

## ÖLÇÜTE OTANTİK BİR BAKIŞ: SINIF İÇİ ÖLÇME

Araştırma Görevlisi Bengi BİRGİLİ  
MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü  
İletişim: bergilib@mef.edu.tr

Ölçüt felsefi terim olarak "bilgi-  
de doğruyu yanlıştan ayırt etme  
aracı" olarak tanımlanırken işlevsel  
tanımı itibarıyla da "bir yargıya vara-  
bilmek ya da bir değer biçebilmek için  
başvurulan ilke, ölçü"dür. Bir olguya,  
bir cevaba atfettiğimiz bu "kriter"ler  
başka bir deyişle "ölçüt"ler, sınıf içe-  
risinde öğrencilerin bilgi ve becerisin-  
deki değişime dönük yapılmış olduğu-  
muz ölçme sonucuyla karşılaştırılır.  
Değerlendirme yapmamıza dayanak  
oluşturan değerler olarak karşımıza  
çıkılmaktadır. Peki hiç düşündünüz mü  
sınıf içindeki ölçütlerimiz neler olma-  
lıdır? Hangi tür ölçme değerlendirme  
yöntemlerini kullanıyoruz? Gelin biraz  
kendimize eleştirel bakalım:

Eğitim öğretimin sürecimizi girdi, süreç  
ve çıktısı olan; geri bildirim mekaniz-  
malarının kullanıldığı bir sistem olarak  
tanımlıyoruz (Büyükköztürk, 2016). An-  
cak günümüzde artık bu tanımın yete-  
rersiz olduğunun farkında olunmalıdır.

Gelişen teknolojilerle bilgiye ulaşım  
yollarının çeşitlendiği gözlemleniyor.  
Artık bu ulaştığımız bilgi ile ne yapı-  
bildiğimiz, onu nasıl yorumladığımız,  
hangi becerilerle ne üretebildiğimizi  
başvurulan ilke, ölçü"dür. Bir olguya,  
bir cevaba atfettiğimiz bu "kriter"ler  
başka bir deyişle "ölçüt"ler, sınıf içe-  
risinde öğrencilerin bilgi ve becerisin-  
deki değişime dönük yapılmış olduğu-  
muz ölçme sonucuyla karşılaştırılır.  
Değerlendirme yapmamıza dayanak  
oluşturan değerler olarak karşımıza  
çıkılmaktadır. Peki hiç düşündünüz mü  
sınıf içindeki ölçütlerimiz neler olma-  
lıdır? Hangi tür ölçme değerlendirme  
yöntemlerini kullanıyoruz? Gelin biraz  
kendimize eleştirel bakalım:

Sınavlara yönelik eleştiriler incelendi-  
ğinde bunların çoğunlukla sınavın ya-  
pısına, kapsamına, sayısına ve sınav-

da kullanılan madde türlerine yöne-  
lik olduğu görülmektedir. Norm-refe-  
ranslı yaklaşımlara gelen (örn. çoktan  
seçmeli maddelerden oluşan sınavlar)  
eleştirilere bakarsak (Büyükköztürk,  
2016; Başol-Göçmen, 2004) öğretmen  
olarak bu kısıtlı sınav süresinde öğrenci-  
nin düşünüşünü, yaratıcılığını, eleştir-  
tirel ve sorgulayıcı yaklaşımını yeterli  
şekilde değerlendiremiyoruz. Oysaki  
yapılandırıcı kurama dayalı yakla-  
şımarda (örn. Michaels vd., 2010; von  
Glaserfeld, 1995), öğrencinin mer-  
kezde olduğu, ve "neden?, niçin?" vb.  
soru sorma teknikleri ile öğrencinin  
bilgiyi ve anlamayı kendisinin yapılan-  
dırmasına olanak sağlayan bir süreç  
hâkimdir. Bu süreçte öğrencinin bir  
soruyu kaç farklı yöntemle çözdüğü,  
çözüm yönteminde hangi düşünce sü-  
reçlerini kullandığı, nerelerde kavram  
yanılgıları olduğu ve hatta performan-  
sı ölçülebilmektedir. Böylece öğrenci  
hakkında bireysel ve derinlemesine  
kararlar alınabilmektedir. Diğer bir de-

yişle, öğretimin başında karar verdi-  
ğimiz öğrenme çıktılarında kaçına  
ulaştığımız yanında ne düzeyde ulaştı-  
ğımız da bir o kadar önem kazanmaya  
başlamıştır.

