunu ve çok zaman alıcı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (14 kişi) ürün seçki dosyalarını inceledikleri ancak notla değerlendirme yapmadıkları belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulgulara göre, ürün seçki dosyalarındaki çalışmaların teorik konuların uygulanmasına ve konuların tekrar edilmesine yardımcı olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencinin araştırma becerisini, sorumluluk duygusunu ve özgüvenini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2011), coğrafya dersinde ürün seçki dosyası (portfolyo)'na yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili yaptığı çalışmayı, 60 coğrafya öğretmeni üzerinde yürütmüş ve araştırma sonucunda uygulamaya katılan coğrafya öğretmenleri tarafından alternatif değerlendirme metotlarının uygulanmasının doğru olduğu kabul edilmesine rağmen, kendi öğretim ortamlarında uygulamadıklarını, uygulamaya katılan coğrafya öğretmenleri arasında portfolyo kullanımının yaygın olmadığını ve öğretmenlerin, değerlendirme metodu olarak yazılı yoklamaları yüksek oranda tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışma sonucunda coğrafya öğretmenlerinin coğrafya dersinde portfolyo uygulamalarına ilişkin görüşlerinin “cinsiyet”, “mezun oldukları okul”, “mesleki deneyim yılı” ve “görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcudu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Sünbül (2011), “portfolyo uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışmasında 415 öğretmen ve 464 öğrenciye ulaşmış, genel olarak öğretmen, öğrenci ve velilerin portfolyo uygulamasını gerekli gördüğünü tespit etmiş, ancak araştırmanın her üç paydaşının da çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade ettiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin en çok portfolyoların değerlendirilmesi aşamasında zorlandıklarını, sosyo-ekonomik durumu farklı olan velilerin portfolyo hakkındaki görüşlerinde farklılıklara rastlandığını belirtmiştir.

Bayram (2012), sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri konulu yaptığı araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim 1. ve 2. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin cinsiyet, hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, eğitim durumlarına göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerce en çok tercih edilen tekniklerin genelde klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu; alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme, portfolyonun sıklıkla kullanılmadığı anlaşılmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımında en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğunu belirtmişlerdir.

Ayva (2010)'nın "İlköğretim sınıf öğretmenlerinin portfolyo (ürün seçki dosyası) tekniği hakkındaki görüşleri" ile ilgili araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre, portfolyo tekniğinin öğrencilere birçok olumlu katkısının olduğu (sorumluluk alma, özgün düşünme, derse karşı istekli olma, sunum yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesi vb.), geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine göre öğrenci hakkında daha detaylı bilgi verdiği ve sınıf içi değerlendirmede etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme tekniği hakkındaki görüşlerinde cinsiyet, eğitim durumu, meslekteki kıdem, okutulan sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitim değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin portfolyo tekniğine ilişkin karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği, dosyadaki çalışmaların veliler tarafından yapılması ve sınıf koşullarının uygun olmayışı gelmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin portfolyoları değerlendirme sürecinde zorlandıkları ve portfolyoların geçerlik ve güvenilirliklerini sağlama konusunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Hatuk (2010), sosyal bilgiler öğretiminde portfolyoların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmada toplam 358 öğretmene ulaşılmış, 334 öğretmenden anket yoluyla, 24 öğretmenden de görüşme yoluyla bilgi toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin; portfolyoları, sosyal bilgiler dersi için uygun bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak gördükleri, portfolyolarla ilgili hizmet içi eğitim aldıkları ancak aldıkları bu eğitimi yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Okullarda portfolyo değerlendirme yönteminin uygulandığı fakat bu yöntemin etkili biçimde kullanılmadığı; öğretmenlerin, portfolyo çalışmalarının önümüzdeki yıllarda daha verimli olacağına inandıkları belirlenmiştir. Branşlarına, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan portfolyo değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenler, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan portfolyo değerlendirmenin; öğrencilerin, sosyalleşmesine katkı sağladığı, araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görüşündedir. Öğretmenlerin; portfolyo değerlendirmenin, öğrencilerin gelişimlerini nesnel ve somut bir şekilde gözlemleyerek, onların bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını daha sağlıklı bir şekilde

belirlemelerine imkan sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler portfolyoların, öğretmenler arasında bilgi, deneyim ve farklı çalışmaların paylaşımını arttırdığı, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği görüşündedirler. Öğretmenler, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan portfolyo değerlendirmenin; fazla zaman, emek ve maddiyat gerektirdiği, öğrencilerin, portfolyo dosyalarını; taşıma, saklama ve korumada zorlandığını, kalabalık sınıfların portfolyo değerlendirmeyi olumsuz yönde etkilediği görüşündedirler. Öğretmenler, portfolyo çalışmaları için gerekli rubrik ve değerlendirme formlarını oluşturmada ve portfolyolarla öğrencileri güvenilir bir şekilde değerlendirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Yaşar (2010), sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri üzerine yaptığı araştırmada, verileri ilköğretim okullarında görev yapan 608 sınıf öğretmeninden toplanmış, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik görüşlerinin genel itibariyle olumsuz olduğu, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemi ile ilgili en büyük sorununun konu ile ilgili bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu bilgi eksikliğinden dolayı portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenciye katkı sağlamadığı görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca portfolyo değerlendirme uygulamasının çok zaman aldığı, uygulama için fiziksel olanakların kısıtlı olduğu ve portfolyo değerlendirme yöntemini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri içinde kapsamlı bir eğitime (teorik-uygulamalı kurslar ve seminerler) ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Bedir (2009), 36 ilköğretim okulunda görev yapan 64 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile yaptığı “ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyoya (öğrenci ürün dosyası) ilişkin görüş ve tutumlarının incelenmesi” konulu araştırması sonucunda, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna, kıdemlerine ve haftalık ders saatlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenler portfolyo değerlendirmeyi Fen ve Teknoloji dersinde kullanmanın uygun olduğunu, öğrenciyi tanımayı ve daha yakından takip etmeyi sağladığı için uygulanabilirliği açısından olumlu olduğunu, fakat

portfolyo değerlendirmenin çok zaman ve kağıt kullanımı gerektirdiğini, yorucu olduğunu, rretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri içinde kapsamlı bir eğitime (teorik-uygulamalı kurslar ve seminerler) ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Ocak ve Ulu (2009)'nun yaptıkları çalışmanın amacı, rrenmede portfolyo kullanımına ilişkin ilköğretim ğrencilerinin, rretmenlerin ve velilerin görüşlerini araştırmaktır. Çalışmaya 197 5. sınıf ğrencisi, 178. 8. sınıf ğrencisi, 37 rretmen ve 92 veli olmak üzere toplam 501 denek katılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacı ile 25 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda her üç grubu oluşturan deneklerin rrenmede portfolyonun kullanımına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları ve yine tüm katılımcıların portfolyonun kullanımının ğrenci gelişimini değerlendirmede ne çıkan bir rolü olduğunda konusunda birleştikleri belirlenmiştir.

Gözüm (2008), 14 ilköğretim okulunda 1097 ğrenci ve 61 rretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği “İlkretim 4. 5. ve 6. sınıf Fen ve Teknoloji derslerinde rretmen ve öğrencilerin ürün dosyası (portfolyo) ve içeriğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” isimli çalışmasında, ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersine giren rretmenlerin ürün dosyası hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş ve rretmenlerin ürün dosyası anketinde yer alan ürün dosyasının amacı, içeriği, rretmenin ve öğrencinin yeri konularında bazı eksiklikleri olduğu gözlenmiştir. rretmenlerin büyük çoğunluğu velilerin bu konuda kısmen yetersiz ve ilgisiz kaldıklarını düşünmektedir. İlkretim 4., 5. ve 6. sınıf ğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan ürün dosyası hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş ve ürün dosyasının tanımı, içeriği, rretmen, ğrenci ve velinin görevleri, uygulama ile ilgili yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. İlkretim 4., 5. ve 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersine giren rretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ürün dosyası hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Buna göre ürün dosyasıyla ilgili birçok konuda benzer düşüncede oldukları sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan rretmenlerin mezuniyet durumlarına göre ürün dosyası hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş buna göre anketin tüm sorularında “Kendi Alan Mezunu” ve “Diğer Fakülte Mezunu” rretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sırkıntı (2007)'nın ilköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan portfolyo değerlendirme hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, 18 matematik ve 92 sınıf matematik öğretmeni olmak üzere toplam 110 öğretmene ulaşmış ve anket yoluyla bilgi toplamıştır. Bulgulara göre; öğretmenlerin büyük bir bölümünün portfolyo değerlendirmeyi kullandığı görülürken, azımsanamayacak bir bölümünde de portfolyo değerlendirme yönteminin kullanılmadığı görülmüştür. Ankete verilen cevaplar analiz edildiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin matematik portfolyo değerlendirmeyi kullanımının cinsiyete, mezun oldukları okula göre, öğretmenlerin deneyim yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenler portfolyo değerlendirmenin sınırlılıklarını belirtirken uygulamaya katılan öğretmenlerin en çok belirttiği sınırlılık “zaman yetersizliği ve zaman kaybının olduğu” olmuştur. Yani öğretmenlerin portfolyo kullanımında en çok şikâyetçi oldukları sınırlılık çok zaman alması şeklinde belirtilmiştir.

