

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YENİ BİR ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME
TEKNIĞI OLARAK BİREYSEL ÖĞRENCİ PANOLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adem BAYAR

Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİN

OCAK- 2008

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YENİ BİR ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME
TEKNIĞI OLARAK BİREYSEL ÖĞRENCİ PANOLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adem BAYAR

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim**

Bu tez 21/ 01/ 2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

**Yrd.Doç.Dr.
Bayram ÇETİN**

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

**Yrd.Doç.Dr.
Ahmet ESKİCUMALI**

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

**Yrd.Doç.Dr.
Ö.Erkan AKGÜN**

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Adem BAYAR

21/ 01/ 2008

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı özellikle eğitimde gerçekleşen yeni düşünceler doğrultusunda günümüzde önemli bir konumda olan portfolyo (öğrenci ürün dosyası) değerlendirmeyi destekleyen veya alternatifi olabilecek yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panolarını (BÖP) kullanmanın öğrenmeye katkısını incelemektir.

Araştırmamın planlanmasından uygulanması ve raporlaştırılmasına kadar geçen süreç içerisinde gece gündüz demeden ihtiyacımın olduğu her anda çalışmalarımın en iyi şekilde gerçekleşmesi için en yoğun zamanlarında bile tüm işlerini bırakarak çok kıymetli zamanlarını bana ayıran, eleştirileriyle ve yardımlarıyla araştırmamın biçimlenmesinde büyük katkısı olan, tezimi inceleyerek geri bildirimlerde bulunan, çalışmam için beni cesaretlendiren ve çalışmalarımın başarılı olacağı konusunda güven veren, her zaman yardımlarını yanımda hissettiğim çok kıymetli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİN'e, çalışmam sırasında değerli görüş ve önerileriyle bana destek olan başta kıymetli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN olmak üzere okul müdürüm Sayın Mahmut AYDIN, ilçe Milli Eğitim şube müdürü Sayın Metin KUT, çok kıymetli meslektaşlarım Hüseyin KADEŞ, Ahmet YAĞIZ'a, arkadaşım Medine ULUTAŞ'a, S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve adını yazamadığım çalışmamda katkısı olan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Tüm bunların yanında bu araştırmaya destek olan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Ayrıca her zaman yanımda olduklarını hissettiğim, yaşamımın her safhasında büyük desteklerini gördüğüm ve çalışmamın her aşamasında benden maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Adem BAYAR

21 Ocak 2008

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ŞEKİL LİSTESİ.....	v
ÖZET	vi
SUMMARY	vii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
1.1. Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Yönelimler.....	8
1.1.1. Yapılandırmacılık.....	8
1.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları.....	12
1.1.3. Probleme Dayalı Öğrenme.....	17
1.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Modeli.....	19
1.2. Değişen Eğitim Anlayışla Birlikte Eğitimde Yeni Ölçme-Değerlendirme Teknikleri.....	21
1.2.1. Alternatif Bir Değerlendirme Tekniği Olarak Öğrenci Ürün Dosyası.....	24
1.2.2. Bireysel Öğrenci Panoları	28
1.3. İlgili Araştırmalar ve Uygulamalar.....	29
BÖLÜM 2: YÖNTEM.....	34
2.1 Araştırma Modeli.....	34
2.2. Çalışma Grubu.....	35
2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	38
2.3.1. Başarı Testi.....	38
2.3.2. BÖP Değerlendirme Rubriği.....	38
2.3.3. Nitel Veriler.....	39
2.4. Deneysel İşlem Basamakları.....	39
2.5. Verilerin Analizi.....	41
BÖLÜM 3: BULGULAR.....	42
3. 1. Başarı.....	42

3.2. Bireysel Öğrenci Panosu ile Yapılan Değerlendirmenin Geçerlilik ve Güvenirliliği.....	44
3.3. Bireysel Öğrenci Panolarının Avantaj ve Dezavantajları.....	45
3.3.1. Bireysel Öğrenci Panolarının Avantajları.....	45
3.3.2. Bireysel Öğrenci Panolarının Dezavantajları.....	50
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	51
KAYNAKÇA.....	54
EKLER.....	61
ÖZGEÇMİŞ.....	68

KISALTMALAR

\bar{X} : Aritmetik ortalama

S : Standart sapma

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması.....	11
Tablo 2. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	13
Tablo 3. Sekiz Zekâ ve Bu Zekâ Alanlarının Karakteristik Özellikleri ile Öğrenme Biçimleri.....	14-15
Tablo 4. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü.....	34
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	36-37
Tablo 6. Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Öntest Başarı Puanlarının Karşılaştırmaları.....	42
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırmaları	43
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	43
Tablo 9. Puanlama Güvenirliği Olarak Puanlayıcılar Arası Korelasyon ve Uyum Geçerliği Olarak Puanlayıcılar ile Sontest Arasındaki Korelasyonlar.....	44
Tablo 10. Bireysel Öğrenci Panolarının Avantajları.....	49-50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması ...44

Tezin Başlığı: Yeni Bir Öğretim ve Değerlendirme Tekniği Olarak Bireysel Öğrenci Panoları	
Tezin Yazarı: Adem BAYAR	Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Kabul Tarihi: 21 Ocak 2008	Sayfa Sayısı: 7 (ön kısım) + 60 (tez) + 7 (ekler)
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri	Bilim Dalı: Eğitim Programları ve Öğretim
<p>Bu çalışmada, yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panolarıyla düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarılarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.</p> <p>Araştırma 2006–2007 öğretim yılının güz yarıyılında, Sakarya ili Akyazı ilçesinde bulunan dört resmi ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu dört sınıftan iki sınıf deney grubunu, diğer iki sınıf da kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 42, kontrol grubunda ise 61 öğrenci olmak üzere toplam 103 öğrenci çalışmada yer almıştır. Çalışma on hafta sürmüştür. Gruplar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik öntest puanlarına göre belirlenmiş olup dersler deney grubunda bireysel öğrenci panosu tekniği yaklaşımına göre, kontrol grubunda ise bireysel öğrenci panosu tekniğinin kullanılmadığı ders planları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Fen ve Teknoloji başarı testi”, öntest ve sontest olarak kullanılmıştır.</p> <p>Sonuç olarak Fen ve Teknoloji başarı testi sontest puanları açısından, yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panosunun uygulandığı deney grubunun başarı sontest puanlarının aritmetik ortalamasının bireysel öğrenci panosu tekniğinin kullanılmadığı kontrol grubunun sontest başarı puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık ile bireysel öğrenci panosu tekniği yaklaşımının öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin başarıları üzerinde pano tekniğinin kullanılmadığı sınıflara nazaran daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yeni bir değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panosu tekniğinin geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda bu teknik sayesinde öğrencilerin derse katılımların arttığı, işbirliği içerisinde daha çok çalışmalarını sağladığı, dinleme ve konuşma etkinliklerine aktif olarak katıldıkları belirlenmiştir.</p>	
Anahtar Kelimeler: Bireysel öğrenci panosu tekniği, öğrenci ürün dosyası, değerlendirme	

Title of the Thesis: Individual Flannel Board (Ifb) As A New Instruction And Assessment Tool	
Author: Adem BAYAR	Supervisor: Assistant Professor Dr. Bayram ÇETİN
Date: 21 January 2008	Nu. of pages: 7 (pre text)+60 (main body)+7 (appendices)
Department: Educational Sciences Subfield: Curriculum and Instruction Program	
<p>In this thesis, any possible effects of learning-teaching process by means of individual flannel board (IFB), as a new instruction and assessment technique, on academic achievement of fifth grade students in science and technology class were investigated.</p> <p>The investigation was implemented in four state grade schools in Akyazı county of Sakarya province in fall semester of 2006-2007 academic year.</p> <p>The two of four classes were formed as experimental while the rest was selected as control groups. 42 of 103 students were taken part in experimental group. The control group was made of 61 students. The study lasted ten weeks. Groups have been determined according to readiness level and pre-assessment scores of the students in science and technology class. Lessons for experimental group were prepared in relation to the flannel board approach; on the other hand, in control group, lessons are carried out with lesson plans in which flannel board approach is not used. Both in experimental and control groups, “Science and Technology Success Test” is used as pre- assessment and final test.</p> <p>Consequently, arithmetic mean grades of final test results of the experimental group which IFB has been applied as a new instruction and assessment tool have been found successful over the final grades of the control group which was not introduced flannel board approach. This indicates that IFB approach has a meaningful and positive effect for the science and technology students in comparison to the classes in which flannel board techniques were not used. Besides, the validity and reliability of the flannel board technique as a new evaluation technique has been found excessive. As a result of qualitative data analysis, it is determined that students’ participation to the lesson has been increased, they have studied more with cooperation, they have participated actively to the listening and speaking activities by means of this technique.</p>	
Keywords: individual flannel board (IFB), portfolio, assessment	

GİRİŞ

İnsanlık tarihi ilkel toplum yapısından başlayarak sırasıyla tarım, endüstri (modern) ve son olarak da bilgi toplumu süreçlerini yaşamaktadır. Özellikle 20. yüzyıldan itibaren bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmelerle birlikte bilgi toplumunun yaşandığı günümüzde eski anlayışın aksine bilgi ve bilgili insanın anlamlarında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Günümüzde bilginin kişiden kişiye değiştiği ve öznel bir yapıya sahip olduğu; bilgili insanın ise her şeyi bilen değil; bilgiye ulaşma yollarını bilen bir başka deyişle öğrenmeyi öğrenen birey olduğu düşüncesi hâkimdir.

Bu açıdan bakıldığında geleneksel eğitim anlayışının aksine değişen eğitim anlayışıyla birlikte özellikle değişimin hızına aynı hızda ayak uyduran, kendini sürekli olarak yenileyen ve geliştiren bireyler başarılı olabilirler. Bilgi toplumunun yaşanmasıyla birlikte bir toplum ancak olayları tek boyutlu düşünme yerine çok boyutlu ve eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip, öğrendiklerini gerçek yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde etkili bir biçimde kullanabilen, hayat boyu öğrenmeyi öğrenmiş bireylerle ayakta durabilir ve varlığını devam ettirebilir.

İşte yukarıda sayılan nitelikli bireylerin oluşturulabilmesi ise ancak kaliteli bir eğitim anlayışıyla meydana gelebilir. Bu da planlamadan uygulamaya ve değerlendirmeye kadar eğitimin tüm basamaklarının bir bütün içerisinde organize edilmesiyle mümkündür. Eğitimin gerçekleştiği resmi kurumlar olan okulların bilgi toplumu insanını oluşturabilmesi ise ancak etkili bir okul ile gerçekleşebilir.

Etkili okul, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zamanlarının en iyi şekilde değerlendirilerek arzu edilen sonuçların alınmasını sağlamaya çalışır (Eskicumalı ve İşman, 2001). Eğitimsel açıdan bir okulun etkili okul olabilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde çeşitli öğretim stratejisi-yöntem ve tekniklerinin işe koşulması ile mümkündür. Böylece farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin farklı duyularına hitap edilerek, zengin ve çeşitli öğrenme yaşantılarının yaşatılması ile öğrenme süreci hem daha zevkli olacak hem de öğrenilenler daha kalıcı olacaktır. Bunun bir yansıması olarak da sınıf içi ve sınıf dışı disiplin sorunları yaşanmayacaktır. Sonuç olarak öğretim

için harcanan çaba, emek ve süreler boşa gitmemiş olacak, öğrenilenler öğrenenlerce içselleştirilerek gerçek hayatta kullanılabilir olacaktır.

Problem

Bir eğitim programı temelde dört öğeden meydana gelir. Bunlar: hedef, içerik (konu alanı), öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmedir. Her işte başarılı olabilmek için planlı hareket etmek gerçeğinden yola çıkarak eğitimde başarılı olmak da ancak eğitimde program tasarlamayla mümkündür.

Eğitim programı tasarımı yukarıda sayılan eğitim programını meydana getiren bu öğelerden hangisine ağırlık verileceğinin belirlenmesi sürecidir. Bu bağlamda eğitim programının öğelerine verilen öneme göre farklı program tasarımları meydana gelmiştir. Örneğin; Konu alanına (içerik) önem veren tasarımlar programın daha çok konular bölümünü vurgularlarken, öğrenme-öğretme sürecine ağırlık veren tasarımlarda daha çok eğitim-öğretimin düzenlenmesi üzerinde durulur.

Program Tasarımı Yaklaşımları

Eğitim programları tasarımlarını geliştirmede genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir. Bunlar:

1. Konu Merkezli Program Tasarımları
2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları
3. Sorun Merkezli Program Tasarımları (Demirel, 2005:50)

Konu Merkezli Program Tasarımları

Eğitim tarihi süreci içerisinde en fazla rağbet görmüş eğitim programı tasarımıdır. Adından da anlaşılacağı üzere konuyu birinci derecede önemli gören ve programda konuya ağırlık veren eğitim programı tasarımıdır. Konu merkezli program tasarımlarında öğrencinin sadece bilgiyi kazanmış olması, öğrenmesi için yeterli görülür.

Öğrenen Merkezli Program Tasarımları

Özellikle değişen eğitim anlayışı ile birlikte 20. yüzyılda ortaya çıkmış olan bu program tasarımı yaklaşımı, öğrenmenin birinci aktörü olan öğreneni merkeze alan bir program tasarımı yaklaşımıdır.

Sorun Merkezli Program Tasarımları

Toplumun karşılanmamış ihtiyaçlarına dikkati çeken, kültürel ve geleneksel değerlerin yaşatılması ve güçlendirilmesini temele alan ayrıca bunları dikkate alırken de bireyin toplumsal sorunları, ilgi, ihtiyaç ve isteklerini de göz ardı etmeyen program tasarımı yaklaşımıdır.

Sorun merkezli program tasarımları hayattaki gerçek problemler üzerinde durur. Daha çok sorun çözme yöntemi temele alınmıştır. Sorun merkezli program tasarımlarına göre, eğitim programlarının düzenlenmesi, birey ve toplumun sorunlarını çözme üzerine kurgulanmalıdır.

Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışı

Geleneksel eğitim anlayışı olarak adlandırılan konu merkezli program tasarımlarına dayalı ve nesnelci felsefeyi temele alan eski eğitim anlayışında, öğretmen-öğrenci-bilgi üçgeninde eğitimcilerden yapmaları gereken, kişiden bağımsız gerçekler kümesi olarak nesnel olduğu kabul edilen bilgiyi olduğu gibi öğrencilere aktarmalarıdır Öğrencilerden beklenen ise sunulan bilgileri sorgulamadan, yorumlamadan olduğu gibi almalarıdır. Öğrenciler soru sormazlar, eleştirel düşünme ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim oldukça azdır. (Öğretmen aktif- Öğrenci pasif)

Ancak bilginin hızla yenilenerek üretildiği ve bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde birey ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi bilgiyi salt ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. 20. yüzyılla birlikte bilginin yorumlanarak ortaya çıkarıldığını, yani kişiler tarafından oluşturulduğunu, nesnel bilgiyi yok sayıp öznel bilginin olabileceğini savunan görüşler ortaya konulmuştur. Pozitivizm sonrası olarak da ifade edilen bu yeni felsefi akımın eğitime yansımaları, ‘yapılandırmacılık’ veya ‘oluşturmacılık’ olarak adlandırılmaktadır.

İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olan “Yapılandırmacılık” (Demirel, 2001); öğrenenin, bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. (Özden, 2005:54)

Öğrencilerin okuldan edindikleri bilgiler hayatla ilişkilendirilerek hayata uyarlanması, o bilgilerin ezberlenmesinden öz olarak daha iyidir. İşte çağdaş eğitim anlayışının temelinde bilgiler yığını ezberlemek yerine, gerekli güncel hayatta faydalı bilgilerin kişilerce öğrenilmesi söz konusu olup bilgilerin yegâne kaynağı öğretmenler değildir. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmen rehber, yardımcı, koordinatör, kaynak danışmanı olup asıl merkezde olan öğrencidir.

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen aktif, öğrenciler pasif olup bilgi, doğruluğuna veya yanlışlığına bakılmaksızın sorgulanmadan olduğu gibi kabul edilmekte; değerlendirme ise tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak görülmekte ve yalnızca sonuca önem veren tek tip hedeflerin tüm öğrencilerce aynı düzeyde kazanılmasını ölçülmekteydi. Günümüzde değişen eğitim anlayışıyla birlikte öğrenme, öğrenciyi merkeze alan, aktif öğrenmenin söz konusu olduğu, yaparak yaşayarak ve işbirliği içerisinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte değerlendirme ise öğretim sürecinde yer alan, öğretimle bir olarak (bağımsız bir süreç olarak bakılmayan) düşünülen bir süreç olup yalnızca sonuca önem veren ölçümler yerine, sürecide dikkate alan, bilginin hatırlanması değil; bilginin uygulanmasının da ölçüldüğü kriterleri belli ve açık olan sürekli ölçümlerin yapıldığı ürüne dayalı değerlendirmenin yanında sürecinde değerlendirilmesinin söz konusu olduğu çoklu ölçme tekniklerinin kullanıldığı bir süreç olarak görülmektedir.

Bilginin derinlemesine inilmeden yüzeysel olarak öğrenilmesi yerine önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek anlamlandırılmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo (öğrenci ürün dosyası) kullanımı gibi ölçme yöntemleri yeni eğitim anlayışı ile birlikte oluşturulan alternatif ölçümler içinde kabul edilir.

Son zamanlarda eğitim sistemimizde çağdaş eğitim yaklaşımlarından yapılandırmacılık eğitim anlayışının hâkim olması ve bu anlayışının getirilerinden olan öğrenci ürün dosyası oldukça rağbet görmektedir. Okullarımızda öğrenci ürün dosyası tutulması zorunlu hale getirilmiştir. Ancak öğrenci ürün dosyası mükemmel bir değerlendirme tekniği olarak düşünülmemeli, diğer değerlendirme türlerinde olduğu gibi öğrenci ürün

dosyasının da birtakım sınırlılıkları vardır. Özellikle uygulamada karşılaşın sıkıntılar dikkat çekicidir.

Örneğin, öğrenci ürün dosyası, eğitim sistemimizde öğrencilerin dosyaları gibi düşünölmekte ve öğrencilerin yapmış olduğu (genellikle) her çalışma, dosyalarına konmaktadır. Dosyalara konulan çalışmalar orda saklanmaktadır. Çalışmalar gün yüzüne çıkartılıp amaçlandığı şekilde incelenmemektedir. Hâlbuki görsellik sayesinde öğrenme; hem daha kolay hem de daha kalıcı olacaktır.

