

KORO EĞİTİMİNDE ALTERNATİF ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Zeynep KAYA, İnönü Üniversitesi

1. Giriş

1.1. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Koro Eğitimi ve Önemi

Korolar; “Sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çoksesli müzik yapıtlarını seslendirme-yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır. (Çevik, 1999)

Bir müzik öğretmenin en çok ihtiyaç duyacağı çalgı kendi sesidir ve oluşturabileceği en basit müzik topluluğu da korodur. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda sekiz yarıyıl süren ‘Bireysel Çalgı Eğitimi’nden sonra, 2006–2007 Eğitim Yılı’ndan itibaren yedi yarıyla yayılan kredisi ile ders saati en fazla olan ders, koro dersidir.

Tablo 1. 1998–1999 Eğitim Yılı’ndaki “Yeniden Yapılanma” ile birlikte koro derslerinin genel görünümü

III. yy	Toplu Ses Eğitimi
IV. yy	Toplu Ses Eğitimi II
V. yy	Koro I
VI. yy.	Koro II
VII. yy.	Koro III
VIII. yy.	Koro ve Yönetimi

Tablo 2. 2006–2007 Eğitim Yılı’nda uygulanmaya başlayan yeni programa göre koro derslerinin genel görünümü

II. yy	Koro I
III. yy	Koro II
IV. yy	Koro III
V. yy	Koro IV
VI. yy.	Koro V
VII. yy.	Koro VI
VIII. yy.	Koro ve Yönetimi

Görüldüğü gibi koro dersi, genel müzik eğitiminin olduğu gibi mesleki müzik eğitiminin de zorunlu ve vazgeçilmez bir ögesidir.

Öğrencilerin koro dersindeki başarısı çeşitli değişkenlere bağlıdır. Koro dersinde öğrencinin başarısını etkileyen değişkenlerden biri de duyuşsal ürünlerdir. Öğrencilerin koro derslerinde sorumluluk alarak grup çalışmalarında aktif rol oynaması, akran öğretimi yoluyla kendi kendine ve arkadaşına sorma anlayışıyla çalışmasını sınıfa sunarak arkadaşlarından ve öğretmeninden dönütler alması duyuşsal ürünlerinin gelişimini desteklemektedir.

1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2004). İşman'a (2006) göre eğitimde değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösterir. Değerlendirme, her ne içerikte olursa olsun, eğitim alanındaki bütün çaba ve etkinliklerden elde ettiğimiz başarı derecesini tespit eden ve delillere dayanarak sağlam bir hüküm veya neticeye varmaya çalışmak demektir (Bossing, 1953).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme;

- a. Öğretmenin öğrenciyi tanımasını,
- b. Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim,
- c. Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim,
- d. Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmaları yapmasına gerek bulunduğu, kendisine hangi iş veya okula girmenin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar,
- e. Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık eder,
- f. Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını,
- g. Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını,
- h. Öğretmene kendini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim,
- i. Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında verilerin bilgilenmesine olanak sağlar (Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar, b.t.).

1.3. Eğitimde Yeni (Alternatif) Değerlendirme Yöntemleri

Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, etkin ve gerçek yaşama ilişkin öğrenmeleri yansıtan, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahip bir yaklaşımı tanımlamaktadır (Spady ve Marshall, 1991).

Haladyna (1997)'nin sınıflandırması temel alındığında bilişsel alanda yer alan davranışlar, bilgi (knowledge), beceri (skills) ve yetenek (ability) olarak sıralanabilir. Bilgi ve beceri kısa sürede, yete-

nek ise uzun sürede öğrenilen davranışlardır. Bilgi, ezberlenen veya kavranan ders içeriğini (noktalama işaretlerini bilme, yazım kurallarına sahip olma, ilke ve kuralları bilme vb.) gösterir. Beceriler ise, bilginin benzer veya farklı durumlarda kullanılmasını (noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ederek yazma vb.) içeren daha karmaşık bir süreçtir. Bilgi ve beceri düzeyindeki davranışlar, alt düzey zihinsel becerileri ifade eder. Yetenek ise, kazanılmış bilgi ve becerilerin kullanılmasını gerektiren, geliştirilmesi uzun zaman alan, öğrencide gözlenmesi zor olan ve tek bir doğru cevabı olmayan davranışları temsil eder. Bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kâğıt-kalem testleri etkili bir şekilde kullanılabilirken, yeteneklerin ölçülmesinde, betimlenmesinde yeni değerlendirme yöntemlerinin daha etkili olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2007).