2.2.2.Yurt dışında yapılan çalışmalar

Desrosiers ve diğ. (1997) yaptıkları çalışmada Quebec (Kanada)'de bulunan 10 ortaokulda deneyimli BE öğretmenlerinin tümel değerlendirme gelişimini açıklamaya çalışmışlardır. Çalışmada iki ünite boyunca 183 ders gözlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ölçme amaçlı kullandıkları araçların % 71'i tanıma ve yerleştirme (diagnostik) ya da yetiştirme ve birleştirme (formatif) amaçlı olduğu ve kullanılan araçların % 70'inin tüm öğrencileri ölçmek amaçlı gözlem formu ve derecelendirme türü ölçek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular birlikte ele alındığında, bu ölçme araçları derslerde teknik ve taktik özelliklerin ölçülmesi için ders saatinin % 77'sini almaktadır. Ölçme amaçlı kullanılan bu araçlarının, öğrenme içeriği ile ilgili, alternatif değerlendirme kavramını desteklediği, değerlendirme kültüründe yer alan 'test kültürü'nden uzaklaşmayı sağlayıcı oldukları belirlenmiştir. Desrosiers ve diğ. (1997) daha sonra yaptıkları çalışmayı eylem araştırması projesi haline getirmişler ve bu projede öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini ve araçlarını kullanmada anlamlı artışlar belirlemişlerdir. Öğretmenler beden eğitiminde alternatif

değerlendirmenin kullanımını desteklemişler ve alternatif değerlendirmenin öğrenme-öğretmen sürecinde yetiştirme ve biçimlendirmeye dönük değerlendirme için uygun bir form sağladığı ve değerlendirme ile ilgili bilginin öğrencilerle paylaşılmasını sağladığını belirtmişlerdir (alıntı: López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail ve Macdonald; 2013)

Mintah (2003)'ın yaptığı çalışmanın çift yönlü amacı vardır 1. Devlet okullarında beden eğitimi derslerinde kullanılan otantik değerlendirme çeşitlerini ve kapsamını açıklamak ve analiz etmek ve 2. Öğrencilerin benlik, motivasyon ve beceri kazanımlarında otantik değerlendirmenin etkisi hakkında beden eğitimi öğretmenlerinin algılarını araştırmaktır. Araştırmaya devlet okullarında BEÖ yapan 210 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler “Mintah Beden Eğitimi Otantik Değerlendirme Envanteri” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları otantik değerlendirmenin devlet okullarında görev yapan öğretmenler tarafından geniş ölçüde kullanıldığını göstermiştir. Öğretmen gözlemleri, öz değerlendirme, kontrol listeleri, akran değerlendirme ve görev kartları en çok kullanılan otantik değerlendirme tekniklerini oluştururken, portfolyo ve klasik sınavlar en az kullanılan teknikler olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler otantik değerlendirmenin öğrencilerde öz-benlik, motivasyon ve beceri kazanımında olumlu etkiye sahip olduğunu algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, 3 farklı seviyeden kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinde öğrencilerin öz-benlik, motivasyon ve beceri kazanmada otantik değerlendirmenin algılanan etkisinde fark bulunmamıştır.

Chan, Sum ve Lau (2006) tarafından yapılan çalışmada, Hong Kong'daki ortaokullarda Beden eğitimi derslerindeki değerlendirme uygulamalarındaki karşılaşılan engeller değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada veri toplamak için bilgisayar aracılığı ile 477 beden eğitimi öğretmenine anket gönderilmiş ve öğretmenlerden % 43 oranında dönüş sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan anket beden eğitiminde değerlendirmeye yönelik engellerle ilgili 15 faktörü içeren üç alanı içermektedir. Bu alanlar “değerlendirme kavramları ve yöntemlerini anlama”, “uygulamadaki zorluklar” ve “okul politikaları ve yönetimi”. Çalışma sonuçlarına göre, engellerin genel olarak okul politikaları tarafından etkilenen uygulamadaki zorluklar ile ilgili olduğunu

göstermektedir. BES öğretmenleri BES değerlendirmelerinin genel olarak okul desteği/terfisi için değerli olmadığını, aileler, diğer meslektaşlar ve okul politikaları tarafından desteklenmediğini algıladıklarını belirtmişlerdir. Buna ilave olarak, öğretmenler uygulamadaki zorluklar ile ilgili olarak “okul işleri ile çok meşgul olduklarını”, “öğretim ve değerlendirme için yeterli zamanın olmadığını” ve “her sınıfta çok fazla öğrenci olduğunu” belirtmişlerdir. BES öğretmenleri yukarıdaki alanlarla karşılaştırıldığında “değerlendirme kavram ve yöntemleri” alanı ile ilgili çok az sayıda engel belirtmişlerdir. Bununla beraber, öğretmenlerinin yarıdan fazlası (%56) okul BES programında “biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin anlamını” ve “bu değerlendirmeyi nasıl uygulayacaklarını” anlamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber, çalışma sonucunda eğer çalışmada belirlenen problemler çözüme kavuşturulamazsa ya da okul politikaları tarafından desteklenmezse BES öğretmenlerinin yeni değerlendirme yönelimleri ile ilgili engellerle karşı karşıya kalabilecekleri belirtilmiştir.

Hastie ve Sinelnikov (2007) yaptıkları çalışmada, üniversite beden eğitimi sınıflarında bir otantik değerlendirme aracı olarak web tabanlı portfolyoların tanımını açıklamaya çalışmışlardır. Çalışmaya üç farklı voleybol sınıfındaki öğrenciler web tabanlı takım portfolyolarına yardımcı olmak için katılmışlardır ve dönemin sonunda, bu süreci yorumlamışlardır. Öğrenciler dönemin sonunda sınıftaki hoşlanma, takım üyeliği ve gelişim sürecinin öğrenilmesi ve web sayfasının yayınlanması hakkındaki öğrenci tepkilerini ölçmek için bilgisayar üzerinden altı soruluk anket doldurmuşlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan üç anahtar tema ortaya çıkmıştır: artan takım uyumu (bağlılığı); beden eğitiminde öğrenmenin ve değerlendirmenin olmasında oldukça yeni bir yol ve öğrencide teknoloji kullanma becerilerinin eksikliği. Bu sonuçlar digital portfolyoların öğrencilerin beden eğitimi derslerinden hoşlanma ve öğrenmelerinde yardımcı olma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Tangdhanakanond ve Wongwanich (2012)’in Tayvan’da gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı, eğitim reformu sürecinde öğrencilerde portfolyo değerlendirme kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarını açıklamak ve öğrencilerde portfolyo değerlendirme kullanımına ilişkin öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu amaçla

çalışmaya 242 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan hemen hemen tüm öğretmenlerin öğrenciler için portfolyo değerlendirme kullanımına ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını belirtirken, aynı zamanda portfolyo kullanımının her aşaması için yardıma ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan yabancı dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve ingilizce öğretmenleri portfolyoyu daha çok formatif değerlendirme amaçlı olarak kullanırken; kariyer ve teknoloji öğretmenleri, sanat öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri portfolyo değerlendirmeyi daha çok summatif değerlendirme (değer biçme) amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin portfolyo kullanımına ilişkin sahip olduğu en önemli ihtiyaç ürünün seçiminde ve seçilen ürünün yansıtılmasında olduğu belirtilmiştir. Bunları takiben, belirtilen ihtiyaçlar sırası ile ürünün gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve portfolyo değerlendirmenin sonuçlarının kullanılması olarak rapor edilmiştir.

Çalışkan ve Kutlu (2014)'nın yaptıkları çalışmanın amacı Türk ve Amerikalı sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin portfolyo kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmaya devlet okullarında çalışan 15 Türk, 15 Amerikalı sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplamak için 6 açık uçlu sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri farklı ülkelere göre kodlanmış ve elde edilen görüşler için % ve f değerleri ile hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türk ve Amerikalı öğretmenler portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin gelişimini ve eksikliklerini kolayca görmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Türk ve Amerikalı öğretmenler öğrenci merkezli öğrenme tekniklerini kullandıklarını belirtmişler ve tüm katılımcılar portfolyonun öğrenci merkezli bir öğrenme tekniği olduğu konusunda birleşmişlerdir. Bununla beraber, sorumluluk duygusunda, ailelerin sürece katılımında ve öğretmenlerin görevleri bakımından iki ülke arasında bazı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırma örnekleme, ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması, veri toplama süreci ve veri analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Portfolyo değerlendirme tekniğine ilişkin ortaokullarda görev yapan Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tutumların neler olduğunun belirlenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modeli ile yapılmıştır. “Tarama modelleri, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimini açıklayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Kaptan, 1998).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012–2013 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, Kayseri İlindeki resmi ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, Kayseri İlinde resmi ortaokullarda görev yapan 166 tane beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Kayseri İli Merkez İlçede görev yapan 174 beden eğitimi öğretmenine ölçek verilmiş ve eksik doldurulan 8 ölçek analize tabii tutulmamıştır. Ölçeklerin dönüş oranı % 95.4'dür.

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler incelenmiş ve cinsiyetleri, eğitim durumları, yaş grupları, meslekteki kıdem yılları, haftalık girdikleri ders saati, görev yaptıkları okul, çalışma durumlarına ilişkin frekans ve yüzdelikler Tablo 3–1.'de verilmiştir.

Tablo 3-1. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	40	24.10
	Erkek	126	75.90
Eğitim durumu	Öğretmen okulu	2	1.2
	Eğitim yüksek okulu	2	15.7
	Eğitim fakültesi (4 yıllık)	116	69.9
	Yüksek lisans	22	13.2
Yaş grubu	20-29	17	10.2
	30-39	117	70.5
	40 ve üstü	32	19.3
Meslekteki kıdem yılı	1–5 yıl	30	18.1
	6–10 yıl	37	22.2
	11-16 yıl	70	42.2
	16 yıl ve üstü	29	17.5
Haftalık girdiği ders saati	15-20	62	37.4
	21-25	64	38.5
	26-30	40	24.1
Çalıştığı okul	Normal öğretim	69	41.6
	İkili öğretim	97	58.4

Tablo 3-1.'e göre araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin %'i 24.1'i kadın, %' 75.9'u erkektir. Tabloya göre öğretmenlerin eğitim durumları frekans büyüklüğüne göre sıralandığında; % 69.9'u Eğitim Fakültesi (4 yıllık), % 15.7'si Eğitim Yüksek Okulu, % 13.2'si Yüksek Lisans, % 1.2'si Öğretmen okulu mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10.2'i 20-29 yaş aralığında, % 70.5'i 30-39 yaş aralığında, % 18.1'i 40-49 yaş aralığında ve % 1.2'sinin 50-59 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan BES öğretmenlerin %18.1'i 1-5 yıl, % 22.2'si 6-10 yıl, % 42.2'si 11-16 yıl, % 17.5'i 16+ kıdem yılına sahiptir. Öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saatlerine bakıldığında ise; % 37.4'ü 15-20 saat, %38.5' i 21-25 saat, %24.1' i 26-30

saat şeklinde değişkenlik göstermektedir. Çalıştıkları okulların öğrenim şekli ise öğretmenlerin; % 41.6'sı normal öğretim, % 58.4'ü ikili öğretim yapan okullarda çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine "Portfolyo değerlendirme tekniğini uyguluyor musunuz?" şeklinde yöneltilen soruya verilen yanıtlar Tablo 3-2.'de verilmiştir.

Tablo 3-2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme tekniğini uygulama düzeyleri

Portfolyo değerlendirme tekniğini uygulama	f	%
Evet uyguluyorum	-	-
Hayır uygulamıyorum	166	100

Öğretmenlere araştırmacı tarafından portfolyoya ilişkin bilgi verilerek ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Tablo 3-2.'ye göre, araştırmaya katılan Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hiçbirinin derslerinde portfolyo değerlendirme tekniğini uygulamadıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Jones (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Bedir (2009) tarafından yapılan, "Portfolyo (öğrenci ürün dosyası) değerlendirmeye yönelik görüş ve tutum anketi ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek ilk kez Georgia Üniversitesi Doktora Komisyonu (1995) tarafından ilköğretim öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilmiştir.