Görsel öğrenme araçlarının kullanılması değişik bağlantıların kurulmasını sağlar. Böylece daha kalıcı öğrenme gerçekleşir. Kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlanan öğrenme, bireyin içsel süreçlerinde gerçekleştirdiği bir eylemdir. Bir kavram ağı içinde uzun süreli bellekte organize edilip depolanan bilgi, birden fazla ifade biçimi kullanılarak ilişkilendirildiğinde daha etkili bir biçimde depolanmaktadır. Uzun süreli bellekte depolanan bilgiler, görsel materyallerin kullanılmasıyla daha çabuk hatırlanmakta ve kısa süreli belleğe geri getirilmektedir (Yalın, 2001:69).

Bireysel öğrenci panosu yöntemi, her öğrencinin kendine ait bir panosunun oluşturulması ve bu panolara konu ile ilgili öznel çalışmaların asılarak görselleştirilmesi, öğrencilerin bireysel çalışmalarının diğer öğrencilerce de incelenerek değerlendirilmesi, varsa eksikliklerinin giderilmesi-yanlılıklarının düzeltilmesi çalışmasıdır. Böylece süreç içerisinde öğrencilerin bireysel gelişimleri gözlemlenecek ve çalışmalar sergilenerek bir bütünlük içerisinde ünite içeriği görülecektir.

Özetle, öğretim ve değerlendirme arasında ilişkiye bakılır, öğrenci ürün dosyasının kullanımındaki dezavantajlar dikkate alınır, bunların yanında öğretmenlerin uygulamadaki bilgisizlik ve yetersizlikleri göz önünde bulundurulursa hem bir öğretim tekniği hem de bir değerlendirme türü olarak öğrenci ürün dosyası yerine “Bireysel Öğrenci Panosu”ndan söz edebiliriz. Bireysel öğrenci panosu sayesinde öğrenciler öğrenirken değerlendirilmekte, değerlendirilirken öğrenmektedirler. Bu çalışmada öğrenci ürün dosyası değerlendirmesini destekleyen veya alternatifi olabilecek bir teknik olarak bireysel öğrenci panosu (BÖP) kullanımının öğrenmeye katkısını deneysel olarak, değerlendirme aracı olarak güvenilirlik ve geçerliğini ve üstünlük ve sınırlılıklarını nitel yaklaşımla araştırma amaçlanmıştır.

Problem cümlesi: İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım” temasının işlenmesinde bireysel öğrenci panosu yönteminin uygulandığı grup ile bireysel öğrenci panosu yönteminin kullanılmadığı grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı bireysel öğrenci panosu yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

1. Bireysel öğrenci panosu (BÖP) yönteminin uygulanmasında karşılaşılan sınırlılıkları ve avantajları nelerdir?
2. Uygulama sonrasında bireysel öğrenci panosu yönteminin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencileri ile bireysel öğrenci panosu ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Bireysel öğrenci panolarının puanlayıcı güvenilirliği düzeyi nedir?
4. Bireysel öğrenci panolarının başarı ölçeği ölçüt alındığında uyum geçerliği düzeyi nedir?

Araştırmanın Önemi

Pozitivist felsefeyi temele alan geleneksel eğitim anlayışında bilgi ve öğrenmenin doğasına yönelik eski anlayışlar, bilgi toplumunun yaşandığı günümüz dünyasında yerini kaybetmiştir. Pozitivizm sonrası olarak adlandırılan ve eğitimde yeni yaklaşımlar olarak ortaya çıkan çağdaş eğitim anlayışlarında tüm bireylerce kabul edilen ve yüzeysel öğrenilen bilgiler yerine her bireyin bizzat kendisi tarafından oluşturulan ve derinlemesine öğrenilen bilgiler söz konusudur.

Çağdaş eğitim anlayışında, geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi eğitimi meydana getiren öğeler birbirinden bağımsız olmayıp birbirinin devamı olan ve birbirini destekleyen bir bütün olarak görülmektedir. İşte bundan dolayı çağdaş eğitim yaklaşımlarda öğretim ve değerlendirme birbirini besleyen iki süreç olarak

görülmektedir. Öğretimden ayrı bir süreç olarak görülen geleneksel eğitim anlayışında sadece ürüne dönük değerlendirmelere yer verilirken değişen eğitim anlayışı ile birlikte sadece ürüne değil aynı zamanda sürecide dikkate alan alternatif ölçme- değerlendirme teknikleri oluşturulmuştur.

Bu çalışmada, çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla oluşturulan farklı öğretim yöntemleri ve değişik ölçme-değerlendirme tekniklerini destekleyici ya da alternatifi olarak düşünülen yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği üzerinde durulmuştur. Çağdaş eğitim anlayışlarından esinlenilerek oluşturulan yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panolarının (BÖP), bir öğretim materyali olarak kullanılıp kullanılmayacağı ve bir değerlendirme tekniği olarak geçerlilik ve güvenilirliğin ölçülebilmesi için uygulamaya konulması ve sahip olduğu avantaj-dezavantajların tespit edilmesi açısından bu çalışma oldukça önemlidir.

Sayıtlar

Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri ve kültürel yapıları birbirlerine eş kabul edilmiş ve “Bireysel Öğrenci Panosu”nun bir öğretim materyali olarak kullanılabilmesi varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılığı nitel veri elde etme tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanılması, elde edilen nitel verilerin bir kişi tarafından okunması ve araştırmanın Adapazarı ili Akyazı ilçesiyle sınırlı kalmasıdır.

Tanımlar

Düzeltilme: Öğrenme süreci sırasında öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin ya da eksikliklerin giderilmesi amacıyla gerçekleştirilen işlemler.

Bireysel Öğrenci Panosu Yöntemi: Yeni bir öğretim tekniği ve değerlendirme tekniği olarak oluşturulan bir çalışmadır.

Tümel/dosya değerlendirme: Dosya değerlendirme olarak da bilinen bu yaklaşımda, öğrencilerin bir dönem boyunca dosyalarında oluşturdukları tüm çalışmalarının değerlendirilmesi. Bu nedenle, tümel değerlendirme üründen çok sürecin değerlendirildiği bir işlem olarak görülmektedir.

BÖLÜM 1: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Yönelimler

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen aktif, öğrenciler pasif olup bilgi, doğruluğuna veya yanlışlığına bakılmaksızın sorgulanmadan olduğu gibi kabul edilmekte; değerlendirme ise yalnızca sonuca önem veren tek tip hedeflerin tüm öğrencilerce aynı düzeyde kazanılmasını ölçmekteydi. Günümüzde değişen eğitim anlayışıyla birlikte öğrenciyi merkeze alan, aktif öğrenmenin söz konusu olduğu, yaparak yaşayarak edinilen bilgiler ve işbirliği içerisinde gerçekleşen eğitim-öğretim yaklaşımlarının ön plana çıkması, geleneksel eğitim anlayışında yalnızca sonuca önem veren ölçümler yerine, sürecide dikkate alan, bilginin hatırlanması değil; bilginin uygulanmasının da ölçüldüğü, tek bir ölçme yöntemi yerine ölçütleri belli ve açık olan sürekli ölçümlerin yapıldığı çoklu ölçme tekniklerinin olması söz konusudur.

Geleneksel eğitim anlayışında kitabi bilgilerin ezberlenmesi söz konuyken, değişen yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla birlikte öğrenmeyi öğrenen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, eleştirel ve sorgulayıcı düşünen, karşılaştıkları problemleri çözebilen, yaratıcılığı ön plana çıkararak ve bilginin öğrenen tarafından oluşturulduğunu ileri süren düşünceler daha ön plandadır (McMillian, 1997).

Kısacası günümüz dünyasında çağdaş eğitim anlayışı ile birlikte öğrenciyi öğrenmesinden sorumlu kılarak merkeze alan öğrenme- öğretim sürecinde öğrencinin aktif olarak yer aldığı yeni eğitim anlayışları ortaya çıkmıştır. Aktif olarak öğrenme sürecinde yer alan öğrenciler kendi öğrenmelerinde aktif rol ve sorumluluk alırlar (Açıkgöz, 2002). Öğreneni öğrenmesinden birinci derecede sorumlu ve etkin kılan ve aktif öğrenmeyi savunan çağdaş eğitim yönelimlerinden bazıları aşağıda daha ayrıntılı olarak görülmektedir.

1.1.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı olarak değil, bilginin doğası ve öğrenme üzerine geleneksel yaklaşımlara karşın farklı bir anlayış getirmiş bir yaklaşım olarak görülmelidir. Pozitivizme dayanan davranışçı ve bilgi işlem kuramına göre bilgi bireyden bağımsız nesnel olarak vardır. Pozitivist geleneğini reddederek bilginin

doğasına farklı bir anlayış getiren yapılandırmacılığa göre bilgi bireyden bağımsız olmayıp, birey tarafından oluşturulan öznel bir olgudur. Kısacası yapılandırmacılığa göre bilgi, salt dış dünyanın bir kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen bir şey değil (Phillips, 2000), öğrenen tarafından bireysel olarak yaratılır ve yeniden organize edilir. Bir başka deyişle yapılandırmacılık, bilgiyi olduğu gibi direkt olarak aktarma ve başkasının aktardığı bilgiyi olduğu gibi kaydetme yerine bilginin yapılandırılmasını vurgulayan epistemolojik bir yaklaşımdır (Koç ve Demirel, 2004). Ayrıca pozitivist geleneğine göre öğrenme, bireyden bağımsız olan bilginin dış dünyadan transfer edilmesiyle oluşurken yapılandırmacılığa göre öğrenme, daha çok anlam oluşturma ve süreklilik olarak görülmekte ve anlam ise gerçekliğin baskısı ya da direkt öğretimle değil, öğrenen tarafından bizzat oluşturulmaktadır (Biggs, 1996).

Yapılandırmacılık yaklaşımı, eğitimi etkileyen başlıca dört felsefi yaklaşımdan (idealizm, realizm, pragmatizm ve varoşçuluk) özellikle pragmatizm ve pragmatizmin etkilediği yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim akımlarının görüşleri etkisi altında kalmıştır (Sönmez, 1993). Pek çok felsefeci ve eğitimci yapılandırmacı öğrenme kuramının gelişimine katkıda bulunmuştur. Yapılandırmacılıkla ilgili ilk söylem (1710) “İnsan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir.” sözüyle Vico tarafından ifade edilmiştir. Bunu destekler nitelikte Kant “Saf Aklın Eleştirisi” tezinde “ Zihin sürekli öğrenme etkinliği içinde kendini değiştirir.” söyleminde bulunmuştur (Koç ve Demirel, 2004).

Ancak yapılandırmacılığa katkıları olmaları bakımından Piaget’in “Bilişsel Yapılandırmacılık” ve Vygotsky’nin “Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık” kuramları öne çıkmıştır. Her iki kuramcıda da bazı farklılıklar olmasına rağmen her ikisi de temelde gelişim için öğrenmede etkin olma ve sosyal etkileşimin önemi üzerinde durmuşlardır. Ancak bu söylemlerine farklı gerekçeler sunarlar. Piaget nesne ve fikirlerin işlenmesi ile şemaların oluşumuna, Vygotsky ise sözel-kültürel değişime vurgu yapar. Piaget daha çok bireysel öğrenmeye, Vygotsky ise kültür ve dilin bilginin içselleştirilmesinde etkili olduğunu ileri sürer.

Piaget’in bireysel öğrenmesinden anlaşılması gereken; öğrenme ortamında bulunan öğrenenlerin, bireyden bağımsız olan bilgileri, birbirlerinden farklı geçmiş yaşantı ve deneyimleri oldukları için aynı bilgiyi farklı şekilde anlamlandıracaklarıdır. Piaget’e göre bilişsel gelişim, çevreyle etkileşim neticesinde sürekli olarak değişerek gelişen ve

etkinliklerimize yön veren şemalar yoluyla oluşur. Piaget, öğrenmeyi açıklamada özümseme, uyum ve dengeleme kavramlarını kullanır. Eğer alınan yeni bilgi bireyin ön öğrenmeleri ile uyuyorsa özümseme olur. Yeni gelen bilgi bireyde var olan zihinsel yapılarla (şema) uyuşmadığı takdirde özümsemez ve bir dengesizlik meydana gelir. Birey meydana gelen bu dengesizlik durumundan kurtulmak için çaba içerisine girerek yeni zihinsel yapıyı (şema) oluşturur. Böylece birey karşı karşıya kaldığı yeni duruma uyum sağlamış olur.

Piaget'e karşı alternatif bir kuram geliştiren Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramında sosyal etkileşim önemli bir yere sahiptir (Yurdakul, 2005). Vygotsky'e göre bilişsel gelişim, çocuğun çevresindeki bireyler arasındaki ilişkiler neticesinde meydana gelen karşılıklı etkileşim sonucunda oluşur. Birey-toplum arasındaki ilişki, sosyal etkileşim, dil ve kültürün etkisi Vygotsky'nin geliştirdiği sosyal yapılandırıcılık kuramının odak noktalarıdır. Ayrıca Vygotsky anlam oluşturmada yetişkinler kadar akran etkisine de dikkat çekerek öğrenme- öğretme süreçlerinde daha yetenekli ve daha az yetenekli çocuklardan meydana gelen bir grupta sosyal etkileşim oluşturularak akranların birbirlerinden öğrenmeleri üzerinde durmaktadır (Jaramillo, 1996).

Yapılandırıcı yaklaşımın bilginin doğasına ve öğrenmeye getirdiği yeni bakış açısı, davranışçı kuramın etkisinde oluşturulan geleneksel eğitim programlarını değişikliğe uğratmıştır. Davranışçı yaklaşımda, olduğu gibi hiyerarşik sınıflama ve tüm öğrenciler için ulaşılması istenilen ürüne dayalı aynı hedefler yerine sürece dayalı, üst düzey düşünme becerilerine dönük hedefler saptanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte her öğrencinin aynı hedeflere eşit düzeyde ulaşılması amacından vazgeçilmiş, bireysel öğrenme üzerine odaklanılmıştır (Koç ve Demirel, 2004). Ayrıca her öğrenenin geçmiş bilgi ve yaşantılarına dayanarak kendi anlamlarını oluşturmaları ve aynı kavrama farklı anlamlar yüklemeleri sayıtlısından dolayı kesin öğrenme hedefleri yerine öğrenenlerden ulaşmaları beklenen genel hedeflerden bahsedilir.

Yapılandırıcılıkta eğitim, Dewey'in dediği gibi yaşama hazırlık olarak değil, yaşamın bizzat kendisi olmalıdır. Yapılandırıcılık eğitim anlayışında içerik öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenir. Yapılandırıcı öğrenme ortamının temel öznesinde öğrenen bulunur (Erdem ve Demirel, 2002). Geleneksel eğitim anlayışındaki aksine yapılandırıcı eğitim ortamlarında, bireylerin öğrenmeleri yine bireylerin bizzat

kendileri tarafından oluşturulduğu için, bireyler öğrenmelerinden daha fazla sorumluluk olarak öğrenme sürecinde aktif rol üstlenirler. Öğretmen, yapılandırmacılıkta öğrenenlere rehberlik etme, önerilerde bulunma ve onlarla birlikte öğrenme rollerini yerine getirmenin yanı sıra bilginin bireysel olarak yapılanabilmesi için zengin bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmadan sorumludur. Öğrenen ise kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, kendi kararlarını yine kendisi alan ve öğrenmede etkin olan konumdadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, geleneksel öğretim yaklaşımlarında olduğu gibi sadece sonuca dayalı ve tek tip ölçmeler yerine, öğretimin içinde yer alan, çoklu ölçme tekniklerinin kullanıldığı ve aynı zamanda öğretime yön veren bir araç olarak da düşünülmelidir. Yapılandırmacı değerlendirmede performans değerlendirme, öğretmen gözlemleri, görüşme (mülakat), öğrenci ürün dosyası (portfolyo) gibi çoklu değerlendirme teknikleri kullanılabilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında değerlendirme bir son olarak değil aksine bir sonraki öğrenmenin yol göstericisi olarak düşünülmelidir. Kısacası yapılandırmacılığa göre değerlendirme yapmak bir amaç değil, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri hakkında bilgiler almak ve buna göre öğretim sürecine yön vermek için kullanılan bir araçtır. Aşağıdaki tabloda geleneksel davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın karşılaştırılması daha net bir şekilde görülmektedir.

Tablo 1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Görüşlerin Karşılaştırılması

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi nesnel olup bireylerden bağımsız olarak vardır ve öğretmenlerce öğrencilere transfer edilir.	Bilgi öznel-kişiyeye özgü olup öğrenenin kişisel çabaları sonucu oluşturulur.
Öğrenciler duyduklarını (öğretmenden) ve okuduklarını (kitaplardan) öğrenirler.	Öğrenciler bilgilerini daha önceki öğrenmeleri ile bağlantılar kurarak ve yorumlayarak öğrenirler.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri olduğu gibi tekrar etmeleriyle gerçekleşir.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamaları gerçekleştirdiklerinde gerçekleşir.

1.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları

Üzerinde yıllardır çalışılan zekâ, soyut bir kavramdır. Zekâyı ilk kez Galton (1822–1911) ölçmeye çalışmıştır (Bümen, 2005:1). Zekâ, çok eski zamanlardan beri ne olduğu tartışılan ancak görüş birliğine varılamayan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Özellikle Fransız psikolog Alfred Binet’in 1900’lu yılların başında, Fransız Eğitim Bakanı’nın isteğiyle okullarda başarısız olan risk altındaki çocukları belirlemek amacıyla, geliştirilen test bir süre sonra amacından uzaklaşarak zekâ ölçme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. IQ testi diye adlandırılan bu testin kullanılmaya başlanması ile birlikte bireylerin zekâları niceliksel olarak ölçülmüş ve sayısal olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Ancak geleneksel bir yaklaşım olan IQ ölçümüyle belirlenen zekâ seviyesinin aksine insan zekâsı çok karmaşık bir kurgudur ve tekil boyutta düşünüldüğünde yanılgılara sebep olabilir. Bu tür geleneksel testler bireylerin zekâ ölçümlerini kısır bir alanda sınırlandırmakta, kişisel yeteneklerini açıklamada yetersiz kalmaktadırlar. Örneğin çok iyi bir ressam IQ testindeki sorulara doğru cevaplar veremezse bu o ressamın geri zekâlı olduğunu göstermez. Tam tersine IQ testindeki sorulara doğru cevaplar veren bir kişinin de mutlaka çok iyi bir resim yapacağı söylenemez.