1.3.1. Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme

Arter ve Spandell (1991)’e göre portfolyo, öğrenciye ve başkalarına öğrencinin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunmak amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının toplanmasıdır. Stiggins (1994), portfolyoları öğrencilerin gelişimini ya da başarılarını göstermek için bir araya getirilen öğrenci çalışmalarının bir koleksiyonu olarak tanımlar.

Portfolyo, bir öğrencinin bir ya da daha fazla alanda harcadığı çabayı, ilerlemeyi ve varılan sonuçları gösteren amaçlar doğrultusunda hazırlanmış öğrenci çalışmalarının koleksiyonudur. Bu koleksiyon, konu seçiminde öğrenci katılımını, seçim ölçütlerini, değerlendirme ölçütlerini ve öğrenci yorumlarını içermelidir (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991). Frazier ve Paulson (1992)’ye göre portfolyolar çeşitli amaçlar için kullanılabilen esnek ve değerli bir araçtır.

1.3.2. Performansa Dayalı Durum Belirleme

Performans, “edim” (Demirel, 2003); “başarım” (TDK, 2005); iş başarımı, bireyin bir göreve ilişkin neleri yapabildiğinin nicel ve nitel anlatımı (Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, 2005); “bir işin gerçekleştirilmesine yönelik tüm çabalar” (Eraslan ve Algün, 2005); “bireyin bir işi yaparken gösterdiği çaba” (Thorndike, 1971) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlarda iki nokta dikkat çekmektedir. Birincisi, performans görevini gerçekleştirmeye yönelik çabalar, ikincisi bu çabalar sonucunda performans görevinin tamamlanması ya da ürünün ortaya konmasıdır. Bu iki temel nokta dikkate alınarak performans, “bir öğrenme görevine yönelik tüm çabalar ve ortaya konulan ürün” olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007).

Önal (2005)’a göre, performans değerlendirme, öğrencinin çeşitli problem durumları karşısında gösterdiği tepkilerin teşhis edilerek eksiklik ve yeterliklerinin öğrenciyle birlikte belirlenmesini sağlayan bir değerlendirme biçimidir.

Performans değerlendirme öğrencilerin öğrendiklerini göstermeleri için bir etkinlik yaptıkları veya bir ürün ortaya koydukları zaman oluşmaktadır (Kutlu, 2003). Dietel, Herman ve Knuth (1991), performansa dayalı durum belirlemenin öğrencinin bilgisi ve yeteneğinin açık bir şekilde gözlenmesine olanak tanıdığı görüşüne sahiptirler.

Büyüköztürk (2007), performansa dayalı durum belirlemeyi, “karmaşık yapıdaki öğrenme görevlerini yerine getirmeyi kapsayan, değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik dinamik bir süreç” olarak tanımlar.

Tablo 3. Koro Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği²

SINAV PERFORMANSI DEĞERLENDİRME FORMU					
Öğrencinin;					
Adı-Soyadı					
Numarası					
Ses Grubu					
1.Entonasyon					
2.Teknik ve Müzikalite					
3.Homojenlik					
4.Artikülasyon ve Diksiyon					
5.Ritmik Birliktelik					
6.Eserin Dinamikleri					
7.Eserin Dönemine Göre Söyleyiş Özellikleri					
8.Koro ve Şefe Genel Uyum					
9.Derslere Devam ve Genel Başarı Durumu					
10.Sahne Hakimiyeti ve Genel Konser Başarısı					

1.3.3. Performansa Dayalı Durum Belirlemede Yöntemler

1.3.3.1. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine **öz değerlendirme** denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirmenin olumlu yanları;

- 1) Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını,
- 2) Kendilerini sürecin bir parçası olarak görmelerini sağlar.