Ölçekte yer alan her madde "Kesinlikle katılıyorum = 5, Katılıyorum = 4, Kısmen Katılıyorum = 3, Katılmıyorum = 2 ve Kesinlikle Katılmıyorum = 1" puan

olarak değerlendirilmiş, olumsuz ifadelerin bulunduğu maddeler bu puanlamanın tersi şeklinde yapılmıştır. Buna göre tutum ölçeği 18 maddeden oluşmuş ve toplamda 90 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Türkçe'ye uyarlanan tutum ölçeğinin güvenirlik çalışması için ölçek farklı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 91 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda Türkçe Ölçeğin alfa güvenirliği 0.76 olarak bulunmuştur (Bedir, 2009).

Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan faktör çözümlemesi sonucunda "Portfolyoya ilişkin Tutum Ölçeği"nin beş faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler "Uygulanabilirlik", "Yararlılık", "Kullanışlılık", "Eğitimde Yeterlilik", ve "Geleneksel Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır (Bedir, 2009).

Uygulanabilirlik alt boyutu, 8 maddeden (2,3,4,5,6,8,15,16) oluşmuş ve madde faktörlerindeki yük değerleri 0.564-0.757 arasında bulunmuştur. Yararlılık alt boyutu, 4 maddeden (7,9,10,17) oluşmuş ve madde faktörlerindeki yük değerleri 0.627-0.807 arasında bulunmuştur. Kullanışlılık alt boyutu 3 maddeden (12,13,14) oluşmuş ve madde değerlerindeki yük değeri 0.669-0.853 arasında görülmüştür. Eğitimde yeterlilik alt boyutu 2 maddeden (11,18) oluşmuş ve madde faktörlerinin yük değerleri 0.762-0.796 arasında olduğu saptanmıştır. Geleneksel değerlendirme alt boyutu 1 maddeden (1) oluşmuş, yük değerinin 0.782 olduğu görülmüştür (Bedir, 2009).

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler üzerinde parametrik ya da nonparametrik istatistiksel teknikler yapıp yapılmayacağını belirlemek için Levene ve Kolmogorov-Smirnov testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada betimsel istatistik, tek yönlü

varyans analizi (Anova) ve bağımsız gruplar t testi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada anlamlık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutumlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3-3’de verilmiştir.

Tablo 3-3. Çalışma grubu için portfolyoya yönelik tutum puanlarının normallik testi

Alt Boyutlar	N	Z	p
Uygulanabilirlik	166	.930	.353
Yararlılık	166	1.207	.108
Kullanışlılık	166	1.142	.147
Yeterlilik	166	.782	.573
Geleneksel değerlendirme	166	.814	.522

Tablo 3-3’e göre, çalışmaya katılan BES öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutumlarını oluşturan alt boyutlara ilişkin puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (uygulanabilirlik $z=.930$, $p>0.05$; yararlılık $z=1.207$, $p>0.05$; kullanışlılık $z=1.142$, $p>0.05$; yeterlilik $z=.782$, $p>0.05$ ve geleneksel değerlendirme $z=.814$, $p>.522$).

Ayrıca çalışmaya katılan BES öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutum puanlarının ölçüm varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için Levene testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3-4’de verilmiştir.

Tablo 3-4. Çalışmaya katılan BES öğretmenlerinin portfolyoya yönelik tutum puan varyanslarının homojenliği testi

Alt boyutlar	Levene istatistik (F)	p
Uygulanabilirlik	1.494	.218
Yararlılık	2.005	.115
Kullanışlılık	1.474	.294
Yeterlilik	1.461	.277
Geleneksel değerlendirme	1.297	.277

Tablo 3-4'e göre, çalışmaya katılan BES öğretmenlerinin tutum puanlarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (uygulanabilirlik $F=1.494$, $p>0.05$; yararlılık $F=2.005$, $p>0.05$; kullanışlılık $F=1.474$, $p>0.05$; yeterlilik $F=1.461$, $p>0.05$ ve geleneksel değerlendirme $F=1.297$, $p>0.05$).

Bununla beraber çalışmada yer alan öğretmenlerin sayısının 30'un üzerinde olmasından dolayı çalışmada kullanılarak test türü parametrik olarak belirlenmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veri toplama aracı ile elde edilen bulgulara, araştırmanın problem cümlelerine ilişkin bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Birinci alt probleme ait bulgular

Bu çalışmanın birinci alt problemini "Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutum düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için, bağımsız gruplar t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.1.1.1'de sunulmuştur.

Tablo-4.1.1.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	SD	t	p
Uygulanabilirlik	Kadın	40	2.80	.68	164	-2.088	.038*
	Erkek	126	3.08	.74			
Yararlılık	Kadın	40	2.98	.57	164	-.609	.543
	Erkek	126	3.05	.73			
Kullanılışlık	Kadın	40	2.05	.85	164	-.197	.844
	Erkek	126	2.08	.81			
Eğitimde yeterlilik	Kadın	40	3.21	.48	164	.983	.327
	Erkek	126	3.12	.51			
Geleneksel değerlendirme	Kadın	40	2.58	.98	164	-2.106	.037*
	Erkek	126	2.98	1.07			

Tablo 4.1.1.1'e göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, portfolyoya yönelik tutumları, uygulanabilirlik [$t_{(164)} = -2,088$, $p < 0,05$] ve geleneksel değerlendirme [$t_{(164)} = -2,106$, $p < 0,05$] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark gösterirken, yararlılık [$t_{(164)} = -.609$, $p > 0,05$], kullanılışlık [$t_{(164)} = -.197$, $p > 0,05$] ve eğitimde yeterlik [$t_{(164)} = -.983$, $p > 0,05$] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir.

Uygulanabilirlik alt boyutunda erkek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutum puanları ($\bar{x} = 3,08 \pm .74$), kadın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin tutum puanlarına göre ($\bar{x} = 2,80 \pm .68$) daha yüksektir. Benzer şekilde, geleneksel değerlendirme alt boyutunda erkek Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutum puanları ($\bar{x} = 2,98 \pm 1.07$), kadın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin tutum puanlarından ($\bar{x} = 2,58 \pm .98$) daha yüksektir. Bu bulguya göre, cinsiyetin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya yönelik tutum düzeylerini oluşturan uygulanabilirlik ve geleneksel değerlendirme alt boyutlarında anlamlı fark yarattığı söylenebilir.

4.1.2. İkinci alt probleme ait bulgular

Bu çalışmanın ikinci alt problemini, "Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutum düzeylerinde yaşlara göre anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçlar Tablo 4.1.2.1'de sunulmuştur.

Tablo-4.1.2.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının yaşlara göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Uygulanabilirlik	Gruplar arası	2.910	2	1.455	2.781	.065	
	Gruplar içi	85.272	163	.523			
	Toplam	88.182	165				
Yararlılık	Gruplar arası	1.411	2	.705	1.485	.229	
	Gruplar içi	77.407	163	.475			
	Toplam	78.818	165				
Kullanılışlık	Gruplar arası	8.547	2	4.274	6.820	.001*	1-2
	Gruplar içi	102.141	163	.627			2-3
	Toplam	110.688	165				
Eğitimde yeterlilik	Gruplar arası	3.658	2	1.829	7.872	.001*	1-2
	Gruplar içi	37.872	163	.232			1-3
	Toplam	41.530	165				
Geleneksel değerlendirme	Gruplar arası	.357	2	.178	.157	.855	
	Gruplar içi	185.233	163	1.136			
	Toplam	185.590	165				

1= 20-29 yaş 2= 30-39 yaş 3= 40-49 yaş

Tablo 4.1.2.1'e göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, Portfolyo'ya yönelik tutumları, kullanılışlık [$F_{(2-163)}=6.820$, $p < 0.05$] ve eğitimde yeterlilik [$F_{(2-163)}=7.872$, $p < 0.05$] alt boyutlarında yaşa göre anlamlı fark gösterirken, uygulanabilirlik [$F_{(2-163)}=2.781$, $p > 0.05$], yararlılık [$F_{(2-163)}=1.485$, $p > 0.05$] ve geleneksel değerlendirme [$F_{(2-163)}=.157$, $p > 0.05$] alt boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde portfolyoya ilişkin tutumları oluşturan kullanılışlık alt boyutunda farkların hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 30-39 yaş arasındaki Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin ($\bar{x}=2.22 \pm .85$) tutumlarının, 20-29 yaş ($\bar{x}=1.73 \pm .65$) ve 40-49 yaş arasındaki ($\bar{x}=1.73 \pm .62$) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, 30-39 yaşları arasında bulunan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri portfolyoyu diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha kullanışlı bulmuşlardır.

Benzer şekilde, eğitimde yeterlilik alt boyutunda yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre farkın 40-49 yaş arasındaki öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\bar{x}=3.21\pm.53$) ile 20-29 yaş ($\bar{x}=2.71\pm.50$) ve 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları ($\bar{x}=3.19\pm.46$) arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, 40-49 yaş aralığında olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin portfolyoya yönelik tutumu oluşturan eğitimde yeterlilik alt boyutunda diğer yaş gruplarına göre yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular

Bu çalışmanın üçüncü alt problemini "Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutum düzeylerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçlar Tablo 4.1.3.1'de sunulmuştur.

Tablo-4.1.3.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının kıdemlerine göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Uygulanabilirlik	Gruplar arası	3.757	3	1.252	2.403	.070	
	Gruplar içi	84.425	162	.521			
	Toplam	88.182	165				
Yararlılık	Gruplar arası	2.264	3	.755	1.597	.192	
	Gruplar içi	76.554	162	.473			
	Toplam	78.818	165				
Kullanılışlık	Gruplar arası	7.532	3	2.511	3.943	.010*	
	Gruplar içi	103.157	162	.637			1-3
	Toplam	110.688	165				
Eğitimde yeterlilik	Gruplar arası	3.630	3	1.210	5.172	.002*	1-2
	Gruplar içi	37.900	162	.234			1-3
	Toplam	41.530	165				1-4
Geleneksel değerlendirme	Gruplar arası	2.802	3	.934	.828	.480	
	Gruplar içi	182.788	162	1.128			
	Toplam	185.590	165				
1= 1-5 yıl	2= 6-10 yıl	3= 11-16 yıl	4= 16 yıl üstü				

Tablo 4.1.3.1'e göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, portfolyoya yönelik tutumları, kullanılışlık [$F_{(2-163)}=3.943$, $p < 0.05$] ve eğitimde yeterlilik [$F_{(2-163)}=5.172$, $p < 0.05$] alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı fark gösterirken, uygulanabilirlik [$F_{(2-163)}=2.403$, $p > 0.05$], yararlılık [$F_{(2-163)}=1.597$, $p > 0.05$] ve geleneksel değerlendirme [$F_{(2-163)}=.828$, $p > 0.05$] alt boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir.