Geleneksel bir değerlendirmede, öğ-  
rencilerin örneğin matematiksel bir  
içeriği öğrenip öğrenmedikleri test  
edilmektedir. Alternatif ölçme değeri-  
lendirme yaklaşımlarında ise öğrenciler  
sadece öğrendiklerini bilgi boyutu-  
nda değil beceri odaklı ve duyuşsal  
(tutum, değer, motivasyon) boyutlar-  
da da yansıtabilme olanağı bulmak-  
tadır (Başol-Göçmen, 2004; Gummer  
ve Shepardson, 2001; Krathwohl,  
2002; Martinez, 1991). Bu kapsamda  
performans değerlendirme görevleri,  
dereceli puanlama anahtarı, portfol-  
yolar, yazılı raporlar, yansıtıcı gözlem  
raporları, görüşme, grup ve akran  
değerlendirme ile öz-değerlendirme  
teknikleri alternatif ölçme değeri-  
lendirme teknikleri arasında yer almak-

tadır. Shepard (2000a, 2000b) sınıf  
içinde uygulanan alternatif ölçme  
değerlendirme yaklaşımlarına vurgu  
yaparak sınıf içi sınavlarda belirli bir  
kalıp bağlamında hazırlanmış soru  
türlerinin öğrenci performansını sınırlı  
ölçtüğünü vurgulamıştır. Performan-  
sını sınırlı bir süre diliminde kâğıt üze-  
rine dökemeyen öğrenciler hiçbir şey  
öğrenmemiş mi sayılmaktadır? Yoksa  
biz sınırlı bir ölçme değerlendirme mi  
yapıyoruz? Portfolyolar, performans  
görevleri, sınıf içi etkinlikler, kavram  
haritaları, akran değerlendirme, öz  
değerlendirme formları gibi perfor-  
mans temelli değerlendirmeler, öğ-  
rencileri bütünsel olarak ele almama-  
za yardımcı olmaktadır (Gözüyeşil ve  
Tannseven, 2017; Greenstein, 2010).

Shepard (2000a) sınıf içi değeri-  
lendirmelerin, dıştan gelen bir otoritenin  
isteklerine cevap vermeyi amaçlamak  
yerine öğretimin bir parçası olarak  
öğrenmeyi geliştirmek için kullanıldı-

nı vurgular. Otantik öğrenme, öğren-  
ciyi problem çözmeye yöneltmesi,  
grup çalışmalarında ilgi ve tavırları  
ile kendini ifade etmesine fırsat tanı-  
ması ve öğrencilerin ortaya koyduğu  
ders ile ilişkili yaratıcı ürünleri sınıfa  
sunmayı amaç edinmesi yönüyle öğ-  
renci merkezlidir. Alternatif ölçme  
değerlendirme, üst düzey bilişsel be-  
cerilerin ölçülmesinde kullanılması,  
yaratıcı düşünmeye fırsat tanınması,  
öğrencinin kendine özgü düşünce ya-  
pılarını, alternatif cevaplarını oluştur-  
maya imkân vermesi açısından avan-  
tajlı; ancak zamana ihtiyaç duyulması  
açısından da dezavantajlı görülmek-  
tedir. Bu değerlendirme türü sınıf içi  
etkinliklerle ilişkilendirilerek verilme-  
lidir. Alternatif ölçme değerlendirme  
öğrencilerin öğrenme sürecini farklı  
bilgi ve bilişsel düzey boyutları ile (Bkz.  
Anderson vd., 2001) ölçerek onların  
anladıklarını açıklayabilmelerini, ce-  
vaplarına ve fikirlerine tutarlı gerekeç  
gösterebilmelerini, karşıt örnek suna-

bilmelerini, analiz yeteneğini kullanarak yeni öğrendiğini farklı bir noktaya götürebilmelerini sağlar.

Türkiye örneklemi kapsam edinmiş çalışmalara baktığımızda güncel bir meta-analiz çalışması (bkz. Gözüyeşil ve Tanrıseven, 2017) bize alternatif değerlendirme hakkında şu sonuçları yansıtıyor:

1) Alternatif değerlendirme yaklaşımları ilköğretim seviyesinde daha çok ve sayısal branşlarda (fen ve teknoloji, matematik gibi) daha yoğunlukla kullanılmakta,

2) Portfolyo daha sıklıkla tercih edilirken, akran ve öz değerlendirme tekniklerinin yeterince tercih edilmediği görülmektedir.

Bu çalışmanın kapsamının en önemli çıktılarından biri de alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerinde büyük ve anlamlı düzeyde bir etkisinin ortaya konmuş olmasıdır (Villarreal vd., 2017).