3) Ayrıca öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına, kendilerine dışarıdan bakma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Öz değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır:

- 1) Öğrenciler kendi performanslarını değerlendirirken yanlı davranabilirler.
- 2) Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılgılara neden olabilir.

3) Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (Ertürk, 2005).

² Koro dersi için uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiş performans değerlendirme ölçeği

1.3.3.2. Akran Değerlendirme

Bir grup içinde yer alan bireylerin akran veya akranlarını değerlendirme sürecidir. Yalnız bir puanlama işi değil, aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir.

1) Okul ve iş yaşamı boyunca bireyler diğerlerinin başarımlarını (edimlerini) değerlendirme gereksinimi duyabilirler.

2) Akran değerlendirme, bireylerin bu tür özelliklerini geliştirirken, kendilerine güvenlerinin artmasını da sağlayabilir.

3) Diğer öğrencilerin değerlendirme sonuçları öz değerlendirmenin bir parçası gibi düşünülebilir ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine birincil dereceden katkı sağlar.

4) Akran gruplarıyla diyalog içsel konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

5) Akran değerlendirmesi kişinin öğretmen dışında başka birilerinden de dönüt almasına yardımcı olur.

6) Akran değerlendirme, değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar.

Akranların değerlendirmelerinin adil olup olmayacağı sorunu, bu tür çalışmaların yapıldığı gruplarda akranlar tarafından dile getirilen düşünceler arasında yer alır. *Arkadaşlık puanlaması*, akranlar arasında arkadaşlık durumu arkadaşların birbirlerine yüksek puan vermelerine neden olabilir. *Danışıklı/hileli puanlama*, akranların aralarında anlaşmaları mümkün olabilir, değerlendirmenin ayırıcılığını azaltır. *Güç puanlaması*, gruba hâkim olan bireylerin olduğundan yüksek puan alma durumu. *Parazit puanlama*, grup çalışmalarına katkısı olmadığı halde kimi akranlar diğerlerinin puanlarından yararlanabilir. Bu konuda akranın bir öğretmen kadar yetkin olamayacağı endişesi, burada en önemli durum öğretmen zihniyetinin değişmesidir. Öğretmenlerin akranların bir birlerini değerlendirmede yetkin olup olamayacakları konusuna değil bu konuda becerilerin nasıl geliştireceği üzerine yoğunlaşması gerekir. Akran değerlendirmesi konusunda ilerlemeler, beceri analizi, ölçütlerin geliştirilmesi gibi konularda akranların beceri kazanmasına bağlıdır (Yurdabakan, b.t.).

1.3.3.3. Ortak Değerlendirme

Bir diğer yöntem de birlikte veya işbirlikli değerlendirme olarak da bilinen ortak değerlendirmedir. Öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte değerlendirme ölçütlerini saptayarak akranlarını değerlendirmeleridir. Burada değerlendirme hem üyeler hem de öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Akran değerlendirme konusunda gözlenen sorunlar, ortak değerlendirmeye aşılabılır (Yurdabakan, b.t.).

1.4. Yeni Değerlendirme Yöntemlerinde Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)

Dereceli Puanlama Anahtarı gözlemlere ait puanları tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracıdır (Haladyna,1997).

Değerlendirmede rubrik kullanmanın başlıca avantajları şunlardır:

1) Daha objektif ve tutarlı ölçmeye izin verir.

2) Öğretmenler belirli zamanlarda ölçütlerini açıklayabilirler.

3) Öğrenci çalışmasının nasıl değerlendirileceğini ve ne beklendiğini açıkça görür.