Kullanılışlık alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutumları arasındaki farkların hangi kıdem grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 11-16 yıllık kıdeme sahip Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin tutumlarının ($\bar{x}=2.28\pm.93$), 1-5 yıllık ($\bar{x}=1.72\pm.62$), 6-10 yıllık ($\bar{x}=2.08\pm.60$) ve 16 yıl üstü ($\bar{x}=1.89\pm.83$) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, 11-16 yıllık Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri 1-5 yıllık, 6-10 yıllık ve 16 yıl üstü görev yapan BES öğretmenlerine göre portfolyoyu anlamlı düzeyde daha kullanışlı bulmaktadırlar.

Benzer şekilde, eğitimde yeterlilik alt boyutunda yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 16 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.32\pm.48$) tutumlarının, 1-5 yıllık ($\bar{x}=2.84\pm.42$), 6-10 yıllık ($\bar{x}=3.20\pm.49$) ve 11-16 yıllık kıdeme ($\bar{x}=3.17\pm.51$) sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, mesleki kıdem yılı arttıkça portfolyoya ilişkin tutumu oluşturan eğitimde yeterlilik alt boyutuna ait tutum düzeyinin de arttığı söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü alt probleme ait bulgular

Bu çalışmanın dördüncü alt problemini "Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları haftalık ders saatlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutum düzeylerinde haftalık ders saatlerine göre anlamlı fark olup olmadığını

belirleyebilmek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçlar Tablo 4.1.4.1'de sunulmuştur.

Tablo-4.1.4.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutum puanlarının haftalık girdikleri ders saatine göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Uygulanabilirlik	Gruplar arası	.566	2	.283	.526	.592	
	Gruplar içi	87.616	163	.538			
	Toplam	88.182	165				
Yararlılık	Gruplar arası	4.558	2	2.279	5.003	.008*	
	Gruplar içi	74.259	163	.456			1-2
	Toplam	78.818	165				1-3
Kullanışlık	Gruplar arası	1.787	2	.894	1.337	.265	
	Gruplar içi	108.901	163	.668			
	Toplam	110.688	165				
Eğitimde yeterlilik	Gruplar arası	2.776	2	1.388	5.837	.004*	
	Gruplar içi	38.754	163	.238			1-3
	Toplam	41.530	165				2-3
Geleneksel değerlendirme	Gruplar arası	.150	2	.075	.066	.936	
	Gruplar içi	185.440	163	1.138			
	Toplam	185.590	165				

1= 15-20 saat 2= 21-25 saat 3= 26-30 saat

Tablo 4.1.4.1'e göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, portfolyoya yönelik tutumları, yararlılık [$F_{(2-163)}=5.003$, $p<0.05$] ve eğitimde yeterlilik [$F_{(2-163)}=5.837$, $p<0.05$] alt boyutlarında haftalık girdikleri ders saatine göre anlamlı fark gösterirken; uygulanabilirlik [$F_{(2-163)}=.526$, $p>0.05$], kullanışlık [$F_{(2-163)}=1.337$, $p>0.05$] ve geleneksel değerlendirme [$F_{(2-163)}=.066$, $p>0.05$] alt boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir.

Öğretmenlerin girdikleri haftalık ders saati değişkenine göre yararlılık alt boyutunda, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutumları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre haftada 15-20 saat derse giren Beden eğitimi ve Spor öğretmenlerinin ($\bar{x}=3.24\pm.63$) tutumlarının, 21-25 saat derse giren ($\bar{x}=2.95\pm.61$) ve 26-30 saat derse giren ($\bar{x}=2.85\pm.84$) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, haftalık daha az sayıda derse giren Beden Eğitimi ve Spor

Öğretmenlerinin yararlılık alt boyutunda portfolyoya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde, eğitimde yeterlilik alt boyutunda yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 26-30 saat derse giren öğretmenlerin ($\bar{x}=3.37\pm.54$) portfolyoya yönelik tutumlarının, 15-20 saat ($\bar{x}=3.04\pm.50$) ve 21-25 saat derse giren ($\bar{x}=3.11\pm.45$) öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, haftalık girilen ders saati arttıkça Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin eğitimde yeterlilik alt boyutunda portfolyoya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.5. Beşinci alt probleme ait bulgular

Bu çalışmanın beşinci alt problemini "Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin, portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik tutumları okulun öğretim şekline göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutum düzeylerinde öğretim şekline göre anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için, bağımsız gruplar t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.1.5.1'de sunulmuştur.

Tablo-4.1.5.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik puanlarının öğretim şekline göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Öğretim şekli	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Uygulanabilirlik	Normal	69	2.99	.71	164	-.302	.763
	İkili	97	3.03	.75			
Yararlılık	Normal	69	2.90	.68	164	-2.139	.034*
	İkili	97	3.13	.68			
Kullanışlık	Normal	69	1.91	.78	164	-2.202	.029*
	İkili	97	2.19	.83			
Eğitimde yeterlilik	Normal	69	3.16	.41	164	.321	.749
	İkili	97	3.13	.56			
Geleneksel değerlendirme	Normal	69	2.86	.99	164	-.250	.803
	İkili	97	2.90	1.11			

Tablo 4.1.5.1'e göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, portfolyoya yönelik tutumları, yararlılık [$t_{(164)}=-2.139$, $p<0.05$] ve kullanışlık [$t_{(164)}=-2.202$, $p<0.05$]

alt boyutlarında derse girdikleri okulların öğretim şekline göre anlamlı farklılık gösterirken; uygulanabilirlik [$t_{(164)}=-.302$, $p>0.05$], eğitimde yeterlilik [$t_{(164)}=-.321$, $p>0.05$] ve geleneksel değerlendirme [$t_{(164)}=-.250$, $p>0.05$] alt boyutlarında derse girdikleri okulların öğretim şekline göre anlamlı fark göstermemiştir.

Yararlılık alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutumlarının derse girdikleri okulların öğretim şekline göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu alt boyutta ikili öğretim yapan ortaokullarda çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutumları ($\bar{x}=3.13\pm.68$), normal öğretim yapan ortaokullarda çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine ($\bar{x}=2.90\pm.68$) göre daha yüksektir. Benzer şekilde, kullanılışlık alt boyutunda ikili öğretim yapan ortaokullarda çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutumları ($\bar{x}=2.19\pm.83$), normal öğretim yapan ortaokullarda çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine ($\bar{x}=1.91\pm.78$) göre daha olumludur. Bu bulgu derse girdikleri okulların öğretim şeklinin, kullanılışlık ve yararlılık alt boyutlarında iki gruba oluşturan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde portfolyoya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı fark yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Yorumlar

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Birinci alt probleme ait yorumlar

Tablo 4.1.1.1'e göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, cinsiyete göre portfolyoya yönelik tutumları, uygulanabilirlik ve geleneksel değerlendirme alt boyutlarında erkek BES öğretmenleri lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Bu sonuca göre, erkek BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme için derslerinde portfolyo kullanımının uygulanabilirliği için kadın BES öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Derslerde hem sürecin, hem de ürünün değerlendirilmesi için portfolyo kullanımı çağdaş eğitim anlayışı içerisinde önemli bir unsur olsa da, öğrencilerin gelişimini göstermek için ürünlerin bir araya getirilmesi ve analizi zor ve zaman alıcıdır (Sewell, Marczak ve Horn, 2002; akt:Yaşar, 2010). Ayrıca Tangdhanakanond ve Wongwanich (2012)'in belirttiği gibi, öğretmenler derslerinde portfolyo kullanmaya ilişkin ürünün seçimi, seçilen ürünlerin süreci ve sonucu yansıtması, ürünün gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve portfolyo değerlendirme sonuçlarının kullanılması konularında yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Tüm bunlar da öğretmenler için emek ve zaman alan uğraşlardır. Kadın BES öğretmenlerinin ülkemizin kültürel yapısından dolayı erkek BES öğretmenlerine göre günlük yaşamlarındaki özel hayatlarında evle ilgili daha fazla sorumluluk üstlenmelerinden dolayı yeterli zaman bulamamaları, okullardaki öğrenci sayısının fazlalığı ve okulda eğitim-öğretim işleri için fazla zaman ayırmaları (Bal, 2012; Chan, Sum ve Lau; 2006) gibi nedenler iki cinsiyet arasında fark çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın cinsiyet farklılığı ile ilgili sonucu Bayram (2012)'ın yaptığı çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bayram (2012) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmaları konusunda farklı görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Konu ile ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmalarda ise portfolyoya ilişkin tutumlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Coşkun, 2011; Hatuk, 2010; Ayva, 2010; Yaşar, 2010; Bedir, 2009; Sırkıntı 2007). Coşkun (2011) coğrafya öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında fark olmadığını belirtmiştir. Hatuk (2010) sosyal bilgiler öğretiminde portfolyoların kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdiği çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında fark olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde, Ayva (2010)'da sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, farklı cinsiyetteki öğretmenlerin portfolyo tekniği hakkındaki görüşlerinde anlamlı fark olmadığını rapor etmiştir. Sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan bir başka çalışmada Yaşar (2010), cinsiyet değişkenine göre portfolyo değerlendirme süreci ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Bedir (2009)'de 64 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile

gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin portfolyoya ilişkin tutum ve görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farkın olmadığını belirtmiştir. Sırkıntı (2007) ise ilköğretim matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farka sahip olmadığını tespit etmiştir. Tüm bu sonuçlar ile yapılan çalışmanın bulguları arasındaki farklılık, branş farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

4.2.2. İkinci alt probleme ait yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan yaş gruplarına göre BES öğretmenlerinin portfolyoya yönelik tutumları karşılaştırıldığında, kullanılışlık alt boyutunda 30-39 yaşları arasında bulunan BES Öğretmenleri 20-29 ve 40-49 yaş gurubundaki BES öğretmenlerine göre portfolyoyu daha kullanışlı bulmuşlardır. Bir başka değişle çalışmaya katılan 30-39 yaşları arasındaki BES öğretmenleri, portfolyu bir değerlendirme aracı olarak geliştirilmesi, uygulanması ve puanlanması vb. bakımlardan ekonomik bulmaktadırlar. Bu sonuç araştırmada elde edilen bir başka bulgu ile çelişmektedir. Çalışmaya katılan hiçbir öğretmen derslerinde portfolyo kullanmadığını belirtirken (Tablo 3.2.), aynı zamanda da 30-39 yaş arasındaki öğretmenler portfolyoyu kullanışlı bulmuşlardır. Araştırmada BES öğretmenlerinin derslerinde portfolyoyu az kullanmaları ile ilgili bulgu Mintah (2003) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Mintah (2003)'da yaptığı çalışmada portfolyo ve klasik sınavların BES öğretmenleri tarafından en az kullanılan alternatif ölçme araçları olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen grubunun yaş dağılımları böyle bir sonuca etki etmiş olabilir. Ayrıca, araştırmada elde edilen bu sonucun nedeni olarak ülkemizde öğretmenlerin genel olarak yirmili yaşlarda mesleğe başlamaları ve mesleklerinin ilk yıllarında mesleği anlamak ve mesleği ile ilgili çalıştıkları okulda düzen kurmakla daha çok meşgulken, yıllar içerisinde bu uğraşlarını belli oranda oluşturan ve deneyim kazanan öğretmenlerin, hem mesleklerinde kendilerini daha fazla geliştirme istekleri hem de öğrendiklerini hayata geçirme ve daha fazla üretime dönük olarak mesleklerini

icra etmeleri gösterilebilir. Buna benzer olarak, mesleklerini belli bir yılın üzerinde yapan BES öğretmenleri ise emeklilik beklentisi içerisine girdiklerinden ve mesleklerindeki yeni gelişmeleri takip etmede zorlanmış olabilecekleri için böyle bir sonuca neden olmuş olabilirler.