İnsanların zekâsını, geleneksel yöntemde olduğu gibi, tekli boyutta ölçmeyi reddeden nöropsikoloji ve gelişim uzmanı H. Gardner 1983 yılında yayınlamış olduğu “Frames of Mind” (Zihnın Çerçevesi) adlı eserinde birbirinden ayrı yedi ve evrensel kapasiteden bahsetmiştir. Ancak Gardner bu zekâ türlerini açıklarken insan zekâsının bu yedi zekâ alanı ile sınırlandırılmayacağını ve daha farklı alanların olabileceğini de vurgulamıştır. Daha sonra 1999 yılında yayınladığı “Intelligence Reframed” (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı) adlı eserinde sekizinci zekâdan bahsetmiştir. Gardner’a göre zekâ, bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir (Bümen, 2005:3). Gardner’ın yapmış olduğu zekâ tanımına bakıldığında, problem çözme yeteneği geleneksel zekâ tanımlamalarıyla uyum sağlamakla birlikte “bir ürüne şekil vermek” ifadesiyle bireyin yeteneklerine vurgu yapılmaktadır. Gardner’ın tanımlamasına göre zekâ, bireylerin kişisel kararlarının yanında bir potansiyeldir ve değerlere, olanaklara bağlı olarak ortaya çıkar. Özellikle çevresel etmenler ve kültürel değerler bireylerin zekâ kapasitelerini derinden etkiler. Kısacası çoklu zekâ teorisine göre zekâ, çok yönlü bir kapasite, bir potansiyel veya bir yetidir.

Bunun yanında zeka bireyin genetiksel kalıtımıyla olduğu kadar, bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle meydana gelen tecrübe ve deneyimleriyle de şekillenir (Saban, 2004). Geleneksel zekâ anlayışı zekâyı niceliksel olarak ifade etmekten Gardner'ın zekâyı getirmiş olduğu yeni bakış açısı zekâyı niteliksel olarak ifade etmektedir. Zekâyı yönelik eski ve yeni anlayış aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

Zekâyı İlişkin Eski Anlayış	Zekâyı İlişkin Yeni Anlayış
* Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	* Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
* Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	* Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
* Zekâ tekildir.	* Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
* Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (belli zekâ testleri ile) ölçülür.	* Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
* Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	* Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Kaynak: Saban (2004: 41)

Çoklu zekâ kuramına göre, bireyler yalnızca sözel ve sayısal becerilere sahip değiller, bunların yanı sıra ritmik, uzamsal, kinestetik, öze dönük, sosyal ve doğa becerilerine de sahiptirler. Tüm zekâlar aynı değerdedir ve bu zekâlardan biri ya da birkaçı diğerlerinden daha önemli değildir ve zekâlar birlikte karmaşık olarak çalışırlar. Örneğin bir basketbol oyuncusu kinestetik zekâsını topu sürerken ve topu takip ederken, koşarken; uzamsal zekâsını sahayı ve görevini tanırken; dil ve sosyal zekâsını oyunun kurallarını öğrenirken, takım arkadaşlarıyla konuşur ve tartışırken; öze dönük zekâsını da kendisini değerlendirirken kullanır ve tüm bunlar birlikte gerçekleşen karmaşık bir

süreçtir. Gardner'ın (1983, 1999) insanın sahip olduğu zekâ potansiyeline ilişkin görüşleri şunlardır:

1. Her insan, kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
2. Zekâ, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
3. Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
4. Zekâ, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
5. Her insan çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
6. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
7. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar.
8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

(Saban, 2004:49,50,51)

Gardner tarafından ileri sürülen sekiz adet zekâ ve bu zekâların karakteristik özellikleri aşağıdaki Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Sekiz Zekâ ve Bu Zekâ Alanlarının Karakteristik Özellikleri ile Öğrenme Biçimleri

	Zekâ Alanı	Zekânın Özelliği	Öğrenme Biçimi
1	Sözel-Dil Zekâsı	Dili sözlü ya da yazılı olarak etkili biçimde kullanır.	İşiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile iletişime ve etkileşime girerek daha iyi öğrenirler.
2	Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Sayıları etkili biçimde kullanma veya olayların oluşumunu sebep-sonuç ilişkisini kurarak etkili şekilde mantık yürütür	Olaylar arasında soyut ilişkiler kurarak ve niceliksel olarak hesaplayarak daha iyi öğrenirler.

Tablo 3'ün devamı

3	Bedensel- Kinestetik Zekâ	Bir iş yaparken vücudunun tamamını ya da bir bölümünü etkili bir biçimde kullanabilme yeteneğidir.	Yaparak-yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek daha iyi öğrenirler.
4	Müziksel- Ritmik Zekâ	Müzik formlarını algılama, ayırt etme ve ifade etme kabiliyetidir.	Melodi ve müzikle daha iyi öğrenirler.
5	Görsel- Uzaysal Zekâ	Görsel formları algılama ve grafiksel olarak sergileme yeteneğidir.	Varlıklar, olaylar ya da olguları görselleştirerek ve resmederek daha iyi öğrenirler
6	Sosyal Zekâ	Çevresinde insanlarla iyi ilişkiler kurma, onların duygularını, istek ve ihtiyaçlarını doğru olarak algılama yeteneğidir.	Bir grupta işbirliği içerisinde çalışarak daha iyi öğrenirler.
7	İçsel-Öze dönük Zekâ	Kişinin kendini tanıması eksik ve güçlü yönlerini bilerek ona göre hareket etme yeteneğidir.	.Bireysel sorumluluklar verilerek daha iyi öğrenirler.
8	Doğacı Zekâ	Hayvanlar, bitkilere, doğa ve doğal kaynaklara karşı aşırı meraklı, ilgili ve duyarlı olma yeteneğidir.	Doğal ortamlarda doğa ile etkileşime girdirildiklerinde daha iyi öğrenir.

Kaynak: Saban (2004:42,43,44,45,46)

Çoklu zekâ kuramına göre yukarıdaki tabloda verilen bu sekiz zekâ türü tüm insanlarda bulunur; ancak farklılık zekâların her insanda bulunma oranındadır. Bu zekâlar doğuştan gelmekle (kalıtım yoluyla) birlikte birtakım çevresel etkenlerle geliştirilebilir. Bu zekâların gelişimi de tıp ki bulunma oranı gibi kişiden kişiye değişiklik göstermekle birlikte temelde Armstrong (1994), bu zekâların gelişmesinde avantaj ve dezavantajlık meydana getiren durumları şöyle sıralamaktadır:

1. Kaynaklara ulaşım şansı: Örneğin çocuk fakir bir ailede yer alıyorsa keman, piyano gibi müziksel zekânın gelişmesini sağlayacak müzik aletlerini elde edemediğinden çocuğun müziksel zekâsı gelişmeyebilir.

2. Tarihsel-kültürel faktörler: Okul programı temelde fen ve matematik alanlarına ağırlık veriyorsa çocuğun daha çok mantık-matematik zekâsı güçlenir.
3. Coğrafi faktörler: Kentte yetişen bir çocuk köyde yetişen bir çocuğa göre bedensel zekâ bakımından daha az gelişebilir.
4. Ailesel faktörler: Futbolcu olmak isteyen bir çocuğun ailesi onun iyi bir doktor olmasını istiyorlarsa çocuğun bedensel zekâsı yerine daha çok mantık-matematiksel zekâsı destekleyeceklerdir.
5. Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede yetişmiş kişiler sosyal zekâ bakımından daha çok gelişmişlerdir (Bümen, 2005).

Çoklu zekâ kuramının Gardner tarafından ilk ortaya konulduğu 1983 yılından ziyade 1993 yılında yayınlamış olduğu “Multiple- Intelligences-Theory in Practice” adlı eseri öğretime yönelik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Özellikle zekânın statik, sayılabilir bir numara ile sınırlandırılmaması, kültürle bağlantısının üzerinde durulması ve zekânın gelişiminde kalıtım ve çevrenin etkilerinin birleştirilmesi çoklu zekâ kuramının eğitim ortamlarında yaygınlaşmasını sağlamıştır (Bümen, 2005). Çoklu zekâ kuramı bireyi merkeze alan bir yaklaşım tarzıdır (Tarman, 2002). Çoklu zekâ kuramı ile birlikte bireyler geleneksel zekâ anlayışında olduğu gibi zeki ya da aptal olarak etiketlenilmemekte ve her bireyin farklı yollardan farklı hızlarda öğrendiği dikkate alınmaya başlanmıştır. Çoklu zekâ kuramı sayesinde öğretmenler her öğrenciyi, ilgili alanda geliştirilen envanterlerle, daha yakından birebir tanıma fırsatı bulacaklar ve her öğrencinin zekâ profili çıkarılıp öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek bireyselleştirilmiş öğretime geçilecektir. Böylece öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin eksik ve yetersiz yönlerine odaklanmak yerine, güçlü oldukları zekâ alanları tespit edilerek bu alanlarda başarılı olmaları için öğrencilere yardımcı olunacaktır (Saban, 2004) . Ayrıca çıkarılan bu zekâ profili sayesinde öğrencilerin nasıl değerlendirileceği de ortaya konulmuş olmaktadır. Bireyselleştirilmiş değerlendirme, öğretmenlere neyin öğretileceği ve bu bilginin nasıl sunulacağına yönelik daha doğru kararlar vermelerine fırsatlar verir (Campbell, 1997). Bu konuyla ilgili olarak Howard Gardner, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim ve değerlendirmenin bireyselleşmesi hususuna vurgu yapmıştır (Talu, 1999). Böylece öğrencinin sahip olduğu yetenekleri doğrultusunda öğrenme kapıları sonuna

kadar açılacak ve öğrenci öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılacaktır. Öğrencinin öğrenme potansiyeline dayalı olarak verilen eğitim sayesinde öğrenme geleneksel eğitim anlayışına kıyasla daha kolay gerçekleşirken hem öğrenilenler daha kalıcı olacak hem de öğrenme-öğretme süreci daha zevkli hale dönüşecektir. Çoklu zekâ kuramının yukarıda sayılan yararlarının yanı sıra öğretmenlerin her zekâ alanını ayrı ayrı düşünerek farklı öğretim teknikleri üzerinde durarak yaratıcılıklarını geliştirmesinin yanında öğretmenler arasında işbirliğini artırması da çoklu zekâ kuramının yararları arasında sayılabilir.

Gardner'e göre değerlendirme, bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlamak ve çevresindekilere yararlı veriler vermektir (Gardner, 1993). Bu açıdan bakıldığında değerlendirmeyle birlikte öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları ve gelecekleri hakkında gerçekçi kararlar almalarına yardım edilir. Kısaca çoklu zekâ kuramında değerlendirme, öğrencilerin neler yapıp yapamadıklarını belirlemek değil, öğrencilere yardımcı olmak amacını güder. Öğretim sürecine farklı bir anlayış getiren çoklu zekâ kuramı sadece dilsel ve matematiksel zekâyı ölçen tekli ölçmeye dayalı olan geleneksel yazılı yoklamaları ya da çoktan seçmeli testleri reddeder. Bunların yerine öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme becerilerini ölçen ve öğrendiklerini yeni durumlarda uygulayabileceği çoklu ya da çeşitli ölçme tekniklerinin kullanılmasını savunur. Çoklu ya da çeşitli ölçme teknikleri her zekâyı ölçmeyi amaçlayan proje çalışmaları, öğrenci ürün dosyası, öğretmenlerin gözlemleri, öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler, kendi kendini değerlendirme ya da akran değerlendirmesi olarak sıralanabilir.

1.1.3. Probleme Dayalı Öğrenme

Temelini John Dewey'in yaparak- yaşayarak öğrenme ilkesinden alan probleme dayalı öğrenme (PDÖ), öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemleri üzerine kurulan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Duch, 1995). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeterik öğrenciyi merkeze alan (Yaman ve Yalçın, 2005), bilhassa küçük gruplarda etkili olan ve işbirliği içerisinde çalışmayı geliştiren bir yaklaşımdır (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı salt

problem çözüme olarak anlaşılmalıdır; öğrencilerin problem çözme aşamasında üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak bilgiyi ve anlamı zenginleştirmeleri olarak düşünülmelidir (Wood, 2003). Probleme dayalı öğrenme, gerçek ya da gerçeğe yakın hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihinsel hem de beceri bakımından etkin katılımlarını gerektiren ve tecrübeye dayanan öğrenmeyi ifade eder. Probleme dayalı öğrenme öğrencilerin problemleri çözümleyerek okuldaki öğrendikleri bilgilerini kullanmalarına, deneyim kazanmalarına ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına olanak sağlar. Öğrenme sürecine aktif katılım, öğrencilerin bilgiyi hafızalarında daha uzun süreli tutmalarına imkân verir (Mierson ve Parikh, 2000).

Probleme dayalı öğrenme ilk kez 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri Case W. Üniversitesi Medical School'da sağlık alanında kullanılmış, daha sonra kullanım alanı genişleyerek günümüzde hukuk, mühendislik ve eğitim gibi alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır.

Probleme dayalı öğrenmenin temel amacı; öğrencileri gelecekte meslek yaşamları ile ilgili karşılaşılabilecekleri durumlarla karşı karşıya getirmek ve onlara günlük yaşam problemlerinin üstesinden gelebilmeyi öğrenmelerini öğretmektir. Probleme dayalı öğrenme ile öğrenen var olan bilgileri ile günlük yaşamında karşılaştığı problemleri çözerek yeni bilgiler edinir ve yeteneklerini kullanarak kendi kendine öğrenir. Bu bağlamda problem çözmeyi öğrenmek öğrenmeyi öğrenmektir (Ülgen, 1994). Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları, etkili problem çözümleri, kendi kendilerine ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarına, işbirliği içerisinde çalışma ve öğrenmede içsel güdülenmenin ve üretken bireylerin oluşumuna yardımcı olur (Hmelo-Silver, 2004). Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler bilgileri olduğu gibi ezberlemeleri yerine eski bilgileri ile yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurarak bilgilerini yeniden yapılandırır. Böylece anlamlandırdıkları bilgilerini karşı karşıya kaldıkları benzer gerçek yaşam problemlerinde kullanma yeteneği kazanırlar. Öğrenciler karşılaştıkları güçlükleri, çevrelerini gözlemleyerek çözüm için alternatifler geliştirerek, kendi çabaları ile çözümlerler ve problemlerle baş edebilme duygusu öğrencilerde güven duygularını artırır (Yaman ve Yalçın, 2005).

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda, öğrenciler aşamalı olarak ve giderek daha çok sorumluluk alarak yaşam boyu öğrenmeyi öğrenen bağımsız bireyler olurlar. Öğretmen ise bilgiyi aktaran geleneksel rolü yerine, öğrencilerle beraber öğrenen, süreci kolaylaştıran ve öğrencileri cesaretlendiren roledir (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Geleneksel öğretim yaklaşımında öğretmen bilgi aktaran kişi rolünü üstlenirken probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğretmen öğrencilere doğrudan bilgileri veren kişi yerine öğrenci gruplarını yönlendiren ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rollerini üstlenir (Erdem, 2005).

Değerlendirme açısından bakıldığında probleme dayalı öğrenmede genellikle biçimlendirici değerlendirmeye ağırlık verilirken düzey belirleyici değerlendirmeye çok az yer verilir. Probleme dayalı öğrenmede bilgiyi salt hatırlamak yerine yeni durumlara transfer edebilme yeterliliği sınanır. Probleme dayalı öğrenmede ölçme-değerlendirme çoklu değerlendirme teknikleri kullanılarak yapılır. Öğrenci ürün dosyalarının incelenmesinin yanında öğrencilerin poster, kavran haritası, rapor ya da projeler gibi farklı etkinliklerle öğrendiklerini göstermelerine fırsatlar verilerek sürecin değerlendirilmesi de söz konusudur. Böylece geri dönüt sağlanarak varsa öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkarılması ve gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanır (Erdem, 2005).

1.1.4. Proje Tabanlı Öğrenme Modeli

Temelini pragmatizm (yararcılık) felsefesi ve bu felsefenin eğitime yansımaları olan ilerlemecilikten alan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri işbirliği içerisinde çözmeleri temeline dayanan çağdaş bir yaklaşımdır.

İlerlemecilikte eğitim yaşama hazırlık değil, bizzat yaşamın kendisi olmalıdır. Ayrıca okul öğrencileri yarıştırmaktan ziyade işbirliği içerisinde çalışmalarına fırsatlar verecek şekilde düzenlenmelidir (Demirel, 2005). İşte bu düşüncelere dayalı olarak geliştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenenleri belirli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla bireysel veya grup olarak kendi öğrenmelerinden sorumlu kılan, öğrenme süreçlerini planladıkları, araştırma, işbirliği içerisinde çalışma, bilgi toplama ve bilgileri örgütleme

becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Bir başka deyişle proje tabanlı öğrenme, değişken, görel ve hızla artan bilgiyi, son derece sınırlı zaman dilimlerinde, teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamında ve bireyi problem çözebilen, analitik ve eleştirel düşünebilen, araştırma yapabilen, karar verebilen, sorumluluk alabilen ve işbirliği içinde çalışabilen bir birey haline getirecek biçimde kazandırmamızı sağlayabilecek güçte bir anlayıştır (Erdem, 2002:178).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında belirlenen bir konu derinlemesine irdelenir. Proje tabanlı öğrenme ile öğrenenler; problemleri tanımlama, çözüm yollarını araştırma, verileri elde etme ve bu verileri analiz etme, bilgiler arasında tercihler yapma ve tercih edilen bilgileri bir araya getirme ve eski bilgiler ile yeni edinilen bilgiler arasındaki ilişkiyi sağlama rollerini üstlenerek öğrenmelerinden birinci derecede sorumlu hale gelirler. Bu amaçla ortaya konulan projenin amacı, öğretmen tarafından sorulan soruların doğru olarak yanıtlanması değil, konu hakkında derinsel bilgiler edinmek ve edinilen bu bilgileri kullanabilmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Demirhan, 2002).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı eğitimde yeni yönelimlerden olan yapılandırmacılıkla da yakından ilişkilidir. Öğrenenlerin öğrenilen bilgileri nasıl yapılandırıldığı üzerine inşa edilen yapılandırmacılığa göre öğrenme ezberlemeyle değil, öğrenenin bilgiyi transfer etme, var olan bilgiyi yeniden yorumlama ve bilginin yeniden oluşturulmasıyla gerçekleşir. Öğrenen, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasındaki anlamı oluşturarak elde ettiği bilgiyi yaşam problemlerinde uygulayarak günlük hayatta kullanır hale gelir (Erdem, 2001; Yurtluk, 2005) .