Peki bu kadar çeşitli sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları varken öğrencilerimizi neden çoktan seçmeli maddelerden oluşan sınavları yanıtlamak şeklinde kısıtlı kalıplara hapsedi-

yoruz? Neden sadece test tekniği dediğimiz (örn. dört cevap seçeneğinden eleyerek gitme yöntemi) "çoktan seçmeli maddelerden oluşan sınavları çözme becerileri" geliştirmekle sınırlı kalmalarına izin veriyoruz? Neden onların kendilerine özgü düşünce süreçlerini kalıplaştırıyoruz ve öğretmenler olarak bizim istediğimiz yöntem ile çözmelerini bekliyoruz? Peki acaba öğrencilerimizin üst düzey düşünme becerilerini yansıtacakları şekilde çoktan seçmeli maddelerden oluşan sınavları mı tam olarak hazırlamıyoruz? O zaman bu sınavların otantik bir yolla tasarlanabileceği (Villarreal vd., 2020) konusundaki çalışmalar üzerine daha araştırmacı bir rol üstlenmeliyiz.

Yukarıda sınıf içi ölçme yaklaşımımıza biraz da yansıtıcı gözlem yaparak bakmaya çalıştım. Sınıf içi alternatif ölçme ve değerlendirmenin önemine değinmek istedim. Öğretmen olarak branş ayırt etmeden alternatif değerlendirme yaklaşımlarının daha çok farkında olmamız gerektiğini düşünüyorum. Böylece öğrencilerimizi öğrenme sürecinde daha aktif, kendi öğrenmesinden sorumlu, üst düzey bilişsel becerilerinin daha çok farkında ve bu becerilerini kullanabilen bireyler olarak yetiştirebiliriz.

## Kaynakça

- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete edition). New York: Longman.
- Archbald, D. A., ve Newmann, F. M. (1988). Beyond standardized testing: Assessing academic achievement in the secondary school [Standart testlerin ötesinde: Ortaokulda akademik başarıyı değerlendirme]. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Başol-Göçmen, G. (2004, Temmuz). Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır? XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2), 345-356.
- Frederikson, J. R., ve Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing [Eğitimsel sınamaya bir sistem yaklaşımı]. Educational Researcher, 18(9), 27-32.
- Gözüyeşil, E., ve Tanrıseven, İ. (2017). A Meta-analysis of the effectiveness of alternative assessment techniques [Alternatif değerlendirme tekniklerinin etkililiğinin meta-analizi]. Eurasian Journal of Educational Research, 70, 37-56.
- Greenstein, L. (2010). What teachers really need to know about formative assessment. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Gummer, S., ve Shepardson, D. P. (2001). Facilitating change in classroom assessment practice: Issues for professional development. In Shepardson D.P. (ed.), Assessment in science (pp. 53-66) Springer, Dordrecht.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41(4), 212-218.
- Martinez, C. (1991). Policy and technical issues on the identification of schools for improvement of Chapter 1 programs [Bölüm 1 programlarının geliştirilmesi için okulların tanımlanmasına ilişkin politika ve teknik konular]. ERIC Document Reproduction Service No: ED354614.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Hall, M. W., ve Resnick, L. B. (2010). Accountable talk sourcebook: For classroom conversation that works. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Institute for Learning.
- Miller, M. D., ve Seraphine, A. E. (1993) Can test scores remain authentic when teaching to the test?. Educational Assessment, 1(2), 119-129.
- Shepard, L. (2000a). University of Colorado's Lorrie Shepard calls for shift in classroom assessment EurekaAlert [Colorado Üniversitesi'nden Lorrie Shepard'ın sınıf değerlendirmesinde değişim çağrısı EurekaAlert]. Retrieved from: [http://www.eurekaalert.org/pub\\_releases/2000-04/UoCa-UoCL-2504100.php](http://www.eurekaalert.org/pub_releases/2000-04/UoCa-UoCL-2504100.php)
- Shepard, L. (2000b). The role of assessment in a learning culture [Bir öğrenme kültüründe değerlendirmenin rolü]. Educational Researcher, 29(7), 1-14.
- Villarreal, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., ve HerreraSeda, C. (2017). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(5), 840-854.
- Villarreal, V., Boud, D., Bloxham, S., Bruna, D., ve Bruna, C. (2020). Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests [Yazılı sınav ve testleri yeniden tasarlamak için özgün değerlendirme ilkelerini kullanma]. Innovations in Education and Teaching International, 57(1), 38-49.
- Von Glasersfeld, E. (1995). Radical constructivism: A way of knowing and learning (Vol. 6). London: Falmer.