Eğitimde yeterlilik alt boyutunda 40-49 yaş arasındaki BES öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarının 20-29 yaş ve 30-39 yaş arasındaki BES öğretmenlerin tutum puanları ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, BES öğretmenlerinde yaş düzeyi arttıkça portfolyoya yönelik tutumu oluşturan eğitimde yeterlik alt boyutunda daha yüksek düzeyde tutuma sahip olunduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, bir önceki alt boyut ile ilgili bulgu ile çelişmektedir. Çünkü 40-49 yaş arasındaki BES öğretmenleri portfolyonun kullanışlılığı ile ilgili 30-39 yaşları arasındaki BES öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde tutuma sahipken, diğer yaş gruplarına göre portfolyonun eğitimde yeterliliği alt boyutunda yüksek düzeyde tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. 40-49 yaş arasındaki BES öğretmenleri Portfolyo değerlendirmeye yönelik alınan eğitimleri uygulamaya geçirme boyutunda kendilerini yeterli görmüşlerdir.

4.2.3. Üçüncü alt probleme ait yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan mesleki kıdem değişkenine göre, BES öğretmenlerinin portfolyoya yönelik tutumları, kullanışlılık ve eğitimde yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre, kullanışlılık alt boyutunda 11-16 yıllık kıdeme sahip BES öğretmenlerinin, 1-5 yıllık, 6-10 yıllık ve 16 yıl üstü kıdeme sahip BES öğretmenlerine göre; eğitimde yeterlilik alt boyutunda ise 16 yıl üstü kıdeme sahip BES öğretmenlerinin 1-5 yıllık, 6-10 yıllık ve 11-16 yıllık kıdeme sahip BES öğretmenlerine göre daha yüksek oranda olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bu bulguya göre, 11-16 yıllık BES öğretmenleri 1-5 yıllık, 6-10 yıllık ve 16 yıl üstü görev yapan BES öğretmenlerine göre portfolyoyu anlamlı düzeyde daha kullanışlı bulurken, mesleki kıdem yılı arttıkça (16 yıl ve üstü) portfolyaya ilişkin tutumu oluşturan eğitimde yeterlik

alt boyutundaki puanların da arttığı söylenebilir. Bir başka değişle, portfolyo kullanımına yönelik tutum ve görüşlerin kıdem ilerledikçe daha olumlu olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgu Bayram (2012)'nin yaptığı araştırma bulguları ile paralellik gösterirken, Bedir (2009), Hatuk (2010), Ayva (2010), Coşkun (2010), Yaşar (2010), Gözüm (2008) ve Sırkıntı (2007)'nin yaptığı araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Bayram (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirdiğı çalışmasında, 1. ve 2. kademede görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Buna karşılık, Gözüm (2008) 14 ilköğretim okulunda 61 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiğı çalışmasında, meslekte farklı kıdem yılına sahip Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin portfolyo ile ilgili görüşlerini birbirine benzer bulmuştur. Benzer olarak yine Bedir (2009) Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre portfolyoya ilişkin tutum ve görüşlerinde bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Hatuk (2010) sosyal bilgiler öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirdiğı çalışmasında mesleki kідeme göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığını rapor etmiştir. Ayva (2010)'da sınıf öğretmenleri ile yaptığı bir başka çalışmada, mesleki kідeme göre öğretmenlerin portfolyo tekniğı hakkındaki görüşlerinde farklılıklar olmadığını saptamıştır. Bu çalışmalara ilave olarak, Coşkun (2010) coğrafya öğretmenlerinin kendi derslerinde portfolyo uygulamalarına ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim yılına göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ayrıca, Yaşar (2010) sınıf öğretmenleri üzerinde yürüttüğü araştırmasında, portfolyo değerlendirme yöntemine ilişkin görüşler arasında mesleki kідeme göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Yine, Sırkıntı (2007)'nin yaptığı çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin matematik dersinde ürün seçki dosyasının (portfolyo) kullanımının cinsiyete göre farklılık göstermediğı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular ve yapılan çalışmanın bulguları arasındaki farkın, çalışmanın farklı branş öğretmenleri üzerinde yürütölmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda portfolyoya karşı tutum düzeyinde BES öğretmenlerinin mesleki çalışma yılı arttıkça daha çok tecrübe sahibi olmalarından ve alanda uzmanlaşmalarından kaynaklı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca

araştırma grubunda yer alan BES öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%42.2'sinin) 11-16 yıl arasında kıdeme sahip olmaları da böyle bir sonuca etki etmiş olabilir.

4.2.4. Dördüncü alt probleme ait yorumlar

Çalışmanın dördüncü alt problemünde BES öğretmenlerinin, haftalık girdikleri ders saatine göre portfolyoya yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve yararlılık ve eğitimde yeterlilik alt boyutunda anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Yararlılık alt boyutunda haftada 15-20 saat derse giren BES öğretmenlerinin 21-25 saat ve 26-30 saat derse giren BES öğretmenlerine göre, eğitimde yeterlilik alt boyutunda ise 26-30 saat derse giren BES öğretmenlerinin 15-20 saat ve 21-25 saat derse giren BES öğretmenlerine göre daha yüksek oranda olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bu bulgulara göre çalışmaya katılan BES öğretmenlerinde portfolyo kullanımına yönelik görüşlerin haftalık girdikleri ders saatine göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda derslerinde portfolyo kullanmanın zaman ve emek alıcı bir süreç olduğunu belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Ayva, 2010; Bal, 2012; Bayram,2012; Hatuk, 2010; Chan, Sum ve Lau, 2006). Bu nedenle, haftalık olarak daha az sayıda derse giren BES öğretmenlerinin ders ortamlarında portfolyo kullanmanın yararlarına ilişkin daha yüksek düzeyde tutuma sahip olması olağan kabul edilebilir. Ayrıca beden eğitimi alanında BES öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin portfolyo kullanımına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları (Tangdhanakanond ve Wongwanich; 2012) belirlenmiştir. Ancak elde edilen bu bulgu Bedir (2009)' un yaptığı araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bedir'in yaptığı araştırma bulguları, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin tutumlarında farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Çalışmaların farklı alanda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmış olması farklı bulgulara ulaşmada önemli bir etken olmuş olabilir.

4.2.5. Beşinci alt probleme ait yorumlar

Çalışmanın beşinci alt probleminde BES Öğretmenlerinin, görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre portfolyoya yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve yararlılık ve kullanışlılık alt boyutunda anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Her iki alt boyutta da, ikili öğretim yapan okullarda görev yapan BES öğretmenlerin portfolyoya karşı tutumlarının normal öğretim yapan okullardaki BES öğretmenlerine göre daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre, ikili öğretim yapan okullarda görev yapan BES öğretmenleri portfolyoyu derslerinde kullanma ve yararı hakkında daha olumlu tutum sergilemişlerdir. Bu öğretmenlerin çalıştıkları okulların yapısı gereği, bu işleri yapmak için daha fazla zamanları bulunması böyle bir sonuca etki etmiş olabilir. Nitekim yapılan pek çok çalışmada, portfolyo değerlendirmenin fazla zaman ve emek aldığı, sınıfların kalabalık olması (Ayva, 2010; Bayram, 2010; Bedir, 2009; Hatuk, 2010; Yaşar, 2010), sınıf koşullarının uygun olmaması (Hatuk, 2010; Ayva, 2010; Yaşar, 2010), öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları (Ayva, 2010; Bedir, 2009; Chan, Sum ve Lau, 2006 ve Tangdhanakanond ve Wongwanich; 2012), fazla maddiyat gerektirmesi, öğrencilerin portfolyoları taşıma, saklama ve korumada zorlanması (Hatuk, 2010) nedenleri ile bu uygulamanın amacına ulaşmadığı ve faydalı olmadığı (Bal, 2012) konularında bulgular elde edilmiştir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde Kayseri İli Ortaokullarında görev yapan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin uygulanan anketlere verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Erkek BES öğretmenlerinin, portfolyoya ilişkin tutumunu oluşturan uygulanabilirlik ve geleneksel değerlendirme alt boyutlarında kadın BES öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.
2. 30-39 yaş arasındaki BES öğretmenlerinin kullanılışlık alt boyutunda portfolyoya ilişkin tutumlarının, 20-29 yaş ve 40-49 yaş arasındaki öğretmenlerin tutumlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 40-49 yaş arasında bulunan BES öğretmenlerinin eğitimde yeterlik alt boyutunda portfolyoya ait tutumlarının 20-29 yaş ve 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin tutumlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir.
3. 11-16 yıllık kıdeme sahip olan BES öğretmenlerinin kullanılışlık alt boyutundaki tutumlarının 1-5 yıllık, 6-10 yıllık ve 16 yıl üstü görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 11-16 yıllık BES portfolyoyu diğer gruptaki öğretmenlere göre daha kullanışlı bulmuşlardır. Bununla beraber, 16 yıl üstü kıdeme sahip olan BES öğretmenlerinin eğitimde yeterlilik alt boyutunda 1-5 yıllık, 6-10 yıllık ve 11-16 yıllık

öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Eğitimde yeterlilik alt boyutunda mesleki kıdem yılı arttıkça portfolyoya yönelik tutumlarında olumlu düzeyde arttığı görülmüştür.