Proje tabanlı öğrenmede hedefler bilişsel alanın alt basamaklarını gerçekleştirmeye yönelik olmaktan ziyade daha çok üst düzey öğrenmeleri amaçlayan karmaşık zihinsel problemleri çözebilme, işbirliği içinde çalışabilme, karşı karşıya kalınan problemlere alternatif çözümler üretebilme, çalışmalarını neticesinde somut bir ürün ortaya koyabilme ve nihayetinde kendine güvenen hayat boyu öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir. Ayrıca dersler tekli kaynaklardan yararlanılarak konuların sığ olarak işlenmesi yerine birden fazla kaynaklarla derinlemesine işlenir. Burada öğrenen sadece ders kitabına bağlı kalmak yerine bilgiye farklı kaynaklardan ulaşmayı da öğrenir.

Çağdaş eğitim anlayışının hâkim olmasıyla birlikte öğretmenlerin aktif öğrencilerin pasif olduğu geleneksel öğrenme yaklaşımlardaki öğretme-öğrenci rollerinde de

birtakım değişikler meydana gelmiştir. Öğrenenler kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak öğrenme-öğretme sürecinde etkin rol oynarlarken öğretmenler uzman konumunda olmak yerine öğrenenlerle birlikte öğrenen, öğrenenleri araştırma yapmaları için cesaretlendirerek yol gösteren ve öğrenenlerin işlerini kolaylaştırarak projelerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan rolünü üstlenirler. Proje tabanlı öğrenme de değerlendirme ise geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi sadece sonucun dikkate alınması değil, hem sonucun hem de sürecin dikkate alındığı (tümel değerlendirme) çoklu öğrenme teknikleri kullanılarak yapılır. Bu amaçla öğrenenlerin öğrenme aşamalarını gösteren süreci yansıtan somut belgeler kullanılır. Ayrıca öğrenenler öğrenme-öğretme sürecinde olduğu gibi değerlendirme esnasında aktif olarak yer alırlar (Yurtluk, 2005).

1.2. Değişen Eğitim Anlayışla Birlikte Eğitimde Yeni Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

Eğitim programları hedef (amaç), içerik (konu alanı), öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları) ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden meydana gelir. Eğitim programlarını meydana getiren bu dört öğe birbirinden bağımsız olmayıp birbirleriyle sürekli etkileşim içerisindedirler. Ayrıca bu dört öğe, önem derecesi bakımından birbirlerinden üstün olmayıp eşdeğer öneme sahiptirler. Ancak bu dört öğeden değerlendirme öğesi, bir sistemin işlevselliği hakkında bilgiler vermesi açısından ayrı bir öneme sahiptir.

Günümüzde öğrenmenin oluşumu üzerinde çeşitli araştırmalar yapan ve farklı görüşleri süren bilim adamları, öğrenmede farklı öğretim teorileri üzerinde durmaktadırlar. Bu farklı anlayışlar, eğitim programları ve dolayısıyla eğitim programını meydana getiren bu dört öğenin anlamı ve yükledikleri roller üzerinde de birtakım değişikliklerin meydana gelmesine sebep olmuşlardır. Bu bağlamda eğitim programlarında meydana gelen değişiklikler değerlendirme boyutunda da bazı yeni alternatif değerlendirme yaklaşımlarının oluşmasına sebep olmuştur. Anderson (1998)'a göre öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili yeni düşüncelerin ortaya atılmasıyla birlikte alternatif değerlendirme yöntemleri ortaya çıkmıştır.

Bilgi çağının yaşandığı büyük bir süratle değişen dünyamızda, bu hızlı değişimden fazlasıyla etkilenen eğitim ve bu maksatla öğrenciyi merkeze alan yeni eğitim

kuramlarının ortaya çıkmasıyla birlikte tıpkı eğitim programlarını meydana getiren öğelerde olduğu gibi bilginin tanımlanması, öğretmen ve öğrencilerin rollerinde de birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Nesnelci yaklaşımın hâkim olduğu geleneksel eğitim anlayışında bilgi değişmez bir gerçektir ve önemli olan bu değişmez mutlak bilginin olduğu gibi bireylere aktarımıdır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen aktif, öğrenciler pasif olup bilgi, doğruluğuna veya yanlılığına bakılmaksızın sorgulanmadan olduğu gibi kabul edilmekte, öğrenenden beklenen, verilen bu değişmez bilgileri olduğu gibi öğrenmesi ve tekrar etmesinden öteye gitmemektedir; değerlendirme ise yalnızca sonuca önem veren tek tip hedeflerin tüm öğrencilerce aynı düzeyde kazanılmasını ölçmektir.

Ancak eğitimde özneliliğin hâkim olmasıyla birlikte değişen ve gelişen eğitim anlayışında bilgi öznel ve kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Burada önemli olan bilginin olduğu gibi aktarımı yerine kişi tarafından yeniden oluşturulmasıdır. Bunun yanı sıra geleneksel değerlendirme yöntemleri ile çocuğun gelişimi hakkında yeterli ve düzenli bilgiler elde edilemez. Ayrıca ailelerin, eğitim-öğretim açısından öğrenci notlarını yorumlamadaki yetersizlikleri, öğrencilerin notları ile ilgili görüşme davetleri birtakım paniğe yol açabilmektedir. Klasik testlerle yapılan değerlendirmelerde öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme fırsatları tanınmazken bu testlerden alınan notlar öğrencilerin başarılarından ziyade başarısızlıklarını vurgular ve sadece yeteneklerinin bir kısmını gösterir (Micklo, 1997; Ocak, 2006). Klasik değerlendirme yöntemlerinde öğrenciler için önemli olan yüksek not almaktır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler sadece aldıkları notlara odaklanmakta, neyi, niçin ve nasıl öğrenmeleri üzerinde durmamaktadırlar. Standart testlerle sonuç değerlendirmesi yapıldığı için öğrenme-öğretme sürecinin sonunda kullanılır ve öğrenci yetersizliklerinin giderilmesi bir üst öğrenime bırakılır (Ocak, 2006).

Eğitimde meydana gelen yeni kuramlarla birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışında da birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Geleneksel eğitim anlayışında özellikle öğretim ve ölçme birbirinden bağımsız iki ayrı süreç gibi düşünülmekteyken çağdaş eğitim anlayışında öğretim ve ölçme birbirini tamamlayan-besleyen iki süreçtir olarak düşünülmektedir. Ölçme, öğretimin içerisinde, öğrenmeyi destekleyen ve artıran bir öğretim süreci olarak görülmekte, bilgileri öğrenilenler ve öğrenilmeyenler diye sınıflandırılıp öğrenildiği kadar notla değerlendirme yerine, öğrenme eksiklikleri ve

yanlılıklarının belirlenip tamamlanmasını amaçlamalıdır. Öğretim ve ölçme birbirinin aynasıdır ve öğretim ölçümü; ölçümde öğretimi yönlendirir (Lotfers, 1998). Brookhart ve DeVoge'ye göre (1999), öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntem ve ölçmenin içeriği ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrencilere sadece bilginin hatırlanmasını gerektiren Bloom'un taksonomisindeki "bilgi" basamağı düzeyindeki sorular yöneltirse, öğrenci ezberlemeyi hedefler. Öğretimde hedef, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve kullanması olduğuna göre, yapılan ölçümün içeriği de bu yönde hazırlanmalıdır (Bekiroğlu, 2004). Öğrencilerin değerlendirilmesinde bilgileri hatırlamalarından ziyade özellikle yaptıkları çalışmaların niteliği üzerinde yoğunlaşılmalıdır (Cubertson ve Laongo, 1999).

Eğitim anlayışında meydana gelen değişimler neticesinde oluşturulan alternatif değerlendirme yöntemleri ile birlikte öğrenciler yalnızca testlerden aldıkları puanlarla değil bir bütün olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin neleri bilmediklerinden ziyade neleri ne kadar bildiklerinin tespit edilmesi ve öğrenmenin yalnızca bilişsel alanda gerçekleşmediği aynı zamanda sosyal becerilerinin, arkadaş ilişkilerinin ve grupla çalışma yeterliliklerinin de değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla geleneksel eğitimde sadece sonuca vurgu yapan değerlendirme yerine çağdaş eğitim anlayışında süreci de dikkate alan ölçme-değerlendirmenin önemi üzerine vurgu yapılmaktadır. Sürece vurgu yapan değerlendirme de süreç en az sonuç kadar önemlidir (Berberoğlu, 2006). Günümüz eğitim anlayışında ölçme, öğrenmeyi destekleyen ve arttıran bir öğretim süreci olarak görülmektedir (Shepard, 2000).

Kısacası; değişen eğitim anlayışı ile birlikte, öğrenciden bilgiyi olduğu gibi hatırlaması yerine edindiği bilgileri derinlemesine öğrenerek gerçek hayattaki karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanabilmesi, bir başka deyişle yeni durumlara uyarlayabilmesi beklenmektedir. Aynı zamanda öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır (Pilcher, 2001). Yeni anlayışla birlikte değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz ve olmazsa olmaz bir parçası olarak görülmekte, sadece ünite sonunda yapılan değerlendirme yerine süreci de kapsayan performansa dayalı tümel değerlendirmelerin yapılması üzerinde odaklanılmaktadır.

Temelde tüm bireyler değerlidir ve her birey birbirinden farklıdır. Bundan dolayı kullanılan tek bir çeşit ölçme tekniği herkese uygun olmayabilir. Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasıyla birlikte öğrencilere öğrenmeleri için farklı imkânlar sunulması beraberinde öğrencilerin ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için farklı ölçme yöntemlerinin kullanılmasını da gerekli kılmıştır.

Öğretim anlayışında meydana gelen değişikliklerle birlikte alternatif ölçme yöntemleri ihtiyacı da ortaya çıkmıştır. Ancak unutulmamalıdır ki alternatif ölçme teknikleri geleneksel ölçme tekniklerinin kullanımını tamamen ortadan kaldırmamıştır. Tek yönlü değerlendirme tekniğini kullanmak öğrencilerde tek yönlü çalışma alışkanlığı kazandıracığı için alternatif ölçme teknikleri kullanılırken zaman zaman geleneksel ölçme tekniklerine de yer verilerek çoklu ölçme teknikleri kullanılmalıdır (Berberoğlu, 2006).

Bilginin derinlemesine inilmeden yüzeysel olarak öğrenilmesi yerine önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek anlamlandırılmasını sağlayan performansa dayalı ölçümler ve öğrenci ürün dosyası kullanımı gibi ölçme yöntemleri alternatif ölçümler içinde kabul edilir. Bu tür ölçümler öğreneni öğrenmeye karşı güdelediği ve düşünme becerilerini kullanmalarına yardımcı oldukları için yeni öğrenme teorileriyle uyumludur ve öğrencileri gerçek hayata hazırlamaları bakımından sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur (Maeroff, 1991).

1.2.1. Alternatif Bir Değerlendirme Tekniği Olarak Öğrenci Ürün Dosyası

Geleneksel değerlendirmeye yapılan eleştiriler; öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtamadığı, daha çok öğretmenin istediklerinin ortaya konması, gerçek yaşamda karşılaşılacak amaçlara hizmet ediyor olması ve öğrenme-öğretme sürecinden ayrı bir aktivite olarak görülüyor olması olarak sayılabilir (Tezci, 2004). Alternatif değerlendirme yöntemleri arasında anılan performansa dayalı değerlendirme ise öğrenenin neyi, nasıl ve neden öğrendiğinin farkına varmasını sağlarken aynı zamanda öğrenene öğrendiklerini birebir yapma fırsatı verdiği için varsa eksiklik ve yanlışlıklarını görme ve düzeltme imkânı sağlaması açısından sürekli gelişim fırsatı sağlar. Çünkü performansa dayalı değerlendirmede önemli olan geleneksel anlayışta olduğu gibi başarılı-başarısız olma kaygısına girmeden öğrenenlere öğrenmeleri hakkında geri bildirimler vermektir. Böylece öğrenen, öz değerlendirme becerisini

kazanarak güçlü olduğu alanları görme ve yetersiz olduğu alanlarını düzeltme fırsatını bulmuş olacaktır (Wiggins, 1990).

Performansa dayalı değerlendirme yaklaşımının bir tekniği olarak görülen öğrenci ürün dosyası, özellikle 1970’li yıllardan itibaren eğitim alanında kendine yer bulmuştur. Portfolyonun Türkçe karşılığı hakkında bir görüş birliğine varılmamış olmakla birlikte, “evrak çantası”, “ öğrenci ürün dosyası”, “gelişim dosyası”, “ürün dosyası” ve “öğrenci seçki dosyası” gibi birtakım adlandırmalarla ifade edilegelmiştir

Öğrenci ürün dosyası kavramı, ilk kez güzel sanatlar öğrencilerinin çalışma örneklerinin gösterildiği dosyaların kullanıldığı, güzel sanatlar alanından alınarak eğitim literatürüne girmiş ve kabul görmüş bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Moya ve O’Malley, 1994). Öğrenci ürün dosyası ile ilgili birçok tanım yapılagelmiştir. Örneğin; Paulson, Paulson ve Meyer (1991:60) öğrenci ürün dosyasını; “Öğrenenin çabalarını, gelişimini ve başarılarını yansıtan öğrenci çalışmalarının amaçlı bir toplamı” olarak tanımlamaktadır. Kemp ve Toperoff (1998) ise "Bir veya birden fazla alanda öğrencinin çabalarını, gelişimini ve başarısını gösteren öğrenci çalışmalarının amaçlı bir şekilde toplanması” olarak tanımlamıştır (Çetin, 2005:3). Bir başka tanıma göre öğrencinin ölçülmesinde alternatif bir değerlendirme tekniği olarak günümüzde yaygın olarak kullanılmakta olan öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin belirli bir amaç için yaptığı çalışmalarının toplandığı, öğrencinin süreç içerisindeki çabasını ve başarılarını somut olarak görmemizi sağlayan bireysel bir koleksiyondur (Collins, 1992; Arter ve Spandel, 1992). Çetin (2005:3), öğrenci ürün dosyasını “öğrencinin katılımıyla seçilmiş, öğrenme durumlarını kapsam ve derinlik olarak yansıtan ve zaman içerisinde öğrencinin gelişimini gösteren çoklu veri kaynaklarından elde edilmiş bilgilerin amaçlı bir şekilde toplanması” olarak tanımlamıştır. Berberoğlu (2006)’na göre öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin süreç içerisinde gelişimlerini gösteren, böylece öğrencilerin gelişimleri hakkında bir yargıya varılmasını sağlayan dokümanların toplandığı dosyalardır. Ocak (2006) ise öğrenci ürün dosyasını, “Öğrencilerin çalışmalarını, gayretlerini, geçirdiği süreçleri ve özgün çalışmalarını yansıtan bir koleksiyondur.” diye tanımlamıştır. Öğrenci ürün dosyası sayesinde öğrencinin gelişimi ve çabalarının kanıtları bir dosyada depolanarak öğrencilerin çalışmaları hakkında bir karara varılır.

Öğrenci ürün dosyası geleneksel değerlendirmelerdeki özellikle çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin öğrenmeleri ve başarılarını yansıtamadığına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencinin merkeze alındığı eğitim-öğretim ortamında öğrenci ürün dosyası, öğrencinin bireysel öğrenme gelişimini; öğrencinin kendisine, öğretmenine ve velisine göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Ocak, 2006). Öğrenci ürün dosyasının kullanılması ile öğrenciye kendi yapmış olduğu çalışmalarından iyilerini seçme fırsatları verilerek bir yandan öz değerlendirme becerisini kazandırılırken diğer yandan öğrencilere öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatları sağladığı için öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımın gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. Öğrendiklerini yaptığı çalışmalarda ortaya koyan öğrenci aynı zamanda öz saygı ve öz güven kazanmaktadır. Öğrenci ürün dosyası diğer öğrenci dosyaları gibi her türlü yapılan çalışmaların konulduğu bir dosya olarak algılanmamalı, öğrencilerin öz değerlendirmeleri neticesinde yaptıkları en güzel çalışmalarının konulduğu dosyalar olarak düşünülmelidir. Öğrenci ürün dosyası sayesinde öğrenci, “kendini yansıtması”na olanak bulur. Öğrenci, ürün dosyasına koyacak olduğu çalışmasını niçin seçtiğini ve seçme ölçütlerini anlattığı için, öğretmenin öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olmasına olanak sağlar. Bu da öğrenci ürün dosyasını bir öğrenci dosyasından ayıran en önemli özelliktir. Öğrenci ürün dosyasının nihai amacı, öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşma derecesini göstermesi ve kanıtlamasıdır (Bekiroğlu, 2004).

Ancak her değerlendirme yönteminde olduğu gibi öğrenci performansının ölçülmesinde kullanılan öğrenci ürün dosyası yönteminin de birtakım avantajları ve sınırlılıkları vardır. Öğrenci ürün dosyası yönteminin sahip olduğu bu avantajları şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğrencinin süreç içerisinde ölçülmesine imkân verdiğinden dolayı, öğrencinin gelişiminin ne kadar ve hangi yönde olduğu hakkında bilgiler verir (Niguidula, 1993). Bir başka deyişle öğrenci ürün dosyası öğrencilerin zaman içerisindeki gelişimleri hakkında bilgiler verir. Öğrencinin farklı zamanlarda toplanmış olan çalışmaları öğrencinin öğrenme sürecini ve bu süreçteki gelişimlerini gösteren bir kaynaktır (Fenwick ve Parsons 1999).