4. Haftalık 15-20 saat derse giren BES öğretmenlerinin yararlılık alt boyutundaki 21-25 saat ve 26- 30 saat derse giren öğretmenlere göre portfolyaya karşı tutumlarının daha olumlu oldukları görülmüştür. Hafta boyunca daha az saat derse giren öğretmenlerin tutumları yararlılık alt boyutunda hafta boyunca daha çok derse giren öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca, haftalık 26-30 saat derse giren BES öğretmenlerinin eğitimde yeterlilik alt boyutunda portfolyoya yönelik tutumlarının 15-20 saat ve 21-25 saat ders giren öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Haftalık ders saati arttıkça öğretmenlerin eğitimde yeterlilik alt boyutunda portfolyoya ilişkin tutumların daha olumlu olduğu söylenebilir.
5. İkili öğretim yapan okullarda görevli BES öğretmenlerinin portfolyoya ilişkin tutumlarının yararlılık ve kullanışlılık alt boyutlarında normal okullarda görev yapan BES öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Aşağıda verilen öneriler araştırma bulgularına dayalı ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler olarak sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Daha çok BES öğretmenleri üzerinde çalışma yapılabilir.
2. Daha fazla kadın BES öğretmeni ile araştırma yapılabilir.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Benzer çalışmalar farklı bölgelerde ve illerde görev yapan BES öğretmenleri üzerinde de yapılabilir.
2. Özel okullarda görev yapan BES öğretmenleri üzerinde araştırma yapılabilir.
3. BES öğretmenleri üzerinde portfolyo değerlendirme sürecine yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlere uzmanlar tarafından alternatif ölçme ve değerlendirme alanı olan portfolyo değerlendirme tekniği hakkında seminerler ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenip, öğretmenler bu alanda eğitim aldıktan sonra araştırma yapılabilir.
5. Geleneksel değerlendirme teknikleri ile portfolyo değerlendirme tekniğini karşılaştıran, her iki değerlendirme çeşidinin de avantaj ve dezavantajlarını ortaya çıkartan çalışmalar yapılabilir.
6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde benzer çalışma yapılabilir.
7. Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin derslerinde portfolyo kullanımına yönelik sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile nitel yöntemle çalışma yapılabilir.
9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri portfolyo kullanımına teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkada, C., Ergen, E. (1990). *Bilim ve spor*. Ankara: Büro Tek Ofset Matbaacılık.
- Alkan, C. (1984) . *Eğitim teknolojisi*. (3. Baskı.) Ankara : Aşama Matbaacılık.
- Arslan, Y., (2011). *Ölçme ve değerlendirme gelişim programının beden eğitimi öğretmen adayları ve ders verdikleri öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algı düzeylerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora tezi. Ankara.
- Arslan, M., Eraslan L. (2003). *Yeni eğitim paradigması ve türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği*. Milli Eğitim Dergisi, (160).
- Arter, J., Spandel, V. (1992). *Using portfolios of student work in instruction and assessment*. Educational Measurement: Issues and Practice. (11, 36-44.)
- Arter, J. V. and Spandel, R. (1994). *Portfolios for assessment and instruction*. northwest regional education laboratory. (101 Sw Main St., Suite 500.) Portland, OR.
- Atılğan, H., (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, (1. Baskı.) Ankara: Anı Yayıncılık..
- Atılğan, H., Kan, A., Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayhan, H. (1995). *Eğitim bilimine giriş*. (1. Baskı.) İstanbul: Şule Yayınları.
- Ayva, G. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin "Portfolyo (Ürün seçki dosyası) tekniği" hakkındaki görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Bağcı Kılıç, G. (2006). *Yeni yaklaşımlar ışığında ilköğretim bilimi öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A. ve Birgin O. (2004). “ *Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması*.”
- Baki, A., Birgin, O., Güven, B., Karataş, İ. (2004). *Bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası (Portfolio) uygulaması*. Eğitimdeki Örnekler Konferansı. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Bal, A. P. (2012). *Öğretmenlerin matematik dersinde ürün seçki dosyası hazırlama, değerlendirme ve akademik başarı konusundaki görüşleri*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching (Kasım 2012, Cilt 1, Sayı 4, Makale 22).
- Balcıoğlu, B., Özbek, A., Sungur, N. (2003). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi*. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, Bursa (23–24 Mayıs, s:13–20).
- Balyan, M. (2003). *Beden eğitimi dersinde başarı notu değerlendirmesi üzerine bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Barret, H. (2004). *Differentiating electronic portfolios and online assessment management systems*. Proceedings of the 2004 Annual Conference of the Society for Information Technology in Teacher Education. (<http://electronicportfolios.com/portfolios/SITE2004paper.pdf>, 22.04.2014 tarihinde erişildi).
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. (1. Baskı.) Ankara: Gül Yayınevi.
- Başıoğlu, B. (1995). *Ankara ili devlet liselerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı*. İlköğretimde ölçme ve değerlendirme (Modül 3). Ankara: MEB Yayınları.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*, Ankara: ÖSYM yayınları.
- Baykul, Y. (2003). *İlköğretimde matematik öğretimi* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayram, H., (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (Öğrenci ürün dosyası) , performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyal Bilimler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kilis.
- Bedir, A. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyoya (Öğrenci ürün dosyası) ilişkin görüş ve tutumlarının incelenmesi* (Manisa İli, Merkez İlçesi İlköğretim Okulları Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Bekiroğlu, F. (2004). *Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri*. Fizikte Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bekiroğlu, F., (2005). “ *Ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo kullanımı*” (Edu 7, Cilt1, Sayı 1, Makale 5).
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye’ de beden eğitimi öğretmenin yetiştirilmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bradley, Julie. (2009). *Effective leadership of PE school sports in primary schools*. PE & School Sports, 9th Annual One Day Conference. (5th November 2009, Wembley Stadium, London). Optimus Education (243-252).
- Butcher, AC. (1983). *Foundations of physical education and sport*. London. Ninth Edition, St. Louis: The C.V. Mosby Company.
- Car, A. (2006). *Portfolyo*. Türk Eğitim Derneği e-Bülten, Şubat, Sayı 4, <http://www.ted.org.tr/bulten/TedBulten-Subat.pdf> . Erişim Tarihi: 02.03.2014.
- Cengiz, C., Semiz, K. (2010). *Aktiviteye özgü standardize beceri testleri*. Beden eğitimi ve spor öğretiminde yeni yaklaşımlar dizisi, Kitap II: Ölçme-Değerlendirme (Ed. G. Demirhan, ML. İnce, y. Bulca, C. Koca, S. Kirazcı), Ankara Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Dr. Chan, W., Prof. Sum, K. W. R., Lau, K.O. (2006) *To add a paper*, Login.

- Chen, Y., Martin, M. A. (2000). *Using performance assessment and portfolio assessment together in elementary classroom*. Reading Improvement (37 (1) 32-38).
- Collins, A. (1992). *Portfolios for science education: Issues in purpose structure and authenticity*. Science Education (4,76).
- Cumming, J., Maxwell, G.(1999). *Contextualising authentic assessment*. Assessment in Education (6,28: 2180-195).
- Coşkun, S. (2011). *Coğrafya dersinde ürün seçki dosyası (Portfolyo)'na yönelik öğretmen görüşleri*. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Coğrafya Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Çakan, M. (2008). *Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri*. (Ed: Tekindal, S.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmaklı, A. (2008). *“Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi”*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Bolu
- Çalışkan, A., Kutlu, Ö. (2014). *Turkish and American primary and elementary school teachers' views on portfolio use*.
- Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çumralıgil, B. (1995). *Seçilmiş bazı illerdeki ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi öğretiminin yapısı ve sorunları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dauger, V. P., Pangrazi, R. P. (1975). *Dynamic physical education for elementary school children*. Fifth Edition, Minnesota: Burgess Publishing Company.
- De Fina, A. (1992). *“Portfolio assessment: Getting started”* (NY 10003). New York.
- Demirci, A. (2008). *İlköğretimde beden eğitimi dersi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirhan, G. (2003). *Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme*. Çağdaş Eğitim Dergisi (300: 13-22).
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Demirhan, G., İnce, M. L., Bulca, Y., Koca, C., Kirazcı, S. (2010) *Ölçme değerlendirme*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. & Godbout, P. (1997). *Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes*, *Journal of Teaching in Physical Education*, (16,2. 211-228).
- Dyson, B., Griffin, L. L., and Peter Hastie, P. (2004). *Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations*. *Quest* (56, 226-240).
- Ercenk, Kubilay. (1978). *Temel beden eğitimi ve ortaöğretimde cimmnastiğin kullanımı*. Ankara.
- 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.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basım Evi.
- Farr, R. (1991). *The assessment puzzle*. *Educational Leadership* (49(3): 95).
- French, R. L., (1992). *Portfolio assessment and LEP students* (report no. FL 020 630) *Proceedings of the National Research Symposium on the Limited English Proficiency Student Issues*, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service: No. Ed 349 817)
- Genç, S. Z., Eryaman, M. Y. (2007). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. (9(1), 89 102).
- Gibbons, S., Robinson, B., Bruce, R., Bremen, K., Lundeen, L., Mouritzen, J., Perkins, J., Stogre, T., Wejr, C. (2002). *Using rubrics to support assessment and evaluation of personal and social outcomes in physical education*. *Strategies Journal for the Physical and Sport Educators* (15(4), 28-33).
- Gilliver, K. (2002). *Quality physical education 1st proceeding book eupa symposium on physical*. Education, 11.Belgium.