2. Öğrenci ürün dosyası sayesinde öğrenme gayreti sadece sınıf içerisinde kalmayarak öğrencilerin sınıf dışında da düşünmesini ve çalışmasını sağlar (Zollman ve Jones, 1994).
3. Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağladığı için öğrenciler özdeğerlendirme becerisini kazanırlar. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olurlar. (Hamilton, 1994; Fenwick ve Parsons 1999).
4. Öğrencinin yapmış olduğu çalışmalarının bir dosyada kayıt altında tutulması, öğrenci çalışma ve gayretlerinin dolayısıyla başarısının somut bir göstergesi olduğundan dolayı öğrencide özgüvenin gelişmesini sağlar (Fenwick ve Parsons, 1999).
5. Öğrencilerin öğrenci ürün dosyası sayesinde eleştirel düşünme becerileri, kendilerini ifade edebilme yetenekleri gelişir. Dolayısıyla öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını artar. (Oosterhof, 1999).
6. Öğrenci ürün dosyası süreci gösterdiği için öğrenme eksiklikleri ve yanlışlıkları hakkında öğretmene geribildirimler verir. Böylece öğrenci ürün dosyası sayesinde öğretmen gerekli önlemleri alarak belirlenen aksaklıkları giderme yoluna gider (Fenwick ve Parsons, 1999). Öğrenci ürün dosyası sayesinde öğrenme ve değerlendirme bütünleşmiştir (Ocak, 2006).
7. Öğrencileri kendi kendine öğrenmeye cesaretlendirerek yaşam boyu öğrenme için gerekli olan becerilerin kazanılmasına katkı sağlar (Ocak, 2006).
8. Öğrenci ürün dosyası öğretmenin öğretmenlik yeterliliği hakkında geri bildirimler vererek öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olur (Fenwick ve Parsons, 1999).
9. Öğrenci ürün dosyası sayesinde anne-babalar da eğitim içine çekilmiş olmakta böylece öğretmen-öğrenci-veli ilişkisi daha etkin konuma gelmiş olmaktadır.
10. Öğrenci ürün dosyası sayesinde öğrenciler kendi seviyeleri, ilgileri ve kapasiteleri doğrultusunda bireysel olarak ilerleme kaydederler (Ocak, 2006).

Yukarıda da değinildiği gibi hiçbir değerlendirme yöntemi mükemmel değildir. Öğrenci ürün dosyası yönteminin yukarıda sayılan faydalarının yanında birtakım sınırlılıkları da

vardır. Çetin (2005), öğrenci ürün dosyası kullanmanın sınırlılıklarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenci ürün dosyası tekniğinin uygulanmasının zor olması.
2. Geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili çalışmaların fazla bulunmaması.
3. Puanlama ölçütlerinin oluşturulmasındaki güçlükler.
4. Öğrencilerin öğrenci ürün dosyası hazırlamadan korkmaları.
5. Öğrencilerin değerlendirme gibi zor bir işe kendilerinin katılması.
6. Hedeflerle tutarlı çalışmaların her zaman dosyada yer almaması.
7. Dosyalara konulmuş çalışmaların öğrenmeye ve paylaşmaya katkısının olmaması.

1.2.2. Bireysel Öğrenci Panoları

Yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panosu her bir öğrencinin sahip olduğu 50x100 cm ebatlarında olan pazen bir tahtadır. Her öğrenci kendi panosuna istediği bir ismi vererek bu panolarda ders sürecinde veya ders dışında yapmış oldukları çalışmalarını açıkça sergileyebilmektedir. Sergilenen bu çalışmalar öğrenme ünitesiyle ilgili disiplinler arası olup panoların tüm sorumluluğu öğrencilerin kendilerindedir. Sergilenen bu çalışmalar üzerine konuşmak için ayrıca 1 ders saati ayrılmakta ve ayrılan bu ders saatinde yapılan çalışmaların niteliği hakkında öğrencilerle tartışılmaktadır. Yapılan tartışmalar sonrasında eksik ya da yanlış olan çalışmalar panolardan alınarak düzeltilerek tekrar asılmakta böylece öğrenme eksiklikleri ve yanlışlıkları giderilmektedir. Daha açık bir ifadeyle panoların isimlendirilmesi, hangi çalışma ya da çalışmaların asılacağı ve nasıl düzenleneceği tamamen öğrencilerin sorumluluğunda olup öğrenciler kendi panolarını düzenler, değerlendirir ve tekrar düzenleyebilirler. Bireysel öğrenci panolarında ünite ile ilgili yapılan ve asılmasına karar verilen tüm çalışmalar bir ünite süresi boyunca panolarda asılı olarak kalmakta ve sergilenmektedir. BÖP hem öğrencilerin öğrenmesinde bir kaynak hem de öğrencileri değerlendirmede bir ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler sadece kendi panolarından değil, aynı zamanda diğer öğrencilerin panolarından da öğrenmektedirler.

1.3. İlgili Araştırmalar ve Uygulamalar

Bu bölümde öğrenci ürün dosyası hakkında yapılan araştırmalar ve uygulamaların bazıları hakkında bilgiler verilmek amaçlanmıştır. Ülkemizde son yıllarda kullanılmaya başlanan öğrenci ürün dosyası ile ilgili yurdumuzda yapılmış fazla bilimsel çalışma ve uygulama bulunmamaktadır. Bunun yanında yurtdışında öğrenci ürün dosyası ile ilgili oldukça fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Ekmekçi (2006), “Ders Aracı Olarak Portfolyo Kullanımının Öğrenmeye Katkısı ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Algıları” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; öğrenci ürün dosyası kullanmanın faydaları, kullanım amacı, problemler ve ileriye yönelik kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci düşüncelerini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma, İngilizce Hazırlık Programında ve öğrenci ürün dosyası etkinliği yapan 29 öğretmen ve 116 öğrenciyi kapsayacak şekilde yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğrenci ürün dosyasını kullanma amacı olarak, yazma becerilerini, gramer bilgilerini, kelime hazinelerini, cümle oluşturma becerilerini geliştirdiği ve öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerine yardımcı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenler ise öğrenci ürün dosyası kullanımıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini kanıtlarıyla gösteren ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir araç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğrenmelerinde öğrenci ürün dosyasını yararlı bulmakta ve 28 öğretmenin öğrenci ürün dosyası hakkında olumlu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kazan (2006), “Elektronik Gelişim Dosyasının Eğitim Amaçlı Tasarlanması ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullanımının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; elektronik öğrenci ürün dosyası uygulamasının eğitim-öğretim amaçlı kullanımını göstermek amacıyla bir uygulama yapmış ve elde edilen sonuçları değerlendirmiştir. Yapılan araştırma, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi” alanında lisans öğrenimi gören 4. sınıf öğrencileri ve toplam 40 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersinde görüş anketi, SWOT analizi ve görüşme teknikleri kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinde elektronik öğrenci ürün dosyası kullanımına ilişkin olumlu tutumların geliştiği ve öğretmenlik uygulaması derslerinde, edinilen teorik bilgilerin elektronik öğrenci ürün

dosyası sayesinde uygulanması açısından kullanımının uygun olduğu, teorik bilgilerle uygulamanın birleştirilmesini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Özyenginer (2006), “Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntem Kullanımı Üzerine Bir Çalışma” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümü’nde eğitim gören öğrencilerin Donanım adlı derslerinde, elektronik öğrenci ürün dosyası hazırlama, öğrenci ürün dosyalarına yansıtma ifadeleri yazma ve öğrenci ürün dosyası hakkında görüşlerini ve akademik başarı durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Buca Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümü’nde öğrenim gören 2. sınıf öğrencileri üzerinde toplam 28 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerden donanım dersinde elektronik öğrenci ürün dosyası hazırlamaları istenmiştir. Süreç sonunda öğrenciler geliştirilen bir elektronik öğrenci ürün dosyası yönergesi ile (rubrik) kendilerini değerlendirmişlerdir. Aynı değerlendirmeyi aynı zamanda ders öğretmeni de yapmış ve öğrencinin nihai notu öğrencilerin ve öğretmenin vermiş olduğu bu iki notun ortalamasıyla bulunmuştur. Bunun yanında öğrenci ürün dosyası çalışmalarının bitmesinden sonra 15 öğrenci ile görüşmeler yapılmış, görüş anketleri bizzat öğrenciler tarafından doldurulurken araştırmacı gözlemlerde bulunmuştur. Araştırma sonunda; öğrencilerin çalışma esnasında büyük zevk aldıkları, yapılan çalışmalarda sorumluluk alma ve yaratıcılıklarının gelişmesinde ve teknolojiyi kullanma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır. Tüm bunların yanında araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı bakımından geçer not aldıkları ve ortalamalarının üzerinde bir başarı gösterdikleri bu sayede özgüvenlerinin artmasında etkili olduğu sonucu bu çalışmada elde edilen sonuçlardan bazılarıdır.

Arnold (2006), “Eyalet Çapında Alternatif Değerlendirme Olarak Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Genel Öğretim Programlarına Girişine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında, öğrenci ürün dosyası değerlendirmeye tabi olan üç ortaöğretim okulunda bir durum çalışması yapmıştır. Yaptığı çalışmada, eyalette (Washington) dezavantajlı öğrencilere yönelik akademik programlara giriş için kullanılan alternatif değerlendirme uygulamasının olumlu etkilerinin tespit edilmesi ve işleyişin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler dezavantaja sahip öğrenciler için akademik program içeriklerinin öğrenci ürün dosyası değerlendirme deneyimleri dikkate alınmadan oluşturulmasını anlamsız buldukları

görülmüştür. Öğrenci ürün dosyasında elde edilen kanıtlarla öğrenme-öğretme sürecinde yapılan etkinlikler arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşleri, öğrencilerin genel programlara girişlerinde öğretmenlerin etkili olabileceği, öğrenci başarılarının eyalet standartlarına ulaşmasında öğrenci öğrenmelerine ilişkin veri toplama tekniklerine bağlı olabileceği ortaya çıkmıştır. Alternatif değerlendirme kullanma, öğrencilerin öğrenmelerinin artmasında katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Doll (2006), “ Öğretmen Sertifikasyon Programlarında Portfolyo Kültürü: Öğretimin Ötesinde Portfolyo Değerlendirmeden Faydalanmak İçin Motivasyon” adlı doktora tez çalışmasında bir durum çalışması yapmıştır. Çalışmada dört farklı öğretmen sertifikasyon programında öğrenci ürün dosyası kültürü üzerinde inceleme yapılmıştır. Veriler doküman incelemesi, anket, görüşme ve odak grup aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda hizmet öncesi eğitimi alan aday öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası geliştirme aşamalarında kültürel özelliklerin oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Huff (2006), “Öğretmen Portfolyosu Sürecinde Öğretmen Algıları” isimli doktora tez çalışmasında; öğretmenlerin algılarına dayalı olarak öğretmen portfolyosu sürecinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrenci ürün dosyası sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkileriyle ilgili daha derin bilgiler edinilmek istenmiştir. Araştırma ilköğretim ve ortaöğretimdeki toplam 18 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Bireysel görüşmeler, odak grupları ve sesli düşünme teknikleri kullanılarak elde edilen verilerin analiz edilmesiyle oluşturulan bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası oluşturmadıkları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğretmen öğrenci ürün dosyalarının, bir yandan değerlendirme yapmak diğer yandan da mesleki gelişimde kullanılmak üzere geliştirilmesi ve devam ettirilmesinin zihinsel bir yorgunluğa yol açtığı sonucuna varılmıştır.

Ocak (2006), “Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri (Erzurum İli Örneği)” adlı çalışmasında öğrencilerin, öğrenci ürün dosyası hakkındaki görüşleri ve düşüncelerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla 194 beşinci sınıf öğrencisi ile 178 sekizinci sınıf öğrencisine anket uygulaması yapılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin genel olarak öğrenci ürün dosyası kullanıma

ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Ancak dosyaların hazırlanması ayrı bir zaman gerektirdiğinden özellikle sekizinci sınıf öğrencileri ölçme-değerlendirme sisteminin yeniden gözden geçirilerek ortaöğretime giriş sınavlarının yeniden düzenlemesi gerekliliği üzerine görüş belirtmişlerdir.

Güngör (2005), “ Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi “ isimli yüksek lisans tez çalışmasında; geometri dersi ‘Üçgenler’ konusunun öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı elle materyal ve öğrenci ürün dosyası hazırlamanın öğrenciler üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve araştırma deneysel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Hem deney grubu hem de kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin bilişsel farklılıklarını belirlemek amacıyla ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Aynı zamanda her iki gruptaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ölçmek amacıyla ön ve son tutum ölçekleri verilmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin geometri dersinde üçgenler konusunun öğrenilmesinde özgüvenlerini belirlemek amacıyla ön ve son akademik benlik kavramı ölçekleri uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilere yapılandırmacılık anlayışına dayalı olarak materyaller öğrenciler tarafından elle hazırlattırılarak kavratılmış ve alternatif değerlendirme tekniği olarak öğrenci ürün dosyası kullanılmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak öğretim yapılmış ve geleneksel ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda; yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşıma dayalı elle materyal geliştirmenin ve öğrenci ürün dosyası kullanmanın, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı olarak yapılan öğretimden daha etkili olduğu, deney grubunu oluşturan öğrencilerin daha yaratıcı oldukları ve son test başarı puanları bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Stein (2001), “Portfolyo Sürecine Dalış: Öğretmenlerin Süreç Hakkındaki Görüşleri” isimli çalışmasında öğrenci ürün dosyası sürecini, öğrenci görüşlerini, programın amaçlarına yönelik öğrenci algılarını ve bu değerlendirme bilgisinin programın yeniden incelenmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, hizmet öncesi öğretmenler ve mezun öğrencilerle anket çalışması yapmış olup anket sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde öğrenci ürün dosyasının program amaçlarına yönelik olumlu

bir algı oluştuğu, öğrencilerin öğrenci ürün dosyası sürecini yararlı buldukları ve öğrenci ürün dosyasının programın değerlendirilmesinde çok önemli avantajlar sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Yukarıda açıklanan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öğrenci ürün dosyası kullanımı ile birlikte öğrenilen bilgiler teorik olarak öğrenilmenin ötesinde pratik olarak da uygulanmaktadır. Bunun yanında öğrenci ürün dosyası yöntemi sayesinde öğrenenlerin özgüvenleri, akademik ve mesleki beceri düzeyleri artmakta; problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Öğrenci ürün dosyası sayesinde öğrenenlerin, kendi öğrenmelerindeki eksiklik ve yanlışlıkların farkında olmaları ve öğrenmelerinden kendilerini sorumlu hissetmeleri ortaya çıkan önemli sonuçlar arasında gösterilebilir. Geleneksel yöntemlere karşı daha fazla çaba ve süre gerektirmesine rağmen, öğrenenler öğrenci ürün dosyası sayesinde çalışmalarında isteklilik göstermektedirler. Tüm bunların yanı sıra öğrenci ürün dosyası değerlendirme yöntemi öğrenenlerin çok yönlü değerlendirilmesine yardımcı olmasının yanında öğretim programlarının değerlendirilmesinde de çok önemli kolaylıklar sağladığı sonuçlarına varılmıştır.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmayla birlikte, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Fen ve teknoloji dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım” ünitesinin öğretiminde yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panosu (BÖP) yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, bağımsız değişkenlerin (Bireysel öğrenci pano yöntemi, diğer yöntemler) bağımlı değişken (akademik başarı) üzerine etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Bundan dolayı yapılan araştırma deneme modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır.

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2003:87). Deneme modeli ile yapılan araştırmalarda, mutlaka ama mutlaka bir karşılaştırma söz konusudur (Karasar, 2003).

Deneme modelinin üstün tarafı neden-sonuç ilişkisini ortaya koymasındır. Zayıf yönleri ise araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, araştırmacıyı memnun etmek çabasına girebilir ve sırf bundan dolayı buna göre davranarak sonucun çarpıtılabilir ve belirlenen örneklemin evreni temsil etmemesi olarak sıralanabilir.

Araştırmada yansız atama ile oluşturulmuş, dört grup yer almaktadır. Bu dört gruptan ikisi deney, diğer ikisi kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her grupta, deney sonrası ölçmeler yapıldığı halde, deney öncesi ölçmeler biri deney ve diğeri kontrol olmak üzere sadece iki grup üzerinde yapılmaktadır. Solomon dört grup modeli olarak ifade edilen deneme modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

G1R	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G2R	O _{2,1}		O _{2,2}
G3R		X	O _{3,2}
G4R			O _{4,2}

G1R ve G3R: Bireysel öğrenci panosunun uygulanacağı deney grupları

G2R ve G4R: Bireysel öğrenci panosunun uygulanmayacağı kontrol grupları

X: Bireysel öğrenci panosu yöntemine dayalı öğretim ve değerlendirme yaklaşımı

O_{1,1} ve O_{2,1}: Öntest Puanları

O_{1,2} ,O_{2,2}, O_{3,2}ve O_{4,2} : Sontest Puanları

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla seçimi rasgele yapılmış olan iki tane deney, iki tane de kontrol grubu olmak üzere toplam dört tane grup belirlenmiştir. Araştırmacı bireysel öğrenci panosunun akademik başarıya etkisinin düzeyini belirlemek amacıyla oluşturulan deney gruplarının derslerine kendisi girerken bireysel öğrenci panosu yönteminin kullanılmadığı kontrol gruplarına da zaman zaman gözlemci olarak katılmıştır. Araştırmayı oluşturan birer deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından geliştirilen hem öntest hem de sontest başarı testleri uygulanırken, diğer deney ve kontrol gruplarına ise sadece sontest başarı testi uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2006–2007 öğretim yılının güz yarısında Sakarya ili Akyazı ilçesinde bulunan benzer özelliklere sahip dört farklı okuldaki, 5 sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 103 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” doldurularak deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, anne-babanın hayatta ve birlikte olup olmadığı, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, kendisine ait ders çalışma odasının olup olmadığı, kendisine ait ders çalışma masasının olup olmadığı, okula gelme şekli (taşınmalı-taşınmaz), ailesinin aylık geliri, dershaneye gitme durumu ve bilgisayarının olup olmadığı gibi değişkenler hakkında bilgiler toplanmıştır. (Ek:2) Öğrencilerle ilgili bu değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkileri olabilir. Yapılan incelemeler sonucunda deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler yukarıda sayılan değişkenler bakımından birbirlerine denk özelliklere sahip oldukları görülmüştür.

Öğrencilerden deney grubu 42, kontrol grubu ise 61 kişidir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalamalarının eşit ve 10,8 olduğu, cinsiyetlere göre

dağılımlarının ise deney grubunda 28 kız 14 erkek; kontrol grubunda 29 kız 32 erkek olduğu gözlenmiştir. Anne- baba durumu ile ilgili olarak tüm öğrencilerin anne-babalarının sağ oldukları ve birlikte yaşadıkları, kardeş sayısı, kendine ait ders çalışma odası ve ders çalışma masası, okula taşınmalı mı taşınmasız mı geldikleri, dershaneye gitme ve bilgisayar bulundurma bakımından her iki gruptaki öğrencilerin birbirlerine yakın oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ekonomik durum bakımından ise kontrol grubu öğrencilerin ekonomik durumunun deney grubu öğrencilerinden biraz daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ders çalışma imkânlarının, ebeveynlerin eğitim durumlarının birbirlerine yakın olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar da imkânlarının bakımından birbirine yakın olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki Tablo 5’te “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak öğrencilerle ilgili elde edilen bilgiler verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Frekans	Oran %	Frekans	Oran %
Yaş ortalaması		10,8		10,8	
Cinsiyet	Kız	28	67	29	48
	Erkek	14	33	32	52
Anne-baba	Sağ	42	100	61	100
	Ölü	0	0	0	0
Anne-baba	Berber	42	100	61	100
	Ayrı	0	0	0	0
Anne eğitim durumu	Okuma-yazma bilmiyor	5	12	7	11
	İlkokul mezunu	32	76	48	79
	Lise mezunu	5	12	6	10
	Üniversite mezunu	0	0	0	0

Tablo 5'in devamı

Babanın eğitim durumu	Okuma-yazma bilmiyor	2	4	3	5
	İlkokul mezunu	32	76	46	76
	Lise mezunu	4	10	7	11
	Üniversite mezunu	4	10	5	8
Kardeş sayısı	Tek	2	5	4	7
	2-5	31	74	44	72
	6 ve daha fazla	9	21	13	21
Kendine ait ders çalışma odası	Var	11	26	16	26
	Yok	31	74	45	74
Kendine ait ders çalışma masası	Var	8	19	10	16
	Yok	34	81	51	84
Okula gelme şekli	Taşınmalı	0	0	0	0
	Taşınmasız	42	100	61	100
Ailesinin aylık geliri	0-350	8	19	10	16
	350-700	23	55	36	59
	700 ve yukarısı	11	26	15	25
Dershaneye gitme durumu	Gidiyor	3	7	5	8
	Gitmiyor	39	93	56	92
Bilgisayarınız olup olmadığı	Var	4	10	7	11
	Yok	38	90	54	89

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada farklı veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan verileri;

- 1) Öğrencilerin başarılarını belirlemek için bir başarı testi,
- 2) Üç öğretmen tarafından BÖP değerlendirme rubriği kullanılarak elde edilen puanlar,
- 3) Nitel veri olarak; öğrencilerin BÖP ile ilgili yazdıkları mektuplar ve öğrencilerle ve uygulayıcılarla yapılan görüşme notları oluşturmaktadır.

2.3.1. Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin başarılarını belirlemek için çoktan seçmeli maddelerden oluşan 36 maddelik konu tarama testi uygulanmıştır. Bu testin oluşturulması sürecinde 45 maddeden oluşturulan bir test hazırlanarak birbirinden farklı beş okuldaki 6. sınıf öğrencilerin oluşturduğu toplam 192 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan bu 45 maddelik testten 1, 2, 3, 21, 23, 25, 36, 40 ve 41. maddeler testten çıkartılarak nihayetinde 36 maddeden oluşan başarı testi oluşturulmuştur. Ayrıca konu tarama testinin öncelikle kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzmanlardan görüş alınmış ve öğrencilerin kazanması hedeflenen özellikleri ne derece kazandığını düşündüklerine yönelik olarak yargıda bulunmaları istenmiştir. Testin öğrencilere yönelik ifade edilen kazandırılmak istenen özellikleri kapsadığı yolunda uzman görüşü sağlanmıştır. Testin güvenilirliği ise KR-20 iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiştir. Hazırlanan testin KR-20 güvenilirliği 0.87 olarak belirlenmiştir. Karşılaştırma yapmak için bu katsayının uygun olduğuna karar verilmiştir (Frery, 2000). Başarı testinin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar başarı testinin hedef davranışları içerdiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

2.3.2. Bireysel Öğrenci Panosu Değerlendirme Rubriği

Öğrencilerin oluşturdukları panolar üç öğretmen tarafından pano değerlendirme rubriği kullanılarak puanlama yapılmıştır. Her bir öğrencinin üç farklı puanlayıcının verdiği toplam BÖP puanları elde edilmiştir.

2.3.3. Nitel Veriler

Öğrencilerden oluşturdukları panolar ve sınıftaki diğer panolarla ilgili olarak görüş ve düşüncelerini anlatan bir mektup yazmaları istenmiştir. Bunun yanında 10 öğrenci ile birebir yapılan görüşme ve sınıfta toplu olarak öğrencilerle sohbet tarzında BÖP hakkında yapılan görüşmelerden tutulan notlarda nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bunların yanında uygulama öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen görüşme notları da nitel veri kaynağını destekleyici olarak kullanılmıştır.

2.4. Deneysel İşlem Basamakları

Çalışma ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım” ünitesi süresinde yapılmış olup deneysel işlem öncesi hazırlanan başarı testi deney ve kontrol gruplarından Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına öntest olarak uygulanmıştır.

Deney grubunu oluşturan Deney 1 grubuna araştırmacı bizzat uygulayıcı olarak katılmış, Deney 2 grubunun uygulayıcısı ile ise uygulama öncesinde bire bir görüşülerek uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca zaman zaman araştırmacı Deney 2 grubu dersine gözlemci olarak katılarak varsa uygulamadaki yanlışlık ve eksiklikler üzerinde uygulayıcıya geri bildirimlerde bulunmuştur.

Ayrıca deney grubu öğrencilerine, bireysel öğrenci panosu çalışmasının başında her birinin birer bireysel panosu olacak ve bu panoda öğrenme konularıyla ilgili yaptığınız çalışmaları, konuyla ilgili fıkra, resim, gazete ve dergilerden kesilmiş resimler, kendi düşüncelerinizi yansıtan yazıları vb. asabileceklere bildirilmiştir. Öğrencilere bireysel öğrenci panolarının not verme amacıyla kullanılacağı ve hangi ölçütlerle değerlendirileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Her öğrenci için, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışması sonucunda birer bireysel öğrenci panosu hazırlanmıştır ve duvara monte edilmiştir. Öğrencilerden kendi bireysel öğrenci panolarına birer isim vermeleri de istenmiştir.

Deney grubu öğrencilerine bireysel öğrenci panolarını düzenlemeden kendilerinin sorumlu olduğu, herkesin kendi panosunu istediği şekilde düzenleyebileceği, hangi çalışmalarını asacaklarına kendilerinin karar vereceği anlatılmıştır. Bireysel öğrenci panolarının düzenlenmesine ders saatlerinde ayrılan sürenin dışında teneffüs ve diğer

vakitlerde işlemleri-izlemeleri için zaman ayırabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerden yalnızca kendi bireysel öğrenci panolarıyla ilgilenmemeleri gerektiği, diğer arkadaşlarının bireysel öğrenci panolarını da incelemeleri ve bunlardan yararlanmaları söylenmiştir. Derslerde öğrenilen bilgilerle veya mantıkla çelişen bilgiler içeren bireysel öğrenci panolarını belirlemeleri ve belirlenen hataların belirli bir ders saatinde konuşulacağı öğrencilere ifade edilmiştir. Öğrenciler panolarında sergiledikleri bilgilerin uygunluğuna ilişkin kendi gözden geçirmelerinde veya arkadaşlarıyla yapılan konuşmalarında kararlar vermişler ve bireysel öğrenci panolarını tekrar yapılandırma yoluna gitmişlerdir. Haftanın en iyi bireysel öğrenci panosu oyunu da öğrenciler güdülenmişlerdir.

Uygulama aşamasında haftalık 4 saat Fen ve Teknoloji dersinin her saatinde panolardan görsel materyal olarak yararlanılmış, bunun yanında haftada 1 saat öğrenci panolarında sergilenen çalışmalar üzerinde konuşulmuş ve her öğrencinin bu sürece aktif katılımı sağlanmıştır. Böylece ister pano sahibi olan öğrenci olsun isterse diğer pano sahipleri olan öğrenciler olsun birlikte hem yanlış olan hem de örnek alabilecekleri çalışmaları görme fırsatlarını elde etmişlerdir. Öğrenciler hazırlayarak panolarına astıkları çalışmalardan yanlış olanlarını ya da beğenmediklerini panolarından alarak düzeltmişler ve yeniden panolarına asmışlardır. Ayrıca diğer panolardaki örnek çalışmalardan da yararlanarak yaptıkları çalışmalarını kendi panolarında sergilemişlerdir. Kısacası, bireysel öğrenci panosu öğrencilerin öğrenme eksiklik ve yanlışlıklarını belirlemede kullanılmıştır. Belirlenen eksiklik ve yanlışlıklar ışığında tamamlama-düzeltilme çalışmaları yapılmıştır. Uygulama boyunca asılmasına karar verilen tüm çalışmalar panolarda ünite bitene dek asılı olarak kalmıştır. Böylece öğrenciler hem öğrenmişler, hem öğretmişler, hem özdeğerlendirme hem de diğer arkadaşlarını değerlendirme yoluyla öğrenmeleri amaçlanmıştır. Ünite bitene dek sınıf içinde bireysel öğrenci panosu kullanılarak ders işlenmiştir. Ayrıca Deney 2 grubu uygulayıcısı ile zaman zaman görüşülerek ortak hareket edilmiştir.

Ünite bitiminde deney grubu öğrencileriyle pano yöntemi hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla mektup çalışması, bireysel ve toplu görüşmeler yapılarak elde edilen nitel veriler kelime sıklık hesaplaması yapılarak nitel verilerin niceliğe dönüştürülmesi çalışması yapılmıştır. Ayrıca uzman tarafından oluşturulan ve “içerik, düzenleme, nitelik ve kazanımlara göre gelişim” olarak adlandırılan ve dört

bölümden meydana gelen ve çok iyi (5)'den başlayarak çok yetersiz (1) 'e doğru puanlandırılan "Bireysel Öğrenci Panosu Değerlendirme Rubriği" ne göre panolar 3 öğretmen tarafından puanlandırılarak değerlendirilmiştir.

Kontrol grubunda ise sınıf öğretmenleri, dersi her zaman işlediği şekilde, sınıf içi etkinliklerini yapmıştır. Her dört grup üniteye eşit zaman ayırmıştır. Başarı testi ünite bittikten sonra her dört gruba da son test olarak uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, hem nitel hem de nicel yöntem kullanılmıştır. Bireysel öğrenci panolarının öğrenmeye katkısını incelemeye kullanılan kontrol gruplu ön test-son test modelinin analizinde hem varyans analizi hem de boxplot grafiği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlılığı için .05 manidarlık düzeyi seçilmiştir.

Bireysel öğrenci panosunun ölçme aracı olarak geçerliğini belirlemede başarı testi puanları ölçüt olarak alınmıştır. Başarı testi ile bireysel öğrenci panosu rubriğinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon geçerlik katsayısı olarak değerlendirilmiştir. Bireysel öğrenci panosunun güvenilirliğini belirlemede ise aynı rubriği kullanarak üç farklı puanlayıcıya puanlama yaptırılmış ve puanlamalar arasındaki korelasyon puanlayıcılar arası güvenilirlik olarak alınmıştır.

Bireysel öğrenci panosu kullanımının üstünlük ve sınırlılıklarının belirlenmesinde nitel veri analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin mektupları, görüşme notları ve uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşme notları nitel analize tabi tutulmuştur. Nitel verilerden bireysel öğrenci panosu kullanımının üstünlük ve sınırlılıklarına ilişkin ipuçları arama şeklinde nitel verilerden bulgular çıkarılacaktır.

BÖLÜM 3: BULGULAR

Bireysel öğrenci panosu yönteminin beşinci sınıf öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde öntest-sontest başarı testleri ve nitel olarak edinilen verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Başarı

Uygulamaya başlamadan önce kontrol grubu ve deney grubu arasındaki farklılığa bakmak için 1. Deney grubu ve 1. Kontrol gruplarına öntest uygulaması yapılmıştır. Tablo 6’da görüldüğü gibi öntest uygulaması sonucunda her iki grupta birbirine yakın puanlar almış olup, aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,706$, $p>0,05$).

Tablo 6. Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Öntest Başarı Puanlarının Karşılaştırmaları

GRUP	N	\bar{X}	S	Fark	t	p
Deney 1	20	18,95	5,23			
Kontrol 1	28	21,32	4,38	-2,37	-1,71	,10

Uygulama yapıldıktan sonra deney grupları ve kontrol gruplarına sontest uygulaması yapılmış ve bireysel öğrenci panolarının kullanılmış olduğu deney gruplarındaki sontest başarı notları ile bireysel öğrenci panosu yönteminin kullanılmadığı kontrol gruplarının sontesten almış oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Tablo 7’de görüldüğü gibi 1. Deney grubunun sontest aritmetik ortalaması 30,20; 2. Deney grubunun sontest aritmetik ortalaması 28, 04; 1. Kontrol grubunun sontest aritmetik ortalaması 21,54; 2. Kontrol grubunun sontest aritmetik ortalaması 20,31 olarak ölçülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında ise bireysel öğrenci panosu yönteminin kullanılmadığı kontrol grubuna kıyasla bireysel öğrenci panosu yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılmaları

	N	\bar{X}	S	Std. Hata
Deney 1	20	30,20	4,96	1,10
Deney 2	22	28,04	5,14	1,10
Kontrol 1	28	21,54	6,46	1,22
Kontrol 2	32	20,31	5,73	1,01
Toplam	102	24,26	6,97	,69

Sontest akademik başarılarının karşılaştırılması neticesinde uygulamanın yapıldığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki başarıların karşılaştırılması aşağıdaki tabloda istatistiksel olarak gösterilmiştir. Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testinde gruplardan en az birinin farklı olduğu sonucuna varılmıştır ($F=17,82$, $p<0,01$).

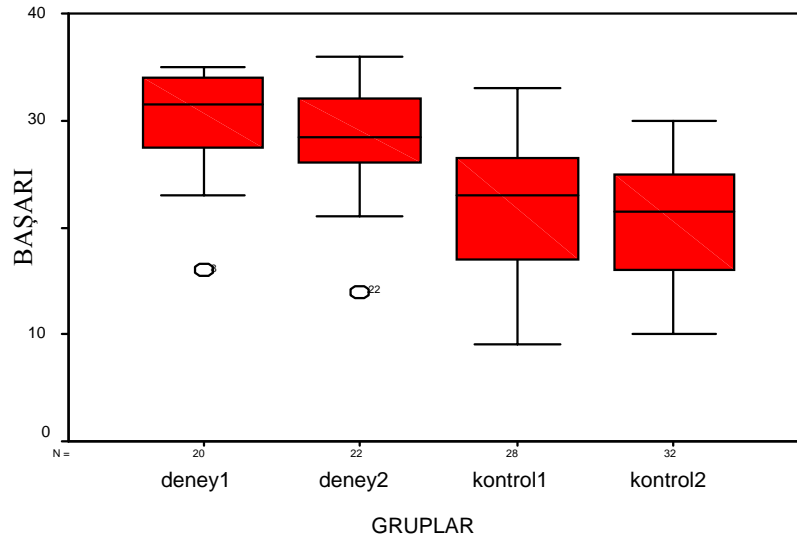
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1727,38	3	575,80	17,82	,000
Grup İçi	3165,10	98	32,31		
Toplam	4893,38	101			

Ayrıca yapılan Scheffe testinde deney grupları sontest puanlarının, kontrol grupları sontest puanlarından anlamlı olarak farklılaştığı, deney gruplarının ve kontrol gruplarının kendi içerisinde farklılaşmadığı görülmüştür.

Aşağıdaki Şekil 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanlarına bakıldığında; deney gruplarının sontest başarı puanları kontrol gruplarının sontest başarı puanlarından daha yüksek olduğu açıkça görülmektedir.

Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarının Karşılaştırılması



3.2. Bireysel Öğrenci Panosu ile Yapılan Değerlendirmenin Geçerlilik ve Güvenirliliği

Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için bireysel öğrenci panolarına birbirinden bağımsız üç öğretmenden ‘Bireysel Öğrenci Panosu Değerlendirme Rubriği’ne göre puan vermeleri istenmiştir. Üç öğretmenin verdikleri notlar arasındaki korelasyona bakılarak çalışmanın güvenilirliği hakkında bir fikir sahibi olunmuştur. Ayrıca uygulamanın geçerliliğini belirlemek içinde üç öğretmenin ‘Bireysel Öğrenci Panosu Değerlendirme Rubriği’ne göre öğrenci panolarına verdikleri notlarla çalışmanın bitiminde uygulanan sontestten öğrencilerin aldıkları başarı puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tablo 9’da görüldüğü gibi puanlamanın güvenilirliği ve geçerliliği oldukça yüksek çıkmıştır.

Tablo 9. Puanlama Güvenirliği Olarak Puanlayıcılar Arası Korelasyon ve Uyum Geçerliği Olarak Puanlayıcılar ile Sontest Arasındaki Korelasyonlar

	Puanlayıcı1	Puanlayıcı 2	Puanlayıcı 3
Puanlayıcı 2	,942**		
Puanlayıcı 3	,898**	,858**	
Sontest	,805**	,728**	,719**

** p<0.01

3.3. Bireysel Öğrenci Panolarının Avantaj ve Dezavantajları

Bireysel öğrenci panosunun avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemek amacıyla öğrencilerin bireysel öğrenci panosu yöntemi hakkındaki düşünceleri bireysel görüşmeler, toplu görüşmeler ve mektup çalışması yöntemleriyle toplanmıştır. Bu yöntemlerle niteliksel olarak elde edilen veriler nicelikselleştirilmek amacıyla nitel verinin yüzdelere indirgenmesi ve kelime sıklığının hesaplanması tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sayısal olarak ifade edilmiştir. Tüm bunların yanında çalışmanın yapıldığı deney gruplarındaki öğretmenlerle birebir görüşülerek ‘Bireysel Öğrenci Panosu’ hakkındaki görüşleri ayrıca alınmıştır.

3.3.1. Bireysel Öğrenci Panolarının Avantajları

Bireysel öğrenci pano yöntemi diğer yöntemlere kıyasla birtakım avantajlara sahiptir. Öğrencilerle yapılan mektup çalışmalarından yapılan kelime sıklık hesaplamasına ve uygulayıcılarla yapılan görüşmelerden belirlenen bu avantajları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenciler daha aktiftirler.

“Bir bilim adamı gibi sürekli çalışmamızı sağlıyor.” (Mehmet) ve “Pano sayesinde durmadan sürekli çalıştık.” (Mücahit) cümleleri 1. avantajı destekler niteliktedirler.

2. Öğrenciler öğrenme eksikliklerini düzelttiler ve kavradılar.

“Arkadaşlarımızın yanlışlarını düzeltmeyi öğrendim.” (Cansu), “Arkadaşlarımızın yanlışlarını düzeltiyoruz.” (Bişri), “Arkadaşlarımızla kıyaslama yaparak yanlışlarımızı düzeltiyoruz. Arkadaşlarımız yanlış yaparlarsa düzeltiyoruz.” (Mehmet) ve “Arkadaşlarımın ve kendi yanlışlarımı düzeltmeyi öğrendim.” (İbrahim)) cümleleri 2. avantajı destekler niteliktedirler.