- Gilman, D.A., Andrew R.R., Cathleen, D. (1995). “*Making assessment a meaningful part of instruction*”, NASSP Bulletin. (Volume 79, Number 593.)
- Goodman, G, Arbona, C., & De Rameriz, R. D. (2008). *Authentic assessment and academic achievement*. Journal of Teacher Education (59(1), 24-39).
- Gözüm, S. (2008). *İlköğretim 4., 5. ve 6. sınıf fen ve teknoloji derslerinde öğretmen ve öğrencilerinin ürün dosyası (Portfolyo) ve içeriğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gronlund, N.E. (2006). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- GSGM. (1988). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okulları, lise ve dengi okullar beden eğitimi ders öğretim programları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Guard, N., Richter U., Waller, S. (2002). ‘*Portfolio assessments*’ in *fat*, (M. ed.) *learning from languages*. Preston: Translang / University of Central Lancashire.
- Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun Öğretimi*. İstanbul: PegemA.
- Günışık, E. (1973). *Temel eğitim kavramlarının açıklanması*. İlkokullarda Beden Eğitimi. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Gürses, A., Sema, A., Özkan, E., Kahraman, S., Taşgın, E. (2006). *Sınıf öğretmenliği programı fen bilgisi öğretimi dersinde akran değerlendirmesi*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara.
- Haladayna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. United States of America. (Viacom Company, 5, 20-35.)
- Harlen, W. (2000). “*Teaching, learning & assessing science 5-12*”. London (s:108 s:116).
- Hastie, Peter A.; Sinelnikov, Oleg A. (2007). *The use of web-based portfolios in college physical education activity courses*. Academic Journal Article. Physical Educator (Vol. 64, No. 1) Winter.
- Hatuk, M.H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde portfolyoların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Hünük, D., İnce, M.L., Ebem, Z. (2010). *Yazılı testler, beden eğitimi ve spor öğretiminde yeni yaklaşımlar dizisi*. Kitap II: Ölçme-Değerlendirme (Ed. G. Demirhan, ML. İnce, Y. Bulca, C. Koca, S. Kirazcı), Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

- İlci, B. (2002). *Tümel (Portfolio) değerlendirme*. Seminer Çalışması. Hacettepe Üniversitesi. www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/betulilci.doc. Erişim Tarihi:12.03.2014.
- İnal, A.N.(2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşman, A. (2005). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme: genel kavramlar, uygulamalar, sorunlar, çözüm önerileri ve yeni bir model*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Johnson, L.V. (2005). *Choosing appropriate assessments*. Journal of Physical Education, Recreation & Dance (76 (8): 46-56).
- Kabaş, O. (2007). *Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim 1. kademedeki uygulanma düzeyi*. Yüksek Lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kale, R., Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F. (1998). *Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:14.
- Karagül, T., (1993). *Beden eğitimi öğretim yöntemleri*. (10. Baskı.) Eskişehir.
- Karakuş, S., Koç, H. (2001). *Beden eğitimi derslerinin 14-16 yaş grubundaki öğrencilerin kuvvet ve aerobik gücüne etkisi*. Dinamik Spor Bilimleri Dergisi. (I, 3, s: 29-35.)
- Karip, E. (2007). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kasap, H., Karagözoğlu, C., Kemertaş, İ. (1999). *Eğitim ve spor eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Keske, G. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve karşılaştıkları sorunlar (Gaziantep İli örneği)*. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kingore, B. (1993). *Portfolios des moines*: Leadership Publishers.

- Koca, C., Arslan, Y., Demirhan, G. (2010). *Beden eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan bilimsel araştırmaların incelenmesi*. Beden eğitimi ve spor öğretiminde yeni yaklaşımlar dizisi. Kitap II: Ölçme-değerlendirme (Ed. G. Demirhan, ML. İnce, Y. Bulca, C. Koca, S. Kirazcı), Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi..
- Korkmaz, H., Kaptan, F. (2002). “*Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme*”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 23.
- Kritt, D. (1993). *Authentic, reflection, and self-evaluation in alternative assessment*. Middle School Journal (25(2), 43–45).
- Kuhs, T. (1994). *Portfolio assessment: Making it work for the first time*. The Mathematics Teachers (Vol: 87,5).
- Kutlu, Ö., Doğan C. D., Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kutlu, Ö., Doğan, D., Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi, performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Lacy, A.C., Hastad, D.N. (2006). *Measurement & evaluation in physical education and exercise science*. San Francisco: Pearson: Benjamin Cummings.
- Linn, R.L., Gronlund, N. E. (1995). *Measurment and assesment in teaching* (7 th ed). U.S.A.: Prentice Hall inc.
- Lumpkin, A. (1990). *Physical education and sport: A contemporary introduction*. St: Louis: Times Mirror/ Mosby College Publishing.
- Lumpkin, A. (1998). *Physical education: A contemporary introduction*.

- Lund, J. L. (1993). *The role of accountability and assessment in physical education: A pedagogical view*. In J.E. Rink (Ed.), *Critical crossroads: Middle and secondary school physical education* (pp. 102-112). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Lund, J.L., Kirk, M.F. (2002). *Performance-based assessments for middle and high school physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Magnusson, D. (1967). *Test Theory*. Massachusetts: Addison-Wesley Pub. Co.
- Matanin, M. & Tannehill, D. (1994) *Assessment and grading in physical education, Journal of Teaching in Physical Education* (13(4), 395_405).
- MEB., (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB., (2006). T.C., *Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB., (2011). *Beden eğitimi dersi 1-8. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB., (2011). *İnkılap tarihi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB., (2013). *Beden eğitimi dersi 1-8. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Meisels, S., Steele, D. (1991). *The early childhood portfolio collection process*. Ann Arbor, MI: Center for Human Growth and Development. University of Michigan.
- Melograno, V.S. (1998). *Designing the physical education curriculum*. United States: Human Kinetics.
- Mermer, C. Ö. (2006). *İlköğretim 2. kademe resim-iş (Sanat) eğitimi derslerinde sinama, ölçümlleme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı*. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Yüksek lisans tezi. Bursa.
- Mertler, C. A. (1999). *Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of ohio teachers*. *Education* (120 (2), 285-297).
- Mıhladı, G. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Mintah, J. K. (2003). *Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students'*. Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement.
- Murphy, S., Smith, M. A. (1990). "Talking about portfolios". The Quarterly of the National Writing Project, 12, 1.
- Nartgün, Z. (2008). *Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi*. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ocak, G. (2006). *Ürün seçki dosyaları hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Erzurum il örneği). MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 170, Ankara.
- Ocak, G., Ulu, M. (2009). *The views of students, teachers and parents and the use of portfolio at the primary level*.
- Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo kullanımı*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 1–7.
- Oktaylar, C.H. (2005). *Öğretmen adayları için konu anlatımlı örnek çözümlü KPSS eğitim bilimleri*. Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlık. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Orhun, A. (1997). *Selim Sırrı Tarcan'ın beden eğitimi ve spor anlayışı üzerine bir inceleme*.
- Özçelik, D.A. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı.) Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları.
- Özmen, O. (1997). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni*. (7. Baskı.) Eskişehir: Şah Yayıncılık.
- Özşaker, M., Orhun, A. (2005). *İlköğretim okullarında beden eğitimi dersinin amaç ve içeriğine ilişkin sorunlar*. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. Bursa. 10–11 Haziran, s:103–105.
- Özyiğit, C. (1991). *Hareket 1. eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor sempozyumu* (19-21 Aralık 1991, Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı ve Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., Meyer, C.A. (1991). *What makes a portfolio a portfolio*. Educational Leadership (48,5,60-63).
- Pepe, K., Can, S. (2003). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin boş zaman etkinlikleri hakkında görüşleri ve katılım düzeyleri*. Atatürk Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (5: 3, 32- 38).

- Pollatschek, J. L., O'hagan, F. J. (1989). *An investigation of the psycho-physical influences of a quality daily physical education programme*. Health Education Research.
- Popham, W. J. (1999). *Modern educational measurement: Pratical guidelines for educational leader*. Third Edition, Allyn& Bacon, 466 s, Boston
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement: Pratical guidelines for educational leaders*. Third Edition. Allyn and Bacon. Boston.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviors and student achievement*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Saçlı, F., Hünük, D. İnce, M.L. (2010). *Sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluğun ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Dizisi. Kitap II: Ölçme-Değerlendirme (Ed. G. Demirhan, ML. İnce, Y. Bulca, C. Koca, S. Kirazcı), Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Safrit, M.J., Wood, T.W. (1989). *Measurement concepts in physical education and exercise science*. United States: Human Kinetics.
- Seferoğlu, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sewell, M., Marczak, M. & Horn, M. (2002). *The use of portfolio assessment in evaluation*. <http://ag.arizona.edu/fcr/fs/cyfar/portfolio3.html> 10.05.2014
- Sezer, S. (2006). *Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (18).
- Sırkıntı A., (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan “Ürün seçki dosyası (Portfolyo)” hakkında görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Slater, T.F. (1994). *“Portfolios for learning and assessment in physics”*. Physics Teacher, 32, 6.
- Slater, T. F., Ryan, J. M., Samson, S. L. (1997). *The impact and dynamics of portfolio assessment and traditional assessment in a college physics course*. Journal of Research in Science Teaching (34(3), 255–271).

- Smith, T.K., Cestara, N.G. (1998). *Student cendered phcsical education*. United States: Human Kinetics.
- Strand, B.N., Wilson, R.(1993). *Assesing sport skills*. United states: Human Kinetics. 3(8).
- Sünbül, D. (2011). *Portfolyo Uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Eğitim Bilimleri Ve Öğretimi Ana Bilim Dalı. Van
- Şaşmaz Ören, F. (2005). *Fen eğitiminde portfolyo ve rubrik değerlendirme üzerine bir çalışma*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Şimşek, N. (2009). *Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme* (Ed: Safran, M.). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegema Yayınevi.
- Şirin, F.E., Bozkurt. D. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve uygulamaları*. 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu: 96–102. Bursa.
- Şirinkan, A., Çalışkan, E., Gündoğdu, K., Şirinkan S., Bay, E., Kürkcü, R. (2008). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersleri hakkındaki görüşleri*. (Erzurum ili örneği). Atatürk Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (10: 1, 52- 60).
- Şirinkan, A., Erciş, S. (2009). *İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan ortaöğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme kriterlerinin araştırılması*. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (3: 3, 184- 189).
- Tamer, K., Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara : Ada Matbaacılık.
- Tan, Ş. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Baskı) Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı Y., Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tangdhanakanond, K., Wongwanich, S. (2012). *Teacher attitude and needs assessment concerning the use of student portfolio assessment In thailand's educational reform process.*
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK.http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53559e24995e94.05972623. Erişim Tarihi: 16/01/2014.
- Tebliğler dergisi. 71. madde 2006 2584 sayılı kanun
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı yayınları.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı yayınları.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2002). *Okulda ölçme ve değerlendirme yöntemleri.* Kocaeli Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Kocaeli: Evrim Yayınevi.
- Tezci, E. (2004). *Performans değerlendirme.* Gürol, M. (Editör). Öğretimde planlama uygulama değerlendirme. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Tezci, E., Yıldırım, B. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme.* Balıkesir: Onur Ltd. Şti.
- Tonbul, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin ingilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri.* Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Turgut, F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları.* Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları.* Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M.F., Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

- Türkoğlu, A. (1993). *99 soruda eğitim bilimine giriş*. (1. Baskı.) Adana : Ekin Yayınları.
- Türktaş, R.(2011). *Yapılandırılmış grid test tekniğinin türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı*. Ankara.
- Varış, F. (1988). *Eğitim bilimine giriş*. (4. Baskı.) Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.
- Veal, M. L. (1988) *Pupil assessment perceptions and practices, Journal of Teaching in Physical Education* (7(4), 327-342).
- Veal, M. L. (1992). *The role of assessment in secondary physical education- A pedagogical view*. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance (64, (4), 88-92).
- Victor Manuel López-Pastor a, David Kirk b, Eloisa Lorente- Catalán c, Ann MacPhail d & Doune Macdonald, (2013) . *Alternative assessment in physical education: a review of international literature*.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Vincent J. Melograno (2000) *Designing a portfolio system for K-12 physical education: a step-by-step process*. Measurement in Physical Education and Exercise Science (4:2, 97-115).
- Yalçın, M. (1991). *Beden eğitimi ve sporun milli eğitim bütünlüğü içerisindeki yeri. Spor Bilimleri I. Ulusal Sempozyumu Bildirileri* (15-16 Mart 1990, Hacettepe Üniversitesi, Ankara), Ankara: Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Yayını, 65-68.
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler*. Bursa: Hünkâr Ofset.
- Yang, D. J. (2005). *Physical education and globalization: A new paradigm for the revitalization of holistic education through the globalization process*. The 46'th ICHPER SD Anniversary World Congress. November, 14-15. İstanbul.
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Balıkesir.