3. Öğrenciler BÖP sayesinde üniteye öğrendiklerinin tamamını görebilirler.

“Tüm üniteyi bir bütün olarak panoda görebiliyoruz.”(Mehmet)) ifadesi 3. avantajı desteklemektedir.

4. Öğrenciler BÖP yolu ile konular arasında bağlantılar kurabilirler.

“Kitaptan çalışırken sonraki konuya geçtiğimde önceki konuyu unutuyor, bağlantı kuramıyordum. Pano sayesinde konunun tamamını görebiliyoruz.” (Şeyma) ifadesi 4. avantajı desteklemektedir.

5. Öğrenciler kendi kendini diğer öğrencilerle kıyaslayarak kendi öğrenmeleri hakkında bir değer biçerler.

“Arkadaşlarımızla kıyaslama yaparak yanlışlarımızı düzeltiyoruz.” (Mehmet) cümlesi 5. avantajı destekler niteliktedir.

6. Öğrenciler yaratıcı yönlerini keşfederler.

“Aklımı çok çalıştırdım. Şiirler, bilmeceler, hikâyeler yazarak yaratıcılığım arttı.” (K. Bilal), “Kafamdan yeni şeyler ürettim, yaratıcılığımı arttırdı.” (Elvan), “Pano olmasaydı şiir, yazı, resim, fıkra, bulmaca, bilmece vb. yapamayacaktık.” (Bişri) ve “Arkadaşlarımızla pano yaptık. Kafamızdan güzel şiirler-sözler yazarak yaratıcılığımız arttı.” (Ümit) cümleleri 6. avantajı desteklemektedir.

7. BÖP öğrencileri araştırmaya yönlendirir.

“Araştırma yapmayı öğrendim.” (Ahmet), “Kitapları incelemeyi öğrendik.” (Ali), “Araştırma yaparak daha çok bilgi öğrendik.” (Mücahit) cümleleri 7. avantajı destekler niteliktedir.

8. Öğrenciler kendi öğrenme eksikliklerini fark ederler.

“Diğer panolara bakarak kendi panomuzdaki eksikleri gördük ve tamamladık.” (Bişri) ve “Pano sayesinde yanlışlarımız düzeltebiliyoruz.” (Enes) cümleleri 8. avantajı desteklemektedir.

9. Bireysel öğrenci panosu sayesinde dersler daha eğlenceli.

“Pano bize bir oyun gibi geldi. Zevk aldım, mutlu oldum.” (Şeyma), “Pano sayesinde ders daha eğlenceli hale geldi.” (Mücahit), “Sınıfta oyun oynamamızı sağlıyor.” (Mete), ve “Dersimiz oyun haline geldi.” (Gülây) cümleleri 9. avantajı destekleyen ifadelerdir.

10. Öğrenciler işbirliği ve rekabet içerisinde öğrenirler.

“Hep birlikte çalışarak ortaklaşa işbirliği yaptık.”(Bişri), “Birlikte çalışarak daha iyi öğrendik.” (Melek), “İşbirliği içinde çalışmayı öğrendik.” (Gamze)ve ”Eskiden kimse umursamadan ödev yapıyordu. Şimdi ise herkes birbiriyle yarışarak ödev hazırlıyor.” (Gülay) cümleleri 10. avantajı destekleyen ifadelerdir

11. Öğrenciler sergileme becerileri kazandılar.

“Çalışmalarımız nasıl yaptıysak ortaya koyduk, panoda sergiledik.” (Elvan), “Sergilemenin zor olduğunu öğrendik.” (Mehmet) ve “Sergileme yeteneğimiz arttı. Pano sayesinde büyüdüğümüzde sergi açtığımızda sergimizi nasıl güzelleştireceğimizi öğrendik.” (K. Bilal) cümleleri 11. avantajı destekleyen ifadelerdir

12. Öğrencilerin değerlendirme becerileri gelişti.

“Arkadaşlarımın yanlışlarını düzelterek kendi yanlışlarımızı da düzelttik.” (K. Bilal) ve “Yanlışlarımı düzelttim.” (Elvan) cümleleri 12 avantajı destekleyen ifadelerden birkaçıdır.

13. Bireysel öğrenci panosu öğrencileri çalışmaya motive etti.

“Derslere daha dikkatli hazırlanmayı öğrendim ve çalışmalarımı panoya asınca daha çok çalıştım.” (Mücahit) cümlesi 13. avantajı destekler niteliktedir.

14. Öğrenciler hem kendi BÖP’lerinden hem de diğerlerinkinden öğrendiler.

“Kendi panomdan öğrendiğim kadar diğer panolardan da yeni şeyler öğrendim.” (Şeyma), “Arkadaşlarımızın yaptıklarını merak ettik, onların panosundan öğrendik.” (Gülay) ve “Arkadaşlarımız bizlerden, bizlerde onlardan bilgiler kazandık.” (Gamze)

Cümleleri 14. avantajı destekleyen ifadelerdendir.

15. Sınıfta, öğrencilerin sıralarının yanında sahiplendikleri bir şey daha oldu.

“Önceden hiç araştırma yapmıyorduk. Ödevlerimizi baştan savma yapıyorduk. Ama şimdi güzel şeyler yapmak zorundayız. Çünkü herkes panomuzu görüyor.” (Şeyma) ve “Yaptığımız çalışmalarını bize ait panoya astık.” (Melek) cümleleri 15. avantajı destekleyen ifadelerdir

16. Öğrenmenin oluşumu ders kitaplarının dışındaki kaynaklara da dayanmaya başladı.

“Pano sayesinde kitaptan öğrendiklerimden daha çok öğrendim.” (Mücahit) ve “Anlamadıklarımızı panolara bakarak öğrendik.” (K. Bilal) cümleleri 16. avantajı destekleyen ifadelerdir

17. Bireysel öğrenci panosu sayesinde öğrenciler kendilerini daha rahat bir biçimde ifade edebilme, topluluk içerisinde konuşabilme ve konuşanı dinleyebilme becerilerini edinirler.

“Daha önceden arkadaşlarımla konuşamıyordum. Ancak pano sayesinde artık rahat bir şekilde konuşuyorum ve konuşurken hiç terlemiyorum.” (Ahmet), “Bazı arkadaşlarımız konuşamıyordu ama pano yöntemi ile ders işledikten sonra artık konuşamayan arkadaşımız kalmadı.”(Şeyma) ve “Pano yöntemi sayesinde birbirimizi dinlemeyi öğrendik.” (Gülây) ifadeleri 17. avantajı destekleyen cümlelerdir.

18. Pano yöntemi sayesinde öğrenilenler daha çok akılda kalıcı oldu ve daha kolayca hatırlanmaya başlandı.

“Önceden dersimizi kitaptan işliyorduk. O zaman öğrendiklerimi unutuyor hatırlayamıyordum. Ancak pano sayesinde kitaptaki bilgileri panolarımıza asıyor ve unutmuyoruz.” (Elvan) ifadesi 18. avantajı destekleyen cümlelerdir.

19. BÖP kullanma öğretmenin çabasını azalttı ve ünite fazladan zaman gerektirmeden planlanan sürede bitti.

20. Öğretmenler kurs süresince öğrencilerin ilerlemelerini daha kolay görebilirler.

21. Bireysel öğrenci panosu sayesinde her öğrenci ile birebir ve daha yakından ilgilenme olanağı arttı.

22. Pano yöntemi ile birlikte öğrenciler birbirlerini dinlemeyi, birbirlerine saygılı olmayı, olaylara eleştirel bakabilmeyi ve birbirlerini eleştirme gibi sosyal becerileri de öğrendiler.

Bireysel öğrenci panosunun avantajlarını belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler ve öğrenci mektup çalışmasının nitel olan verileri analiz edildiğinde kelime sıklık hesaplaması tekniği kullanılarak oluşturulan Tablo 10 aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 10. Bireysel Öğrenci Panolarının Avantajları

Avantajları	f	%
1. Öğrenciler daha aktiftirler.	30	71
2. Öğrenciler öğrenme eksikliklerini düzelttiler ve kavradılar.	26	62
3. Öğrenciler BÖP sayesinde ünite de öğrendiklerinin tamamını görebilirler.	20	48
4. Öğrenciler BÖP yolu ile konular arasında bağlantılar kurabilirler.	16	38
5. Öğrenciler kendi kendini diğer öğrencilerle kıyaslayarak kendi öğrenmeleri hakkında bir değer biçerler.	23	55
6. Öğrenciler yaratıcı yönlerini keşfederler.	29	69
7. BÖP öğrencileri araştırmaya yönlendirir.	16	38
8. Öğrenciler kendi öğrenme eksikliklerini fark ederler.	23	55
9. Bireysel öğrenci panosu sayesinde dersler daha eğlenceli.	23	55
10. Öğrenciler işbirliği ve rekabet içerisinde öğrenirler.	25	60
11. Öğrenciler sergileme becerileri kazandılar.	26	62
12. Öğrencilerin değerlendirme becerileri gelişti.	25	60
13. Bireysel öğrenci panosu öğrencileri çalışmaya motive etti.	14	33
14. Öğrenciler hem kendi BÖP'lerinden hem de diğerlerinden öğrendiler.	23	55
15. Sınıfta, öğrencilerin sıralarının yanında sahiplendikleri bir şey daha oldu.	20	48
16. Öğrenmenin oluşumu ders kitaplarının dışındaki kaynaklara da dayanmaya başladı.	16	38
17. Bireysel öğrenci panosu sayesinde öğrenciler kendilerini daha rahat bir biçimde ifade edebilme, topluluk içerisinde konuşabilme ve konuşanı dinleyebilme becerilerini edindiler.	17	41

Tablo 10'un devamı

18. Pano yöntemi sayesinde öğrenilenler daha çok akılda kalıcı oldu ve daha kolayca hatırlanmaya başlandı.	16	38
19. BÖP kullanma öğretmenin çabasını azalttı ve ünite fazladan zaman gerektirmeden planlanan sürede bitti.	Öğretmen tarafından	
20. Öğretmenler kurs süresince öğrencilerin ilerlemelerini daha kolay görebilirler	Öğretmen tarafından	
21. Bireysel öğrenci panosu sayesinde öğrencilerle daha yakından birebir olarak ilgilenme olanağı arttı.	Öğretmen tarafından	
22. Pano yöntemi ile birlikte öğrenciler birbirlerini dinlemeyi, birbirlerine saygılı olmayı, olaylara eleştirel bakabilmeyi ve birbirlerini eleştirme gibi becerileri de öğrendiler.	Öğretmen tarafından	

3.3.2. Bireysel Öğrenci Panolarının Dezavantajları

Deney grubu uygulayıcıları ile yapılan bireysel görüşmeler sonucunda “Bireysel Öğrenci Panosu Yöntemi”nin bazı sınırlıklara sahip olduğu görülmüştür. Buna göre bireysel öğrenci panosu yönteminin sahip olduğu dezavantajlar şöylece sıralanabilir:

1. Kalabalık sınıflarda BÖP kullanmak zordur.
2. Her bir ders için pano hazırlamak zordur.
3. BÖP kullanmak ikili öğretim yapan okullarda çok zordur.
4. Yeni bir tekniği olması sebebiyle öğrenciler sorumluluk almaktan kaçındıkları ve gelenekselliğe alıştıkları için isteksiz davranabilmekte ve başlangıçta uygulamaya katılmakta zorlanmaktadırlar.
5. Yeni bir teknik olması sebebiyle yönetici ve veliler başlangıçta olumsuz tavır takınabilirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireysel öğrenci panosu yönteminin beşinci sınıf öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuç ve öneriler belirtilmiştir.

Sonuç

Yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci panosu ile yapılan öğretim ile bireysel öğrenci panosu yönteminin kullanılmadığı grubun karşılaştırıldığı bu çalışmada, deneysel işlemler sonunda elde edilen bulgulardan birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçları şöylece sıralanabilir.

1. Fen ve Teknoloji dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım” ünitesinin öğretiminde yeni bir teknik olarak Bireysel Öğrenci Panosu (BÖP)’ün uygulandığı deney grubu ile bireysel öğrenci panosu yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri sınıfta başarı sonuçları açısından karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası bireysel öğrenci panosu yönteminin kullanıldığı sınıflar bireysel öğrenci panosu yönteminin kullanılmadığı sınıflara göre daha başarılı oldukları görülmüştür.
2. Yeni bir değerlendirme tekniği olması açısından bireysel öğrenci pano tekniğinin geçerlilik ve güvenilirliği yüksek çıkmıştır.
3. Deney grubu öğrencilerinin bireysel öğrenci panosu yöntemi hakkındaki düşünceleri öğrenmek amacıyla yapılan görüşmeler ve mektup çalışması verilerine göre deney grubu öğrencilerinin bireysel öğrenci panosu yöntemini beğendikleri, bu yöntem sayesinde derse karşı ilgilerinin ve katılımlarını arttırdığı, birlikte işbirliği içerisinde ve daha çok çalışmalarını sağladığı, öğrenilen konular arasında bağlantılar kurabildikleri ve öğrenilenleri zorlanmadan doğru olarak hatırlayabildikleri ve yönteme alıştıktan sonra çok eğlendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.
4. Deney grubu öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde hem yeni bir öğretim tekniği hem de yeni bir değerlendirme tekniği olarak kullanılan bireysel öğrenci panoları sayesinde süreç içerisinde gözlemlenen öğrencilerin birbirlerine saygı duyma,

eleştirilere açık olma ve eleştiri yapabilme, dinleme ve konuşma etkinliklerine aktif olarak katıldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak bireysel öğrenci panosunu uygulamak isteyenlere ve bu konu hakkında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bireysel öğrenci panosunun kullanımı ile birlikte bilgiler bireysel olarak oluşturularak öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkiler meydana getirdiği görülmüştür. Olumlu etkilerinden dolayı “Bireysel Öğrenci Panolarının” (BÖP), hem dersin öğretilmesinde yeni bir öğretim tekniği olarak hem de çağdaş ölçme tekniklerine bir alternatif olarak düşünülebileceği söylenilebilir. Ancak bireysel öğrenci panolarını kullanırken dikkat edilmesi gereken birtakım ilkeler vardır.

1. Bireysel öğrenci panosu yöntemi öğrenci başarısını arttırdığı için yeni bir öğretim materyali olarak kullanılabilir.
2. Bireysel öğrenci panosu yönteminin geçerlilik ve güvenilirliği yüksek olduğu için yeni bir değerlendirme tekniği olarak kullanılabilir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bireysel öğrenci panosu ile ilgili özellikle ilköğretimin farklı sınıflarında deneysel çalışmalar yapılabilir.
2. Yeni bir öğretim ve değerlendirme tekniği olarak bireysel öğrenci pano yönteminin etkililiği hakkında daha fazla araştırma yapılması ile bu araştırmanın sonuçlarını sınamak ve genellemeler yapabilmek faydalı olabilecektir.
3. Bu çalışma ilköğretim okulu 5. sınıf seviyesinde, Fen ve Teknoloji dersi, “Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım” ünitesi ile sınırlıdır. Bireysel öğrenci pano tekniği kullanılarak farklı sınıf, farklı dersler ve farklı konularda da uygulamalar yapılabilir.
4. Araştırma 10 hafta ile sınırlı olup, daha uzun süreli çalışmalarda yapılabilir.

5. Bu çalışmada bireysel öğrenci panosunun öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Akademik başarıya etkisinin yanında öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı, öğrencilerin öğrenmelerinden sorumluluk alma düzeyleri vb. üzerine de araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. (2002), *Aktif Öğrenme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- ANDERSON, R. S. (1998), "*Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assesment to Alternative Assesment*", *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 74, Summer, s. 5–16.
- ARMSTRONG, T. (1994), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, ASCD.
- ARNOLD, N. L. (2006), *The Impact of Implementing the Statewide Alternate Assesment Portfolio on Student Access to the General Curriculum*, Doctoral Dissertation, University of Washington, Washington DC.
- ARTER, J. ve V. Spandel (1992), "*Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. Educational Measurement: Issues and Practice*", Vol. 11, s. 36-44.
- BEKİROĞLU, F. O. (2004), "*Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı*", <http://www.istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale5.doc> 01.10.2007
- BEKİROĞLU, F.O. (2004), *Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- BERBEROĞLU, G. (2006), *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- BİGGS, J. (1996), "*Enhancing Teaching Throught Constructive Alignment*", *Higher Education*, Vol. 32, s. 347–364.
- BROOKHART, S. M. ve J. G. DeVoge, (1999), "*Testing a Theory about the Role of Classroom Assessment in Student Motivation and Achievement*", *Applied Measurement in Education*, Vol. 12, No. 4, s. 409-425.
- BÜMEN, T. N. (2005), "*Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim*", Editör: DEMİREL, Ö.,

- Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A Yayıncılık, s. 1-37.
- CAMPBELL, L. (1997), “*Variations on a Theme: How Teachers Interpret MI Theory*”, Educational Leadership, Vol.55, No.1, s. 4 -13.
- COLLINS, A. (1992), “*Portfolios for Science Education: Issues in Purpose, Structure and Authenticity*”, Science Education, Vol. 76 No. 4, s. 451–463.
- CUBERTSON, L.D. ve M.R. Laongo (1999), “*But What’s With Letter Grades?*”, Childhood Education, Vol. 75, No.3 , s. 130-135.
- ÇETİN, B. (2005), “*Portfolio Değerlendirme: Tanımı, Özellikleri, Uygulanması, Üstünlükleri ve Sınırlılıkları*”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2) s.175-187
- DEMİREL, Ö. (2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DEMİRHAN, C. (2002). “*Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DOLL, B. B. (2006), *Portfolio Cultures in Teacher Certification Programs: Motivation to Utilize Portfolio Assesment beyond Graduation*, Doctoral Dissertation, Saint Louis University, Mississippi.
- DUCH, B. (1995), “*What is Problem Based Learning? Newsletter of the Center for Teacher Effevtiveness*”, About Teaching, January, No. 47.
- EKMEKÇİ, N. (2006), *Ders Aracı Olarak Portfolyo Kullanımının Öğrenmeye Katkısı ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERDEM, E. ve Ö. Demirel, (2002), *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 23, s. 81- 87.

ERDEM, Eda (2005), “Probleme Dayalı Öğrenme”, Editör: DEMİREL, Ö., *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem A Yayıncılık, s. 81- 91.