- Yergin, S. (2002). *Beden eğitim ve sporun önemi*. Çağdaş Eğitim.
- Yıldırım A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, H.(1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Mikro Basım Yayın Dağıtım. Konya.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. Trabzon.

EKLER

Ek 1. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin

Ek 2. Valilik İzin

Ek 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Ek 4. Ölçme Aracı

Ek 5. Ölçme Aracı Kullanım İzni

Ek 6. Özgeçmiş

EK 1. Eğitim Bilimleri Enstitüsü izni

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 26073066-605.01.02-283
 Konu : Araştırma İzni (Altınay YEL)

03.04.2013

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI
(Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı)

Anabilim Dalınız, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Altınay YEL'in "Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Portfolyo'ya (öğrenci ürün dosyası) İlişkin Tutum ve Görüşleri " konulu tez çalışması için uygulama isteğinin uygun olduğu ile ilgili olur yazısı yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.


 Prof.Dr Soner DURMUŞ
 Enstitü Müdürü

Ek:

1:Onay Örneği

EK 2. Valilik izni

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/287268
Konu : Anket İzni

22/03/2013

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 01/03/2013 tarih ve 26073066-605.01.02-199 sayılı yazınız.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Altınay YEL'in "Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Portfolyo'ya (Öğrenci Ürün Dosyası) İlişkin Tutum ve Görüşleri" İlimiz Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu İlçelerinde yer alan Ortaokullardaki Beden Eğitimi Öğretmenlerine gönüllülük esasına uygun olarak uygulanması konulu anket çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün, Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 21/03/2013 tarih ve 94025929/605/270213 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal YILMAZ
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

1- Onay Örneği (1 sayfa)

22 03 13

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi: <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cde7-61b9-35e5-aba0-6a6a kodu ile yapılabilir.

Hacı Saki Mah. Osman Kavuncu Bul.
No:40/B 38010 Kocasinan/KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Sehlen GÜRBÜZ(136)

Tel: (0 352) 330 11 25(160)

EK 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izni

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/287268
Konu : Anket İzni

22/03/2013

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :01/03/2013 tarih ve 26073066-605.01.02-199 sayılı yazınız.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Altınay YEL'in "Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Portfolyo'ya (Öğrenci Ürün Dosyası) İlişkin Tutum ve Görüşleri" İlimiz Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu İlçelerinde yer alan Ortaokullardaki Beden Eğitim Öğretmenlerine gönüllülük esasına uygun olarak uygulanması konulu anket çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün, Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 21/03/2013 tarih ve 94025929/605/270213 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal YILMAZ
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

1- Onay Örneği (1 sayfa)

22 03 13

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi: <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cde7-61b9-35e5-aba0-6a6a kodu ile yapılabilir.

Hacı Saki Mah. Osman Kavuncu Bul.
No:40/B 38010 Kocasinan/KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şehlen GÜRBÜZ(136)

Tel: (0 352) 330 11 25(160)

EK 4. Ölçme aracı

Sevgili Öğretmenim,

Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Dersinde kullanılan portfolyo dosyası (Öğrenci Ürün Dosyası) hakkındaki görüşlerinizi almak amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla portfolyo uygulamalarınız ile ilgili yargıların bulunduğu bir anket hazırlanmıştır. Aşağıda belirtilen cümlelerin karşısındaki kutuya, size en uygun cevap için (X) işareti koyunuz. Bir maddeyi birden fazla işaretlemeyiniz. Burada yanlış ya da doğru cevap yoktur. Toplanacak olan veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır, başka bir kurum ya da kuruluşa verilmeyecektir.

Bu araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Altınay YEL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

(MESLEKİ VE KİŞİSEL BİLGİ FORMU)

1- Cinsiyetiniz: K () E ()

2- Eğitim Durumunuz:

Öğretmen Okulu ()

Eğitim Enstitüsü(2 Yıllık) ()

Eğitim Yüksek Okulu ()

Eğitim Enstitüsü ()

Eğitim Fakültesi (4 Yıllık) ()

Yüksek Lisans ()

Diğer (Belirtiniz)

3 - Mezuniyet Yılınız:

4 -Yaş grubunuz: 20-29 () 30-39() 40-49() 50-59() 60 Üzeri ()

5 - Kıdeminiz: 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-16 Yıl () 16 ve üzeri ()

6 -Haftalık girdiğiniz ders saati: 15-20 () 21-25 () 26-30 ()

7 -Çalıştığınız Okul: Normal Öğretim () İkili Öğretim () Normal Öğretim (Taşımali) ()

8 - Çalışma Durumunuz: Kadrolu () Ücretli ()

9- Değerlendirmeleriniz arasında , Portfolyo değerlendirme tekniğini uyguluyor musunuz?

E () H ()

DM

MADDELER		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Geçmişte kullandığım değerlendirme uygulamalarının (beceri testleri, fiziksel uygunluk testleri vb.) yararlı olmadığını düşünüyorum.					
2	Portfolyo değerlendirme yöntemini etkili bir şekilde uygulayabileceğimi düşünüyorum.					
3	Portfolyo değerlendirmesiyle birlikte öğretme tekniklerimin gelişeceğini düşünüyorum.					
4	Portfolyo değerlendirmesinin, günümüz sınıflarında öncelikli değerlendirme yöntemi olduğunu düşünüyorum.					
5	Portfolyo değerlendirmesinin, geleneksel değerlendirme yöntemlerinden daha uygun bir yöntem olduğunu düşünüyorum.					
6	Portfolyo değerlendirmesi, öğrencileri değerlendirmek için en iyi yöntemdir.					
7	Okulumuzdaki öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemini kullanmalarının daha yararlı olacağını düşünüyorum.					
8	Portfolyo değerlendirmesinin ölçme açısından etkili olduğunu düşünüyorum.					
9	Portfolyo değerlendirmesinin öğretmenler için, öğrenciyi değerlendirmede oldukça belirsiz bir yöntem olduğunu düşünüyorum.					
10	Öğretmen eğitiminde portfolyo değerlendirmesini kullanmanın sorun yaratacağını düşünüyorum.					
11	Portfolyo değerlendirmesinin, etkili olabilmesi için kapsamlı bir eğitim (teorik-uygulamalı kurslar ve seminerler) gereklidir.					
12	Portfolyo değerlendirmesini uygulamak için geleneksel yaklaşımdan daha fazla zaman gerektiğini düşünüyorum.					
13	Portfolyo değerlendirmesinin uygulaması, fazla kağıt kullanımını gerektireceğini düşünüyorum.					
14	Portfolyo değerlendirmesi, çok daha fazla zaman gerektirir.					
15	Portfolyo değerlendirmesi, ebeveynlerin, çocuklarının sınıfta neler yaptıklarını anlamasını kolaylaştırır.					
16	Portfolyo değerlendirmesi, öğrencilerin öğrenme amaçlarındaki gerçek performansını ifade etmekte, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemine göre daha etkili olduğunu düşünüyorum.					
17	Portfolyo değerlendirmesinin yararlı olmadığını düşünüyorum.					
18	Portfolyo değerlendirmesi için daha fazla eğitime ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.					

D.M.

EK 5. Ölçme aracı kullanım izni

Gmail - Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanım izni

Altınay YEL <altinayyel@gmail.com>

22 Ocak 2013 02:41

22 Ocak 2013 20:41

Sayın Adil BEDİR,

Ben Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Zonguldak Ereğli ilçesinde, Kışla Mahmut Likoğlu Ortaokulunda Beden Eğitimi Öğretmeni olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim, Beden Eğitimi Öğretmenlerine yönelik Portfolyo konulu tez yazacağım. Sizin değerli akademisyenimiz olarak, Muğla/2009 yılında yazmış bulunduğunuz yüksek lisans tezinizde, Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği çalışmanız var ve ben bunu izninizle kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, ilginize şimdiden teşekkür ederim.

Altınay YEL

adil bedir <adilbedir16@gmail.com>
Kime: Altınay YEL <altinayyel@gmail.com>

Değerli araştırmacı ve meslektaşım ölçeği böyle araştırmalarda kullanılması amacı ile hazırlamıştım. Sayende amacına bir adım daha yaklaşacak. Araştırmalarında başarılar dilerim. Desteğimin olabileceği her noktada yardımcı olmak isterim. (Not:Okuduğın Üniversite bu çalışmamı 3. lük ödülü ile taçlandırmıştı 1. ligi sana dilerim:) Ekte ölçeği gönderiyorum çalışmalarında kolaylıklar dilerim.)

22 Ocak 2013 02:41 tarihinde Altınay YEL <altinayyel@gmail.com> yazdı:

Sayın Adil BEDİR,

Ben Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Zonguldak Ereğli ilçesinde, Kışla Mahmut Likoğlu Ortaokulunda Beden Eğitimi Öğretmeni olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Beden Eğitimi Öğretmenlerine yönelik Portfolyo konulu tez yazacağım. Sizin değerli akademisyenimiz olarak, Muğla/2009 yılında yazmış bulunduğunuz yüksek lisans tezinizde, Portfolyo Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği çalışmanız var ve ben bunu izninizle kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, ilginize şimdiden teşekkür ederim.

Altınay YEL

 **Öçek.docx**
16K

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=1a7a4dbb58&view=pt&search=inbox&th=13c5fb448552ee77>

EK 6. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Altınay (YEL) TURPCU, 1975 yılında Malatya'nın İlçesi olan Darende'de doğdu. 1987 yılında Karasu Merkez İnönü ilkokulundan, 1990 yılında Karasu Lisesi Ortaokulundan mezun oldu. 1993 yılında Kayseri Aydınlıkevler Lisesi'ni bitirdikten sonra 1998 yılında Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü'ne girerek 2002 yılında mezun oldu ve Sivas İli Zara İlçesine Beden Eğitimi öğretmeni olarak atandı. 5,5 yıl Zara Cumhuriyet İlköğretim okulunda görev yaptıktan sonra 2011 yılında Zonguldak'ın Ereğli ilçesine tayini çıktı ve halen orada görev yapmaktadır. 2011 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladı. Orta düzeyde İngilizce bilmektedir.