ERDEM, M. ve B. Akkoyunlu, (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekipte Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma”, <http://ilkogretim-online.org.tr>. 10.10.2007

ERDEM, E. (2001), *Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ERDEM, M. (2002). *Proje Tabanlı Öğrenme*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 22, s.172- 179.

ESKİCUMALI, A ve A. İşman, (2001), *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, Değişim Yayınları, Adapazarı.

FENWICK, T. J. ve J. Parsons, (1999), “A Note On Using Portfolios to Assess Learning”, *Canadian Social Studies*, Vol. 33, No. 3, s. 90–2.

FRARY, R. (2000), *Testing Memo 1: Guessing on Multiple – Choice Tests*. Test Scoring Services Pages, Blacksburg. Retrieved August 15, 2000 from <http://www.testscoring.vt.edu/memo01.html>.

GARDNER, H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Book, New York.

GÜNGÖR, S. (2005), *Ortaöğretim Geometri Dersi üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- HAMILTON, L. S. (1994), *Validating Hands-on Science Assessments Through an Investigation of Response Process*. Bildiri American Educational Research Association'ın New Orleans, LA yıllık toplantısında sunulmuştur. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED 376 202).
- HMELO-SİLVER, C. E. (2004), “*Problem Based Learning; What and How do Students Learn?*”, *Educational Psychogoly Rewiew* Vol. 16 No. 39, s. 235–263.
- HUFF, S. (2006), *Teachers' Perceptions of the Teacher Portfolio Process*, Doctoral Dissertation, State University of New York at Buffalo.
- JARAMILLO, J. A. (1996). Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula. *Education*, 117 (Fall), s.133–140.
- KARASAR, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- KAZAN, Z. (2006), *Elektronik Gelişim Dosyasının Eğitim Amaçlı Tasarlanması ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullanımının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KEMP, J. ve D. Toperooff, (1998), “*Guidelines For Portfolio Assessment In Teaching English*”, < <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/>>, 20.04.2003
- KOÇ, G. ve M. Demirel, (2004), *Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 27, s.174- 180.
- KORKMAZ, H. ve F. Kaptan, (2001), *Fen Eğitimde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 20, s.185-192.
- LOFTERS, P. E. (1998). *An Evaluation of Primary School Teachers' Science Teaching Assessment Methods*, Unpublished master thesis, U.W.I., Mona.

- MAEROFF, G.I. (1991), “*Assessing Alternative Assessment*”, Phi Delta Kappan, Vol. 73, No. 4, s. 272–281.
- MCMILLIAN, J.H. (1997), *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- MİERSON S. ve A.A Parikh, (2000), “*Stories from the Field*”, Change, Vol. 32, No. 1, s. 20–27.
- MOYA, S. S. ve M. O’Malley, (1994) , ”*A Portfolio Assessment Model For ESL*”, The Journal of Issues of Language Minority Students, Vol. 13, s. 13–36.
- MİCKLO, S.(1997), “*Math Portfolio in the Primary Grades*”, Childhood Education, Vol. 73, No.4, s. 194–199.
- NİGUİDULA,D., (1993), ”*The Digital Portfolio*”,
<http://home.aisr.brown.edu/ces/publicat/research/exhibit/dp.htm>. 08.10.2005
- OCAK, G. (2006), “*Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri; Erzurum İli Örneği*”, Meb. Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı170. Bahar.
- OOSTERHOF, A. (1999), *Developing and Using Classroom Assessments*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- ÖZDEN, Y. (2005), *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÖZYENGİNER, E. (2006). *Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntem Kullanımı Üzerine Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- PAULSON, F.L., P. R. Paulson ve C. A. Meyer, (1991), “*What Makes A Portfolio, A Portfolio?*”, Educational Leadership, February, s. 60-69.
- PILCHER, J.K., (2001), *The Standards and Integrating Instructional and Assessment*

Practices: Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (53rd, Dallas, TX, March 1-4, 2001), 10 p.

PHILLIPS, D. C. (2000), *An Opinionated Account of the Constructivist Landscape*. In D. C Phillips (Ed.), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues* (pp:1-16). The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

SABAN, A. (2004), *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

SHEPARD, L. (2000), “*The Role of Assessment in a Learning Culture*”, *Educational Researcher*, Vol. 20, No. 7, s. 2-16.

SÖNMEZ, V. (1993), *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.

STEIN, M. (2001), “*Jumping Onto the Portfolio Banwagon: What Teachers Say About the Process*”, *Proceedings of the 2001 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*. Retrieved October 16, 2002 from the World Wide Web: http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/f6_07_stein.rtf

TARMAN, S. (2002, Haziran), *Çoklu Zekâ Kuramı'nın Lise Programlarında Uygulanabilirliği*. 2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu.

TEZCİ, E. ve A. Dikici, (2002, Mayıs), *Oluşturmacı Uzaktan Öğrenmede Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Digital Portfolio Değerlendirme Örneği*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eskişehir, Türkiye. <http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/-Erdogan_Tezci.doc>.

TEZCİ, E. (2004), “Performans Değerlendirme”, Editör: GÜROL, M., *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Basımevi, s. 241-264.

- ÜLGEN, G. (1994), *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Lazer Ofset, Ankara.
- WİGGİNS, G. (1990), *The Case for Authentic Assesment*. ERIC Document
Reproduction Service No. ED 328 611. Washington, DC, USA: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- WOOD, D. F. (2003, February), “*ABC of Learning and Teching in Medicine: Problem Based Learning*”, Clinical Rewiew.
- YALIN, H. İ. (2001), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- YAMAN, S. ve N. Yalçın, (2005), “*Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 29, s. 229–236.
- YURDAKUL, B. (2005), Yapılandırmacılık, Editör: DEMİREL, Ö., Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A Yayıncılık, s. 39-61
- YURTLUK, M. (2005), Proje Tabanlı Öğrenme, Editör: DEMİREL, Ö., Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A Yayıncılık, s. 67-79
- ZOLLMAN, A. ve D. L Jones, (1994, Şubat), *Accomodating Assesment and Learning: Utilizing Portfolios in Teachers Education with Preservice Teachers*. Bildiri Research Council on Diagnostic and Prescriptive Mathematics’in Fort Worth, TX’daki 21. yıllık toplantısında sunulmuştur. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED 368 551)

EKLER

EK 1. 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi Soruları

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ SINAV SORULARI

1. Aşağıdakilerden hangisi çiçeksiz bir bitkinin bölümlerinden değildir?

A) kök B) gövde C) yaprak D) çiçek

2. Bitkinin toprağın içindeki, suda çözülmüş madensel maddeleri ve suyu aldığı kısım aşağıdakilerden hangisidir?

A) çiçek B) gövde C) yaprak D) kök

3. Bitkinin aldığı su ve besini yapraklara ileten ve aynı zamanda bitkiye desteklik sağlayan kısım hangisidir?

A) kök B) yaprak C) gövde D) çiçek

4. Bitkinin solunum ve boşaltım yaptığı kısım hangisidir?

A) gövde B) kök C) yaprak D) çiçek

5. Aşağıdakilerden hangisi Omurgalı hayvan değildir?

A) kelebek B) aslan C) insan D) inek

6. Yavrularını doğuran ve sütle besleyen hayvanlar hangi grupta yer alır?

A) sürüngenler B) balıklar

C) memeliler D) kuşlar

7. Aşağıdakilerden hangisi memeli bir hayvan değildir?

A) yarası B) balina C) inek D) tavuk

8. Vücuda tüylerle kaplı, kanatları olan ve yumurtayla çoğalan hayvanlar hangi grupta yer alır?

A) kuşlar B) sürüngenler

C) kurbağalar D) balıklar

9. Aşağıdakilerden hangisi omurgasız hayvandır?

A) balık B) yılan C) solucan D) hindi

10. Aşağıdakilerden hangisi bir mantar çeşidi değildir?

A) Küf B) Maya C) Şapkalı D) Süs

Ek 1'in devamı

11. Aşağıdakilerden hangisi sürüngen hayvan değildir?

- A) timsah B) kurbağa
C) yılan D) kaplumbağa

12. Hamurun mayalanmasında, sütün yoğurda veya peynire dönüşmesinde yardımcı olan mantar çeşidi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küf B) Şapkalı C) Maya D) Süs

13. Çiçeğin bölümlerini dıştan sararak onları bir arada tutan kısım aşağıdakilerden hangisidir?

- A) taç yaprak B) çanak yaprak
C) kök D) gövde

14. Aşağıdakilerden hangisi mantarların olumlu etkilerinden değildir?

- A) Kültür mantarları, proteince zengin besin kaynakları olarak kullanılabilir.
B) Bazı küf mantarları ilaç yapımında kullanılır.
C) Mantarlar ölü canlıları ayrıştırarak toprağın verimini arttırlar.
D) Mantarlar uygun koşullarda, besinlerin bozulmasını hızlandırırlar.

15. Şapkalı mantarlar için verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Çürükçül olarak yaşarlar.
B) Kök, gövde ve çiçek gibi kısımları vardır.
C) Zehirli veya zehirsiz olabilirler.
D) Şapkalarının altında perdeleri vardır.

16. I. Ayı hepçil bir canlıdır.

II. Aslan etçil bir canlıdır.

III. At otçul bir canlıdır.

Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A) Yalnız II B) II ve III
C) I ve II D) I, II ve III

17. Aşağıda verilenlerden hangisi bitkilerin yapraklarındaki ortak özelliklerinden biri değildir?

- A) Terlemeleri
B) Fotosentez olayını gerçekleştirmeleri
C) İğne şeklinde olmaları
D) S olunum yapmaları

18. Hepçiller olarak adlandırılan canlılar ne ile beslenirler?

- A) Sadece bitkilerle
B) Ölü bitki ve hayvanlarla
C) Hem bitkiler hem hayvanlarla
D) Sadece hayvanlarla

Ek 1'in devamı

19. Suda yaşayan, solungaç solunumu yapan, vücudu pullarla kaplı olan ve üremek için binlerce yumurta oluşturan canlılar hangi grupta yer alır?

- A) Kuşlar B) Sürüngenler
C) Kurbağalar D) Balıklar

20. I- Turp II- Havuç

III-Patlıcan IV-Domates

Yukarıda verilen bitkilerden hangilerinin kökünü besin olarak tüketiriz?

- A) I-III B) III-IV C) I-II D) II-III-IV

21. Bitkilerin topraktan emdikleri suyun fazlasını yapraklardaki gözeneklerden dışarı atması olayına ne denir?

- A) Solunum B) Fotosentez
C) Büyüme D) Terleme

22. Aşağıdakilerden hangisi memeli hayvanlara ait bir özellik değildir?

- A) Memeliler akciğer solunumu yaparlar.
B) Yavrularını doğururlar ve sütle beslerler.
C) Vücutları tüylerle kaplıdır.
D) Omurgalı hayvanların içinde en gelişmiş olanlarıdır.

23. Mantarlarla ilgili verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Mantarlar bitki değildir.
B) Mantarlar kendi besinlerini üretemezler.
C) Mantarların yaprak ve çiçekleri vardır.
D) Mantarlarda yeşil renk maddesi bulunmaz.

24. Aşağıdakilerden hangisinin yaşama alanı yanlış verilmiştir?

- A) Deve çölde yaşar.
B) Nilüfer karada yaşar.
C) Solucan toprak altında yaşar
D) Kutup ayısı kutupta yaşar.

25. Aşağıdakilerden hangisi denizde yaşayan memelilerden değildir?

- A) Yunus Balığı B) Balina
C) Fok Balığı D) Köpek Balığı

26. Aşağıda verilen canlılardan hangisi eklem bacaklı değildir?

- A) Karınca B) Salyangoz
C) Sinek D) Arı

27. Çiçekli bitkilerde üremenin gerçekleştiği organ aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gövde B) Yaprak
C) Kök D) Çiçek

Ek 1'in devamı

28. Mikroskobik canlılar çıplak gözle göremeyeceğimiz kadar küçük canlılardır.

Mikroskobik canlılar aşağıda verilen ortamlardan hangisinde yaşayamazlar?

- A) Havada B) Başka canlıların vücudunda
C) Uzayda D) Suda

29. Aşağıdakilerden hangisi yaprağın görevi değildir?

- A) Besin yapmak
B) Solunum yapmak
C) Boşaltım yapmak
D) Bitkinin dik durmasını sağlamak

30. Besin zincirinde ilk basamağında hangi canlılar bulunur?

- A) Yılan B) Bitki C) Fare D) Şahin

31. Aşağıdakilerden hangisi çiçekli bitkiler sınıfına girer?

- I- Kibrit otu II- Kara yosunu
III- Papatya IV- Menekşe

- A) I ve II B) II ve III
C) III ve IV D) I ve IV

32. Ali, bir bitki olarak yapraklarını tamamen koparıyor. Bitkiyi belli aralıklarla gözlelediğinde bitkinin ölmeye başladığını fark ediyor. Ali, yaptığı gözleme sonucu aşağıdaki sorulardan hangisine cevap veremez?

- A) Yaprak bitki için önemli bir organ mıdır?
B) Yaprak olmadan bitki yaşayabilir mi?
C) Yaprak susuz kaldığında ne olur?
D) Yaprığı koparılan bitkiye ne olur?

33. Buğday, akbaba, yılan, kurbağa ve çekirgenin bulunduğu bir besin zinciri için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Buğday bitkisinin sayısının azalması, diğer tüm canlıları olumsuz etkiler.
B) Yılan sayısının artması, kurbağa sayısının artmasına sebep olabilir.
C) Akbaba sayısının artması yılan sayısını azaltabilir.
D) Çekirge sayısının azalması, buğday bitkilerini sayısını artırabilir.

34. Aşağıdakilerden hangisi yaşamının ilk bölümünde suda yaşarken daha sonra başkalaşım geçirerek karada yaşamaya başlayan “İki Yaşamlı ” canlılardandır?

- A) Balık B) Yosun
C) Kurbağa D) Arı

35. Aşağıdakilerden hangisi suda yaşamsına rağmen doğurarak çoğalan canlı sınıfına girer?

- A) Hamsi B) Balina
C) Kurbağa D) Sazan

36. Aşağıdaki maddelerden hangisinin yol açtığı kirlilik, diğerlerinden daha kısa sürede doğa tarafından yok edilir?

- A) Piller B) Sanayi atıkları
C) Sofra atıkları D) Deterjan atıkları

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Yönerge; Sevgili öğrenciler bu anketteki soruların tamamı sizleri tanımak için hazırlanmıştır. Yanıtları kendinize göre en uygun şekilde yapacağınız için teşekkür ederim. Aşağıdaki sorular kendinize göre yanıtlayınız.

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Annenin durumu: Sağ Ölü
4. Babanın durumu: Sağ Ölü
5. Anne-baba: Ayrı Beraber
6. Annenin eğitim durumu:

<input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu
<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu
7. Babanın eğitim durumu

<input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu
<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu
8. Kardeş sayısı
9. Kendine ait ders çalışma odası var mı? Var Yok
10. Kendine ait ders çalışma masası var mı? Var Yok
11. Okula gelme şekli: Taşımali Normal (taşımazsız)
12. Ailenizin aylık gelir miktarı:.....
13. Dershaneye gidiyor musun? Evet Hayır
14. Bilgisayarınız var mı? Var Yok

EK 3. Bireysel Öğrenci Panosu Değerlendirme Rubriği

	5 (ÇOK İYİ)	4 (İYİ)	3 (ORTA)	2 (YETERSİZ)	1 (ÇOK YETERSİZ)
İÇERİK	Pano gerekli tüm çalışmaları içermektedir.	Pano gerekli olan çalışmaların çoğunu içermektedir.	Pano gerekli çalışmaların yarısından çoğunu içermektedir.	Pano gerekli çalışmalardan az bir kısmını içermektedir.	Pano önemsiz çalışmalar içermektedir.
DÜZENLEME	Panonun düzenlemesi çok iyi, inceleyen kişinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmiştir.	Pano iyi düzenlenmiştir ve inceleyen çalışmaları incelemekte az sıkıntı yaşamaktadır.	Pano biraz iyi düzenlenmiştir ve inceleyen çalışmaları bulmakta biraz sıkıntı yaşamaktadır.	Panonun düzenlenmesi için bazı şeyler yapılmış olsa da pek başarılı olunamamıştır.	Panoda bir düzen yoktur. Sadece kağıtların eklenmiş halidir.
NİTELİK	Pano üstün nitelikli çalışmalar içermektedir, herkesin bilgi edinebilmesine uygundur.	Pano kabul edilebilir nitelikte çalışmalar içermektedir. Bilgi vericidir.	Pano kabul edilebilirliğe yakın nitelikte çalışmalar içermektedir. Biraz bilgi edinilebilir.	Pano kabul edilebilecek niteliğin altında çalışmalar içermektedir. Bilgi vericiliği çok azdır.	Pano kabul edilemeyecek çalışmalar içermektedir.
KAZANIMLARA GÖRE GELİŞİM	Pano öğrencinin kazanımlara göre zaman içerisindeki gelişiminin bir göstergesi gibidir.	Pano öğrencinin kazanımlara göre gelişimi hakkındaki tüm bilgileri içermektedir.	Öğrencinin kazanımlara göre gelişimi hakkındaki çoğu bilgileri içermektedir.	Öğrencinin kazanımlara göre gelişimi hakkında az bilgi içermektedir.	Öğrencinin kazanımlara göre gelişimi hakkında bilgi içermemektedir.

EK 4. Bireysel Öğrenci Panosu İle İlgili Resimler



ÖZGEÇMİŞ

20.12.1981 tarihinde Osmaniye’de doğdum. İlk ve ortaöğrenimimi Osmaniye’de tamamladıktan sonra 2000 yılında Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nü kazandım. 2000–2002 yılları arasında Kastamonu’da okuduktan sonra 2003 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’ne yatay geçiş yaparak kayıt yaptırđım.

2004 yılında lisans programımı tamamlayıp girmiş olduğum KPSS sınavından 96,316 puan alarak Aksaray ili Ağaçören İlçesi’ne atandım. 2005 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü tezli yüksek lisans programını kazandım. 2006 yılında TÜBİTAK’ın 2210 kodlu, yurt içi yüksek lisans bursunu kazandım. 2007 yılı Haziran ayında Bulgaristan’da düzenlenen 4. Uluslararası Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi’nde danışman hocam ile ortak yapmış olduğumuz çalışmamız kabul edildi ve bildiri olarak yayımlandı.

Şuan Sakarya ili Akyazı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilköğretim kurumunda sınıf öğretmeni olarak görevimi sürdürmekteyim.