- 4) Öğrenci kendi performansında kullanılacak ölçüt hakkında bilgi sahibi olduğundan ilerleyebilir.
- 5) Eğitimin etkisine ilişkin dönüt vermede yardımcı olur.
- 6) Gelişmeyi ölçmek ve belgelemek için ölçütler sağlar (Deniz, 2003).

Rubrik uygulamasının daha verimli olabilmesi için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle öğrenciler, rubrik uygulamasını ve kullanım amacını anlamaya ihtiyaç duymaktadır. Sınıfta rubrik uygulaması yapmadan önce rubriğin ne olduğu ve amacı açıklanmalı ve küçük bir uygulama yapılmalıdır. Öğrencilerin, değerlendirme yaparken her zaman çok iyi olmadıkları görülmektedir. Kendi arkadaşlarını değerlendirirken acımasız, kendilerini değerlendirirken aldatıcı olabilmektedirler. Bunun önüne geçmek için; öğrencilere çalışmanın değeri ve önemi iyi anlatılmalı ve pratik yapmaları sağlanmalıdır (Falchikov, 1986, Yıldız, 2005).

2. Sonuç ve Öneriler

1) Koro dersinde ölçme ve değerlendirme, performansa dayalı görsel ve işitsel gözleme dayanarak elde edilen fikirlerle gerçekleştiğinden, bu derse yönelik ölçme ve değerlendirmenin daha kapsamlı, öğrencilerin de aktif olarak katıldıkları bir sürece dayandırılması, daha esnek bir değerlendirme beraberinde getirir.

2) Koro dersinde portfolyo değerlendirmeye yönelik olarak da, öğrencilerin gelişmelerini takip etmek için, performanslarını sergilerken çekilen video görüntüleri bir dosya haline getirilebilir. Bu dosya yardımıyla öğrencinin gelişimi görüntülere dayanarak takip edilir.

3) Koro dersinde öz-değerlendirme yaparken öğrencinin kendisini, akranlarının ve öğretmenlerinin önünde objektif olarak değerlendirmesi, onun performansına yönelik objektif bir bakış açısına sahip olmasını gerektirir. Bununla birlikte öz-değerlendirme öğrencinin derse yönelik özyeterlik algısını olumlu yönde etkileyebilir.

4) Koro dersindeki akran değerlendirmede, öğrencilerin grup içindeki akranlarını değerlendirme, müzik öğretmenliği yaşantılarında kendi öğrencilerini değerlendirirken zorluk yaşamamalarını, değerlendirme kriterlerini göz önünde bulundurmalarını sağlar. Aynı zamanda değerlendirilen öğrenci de öğretmenin dışında başka birinden dönüt almış olur, bu süreç öz değerlendirmeye de katkıda bulunur.

5) Koro dersindeki ortak değerlendirmede de, hem öğretmen hem de diğer grup üyelerinin ortak değerlendirmesi söz konusu olduğundan, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmeye göre daha çok işbirliğine dayanan ve grup kararının hakim olduğu bir değerlendirme yöntemidir. Bu da öğrencilerin değerlendirme konusunda işbirlikli bir anlayışa sahip olmasını ve ortak karar alırken birbirlerini dinlemelerini sağlar.

KAYNAKLAR

- Arter, J., ve Spandel V. (1991) *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory
- Bossing, N. L. (tarih) *Orta Dereceli Okullarda Öğretim* (Çev. Necmi Sarı) Cilt I Millî Eğitim Basım Evi, İstanbul 1953. Ali Göçer, Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.
- Büyüköztürk, Ş. (2007) “*Performansa Dayalı Durum Belirleme Nedir?*”, Yayın Yeri (b.d.)
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık (7.Baskı).
- Coşkun, G. (2007). *Performansa Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Özyeterlik Algısına, Tutumuna ve Başarısına Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Çevik, S. (1999). *Koro Eğitimi Yönetimi ve Teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü* (İkinci baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Deniz Z. (2003). “*Alternatif Değerlendirme Yöntemleri*”, (ET:02.07.2004), www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/zulfikardeniz.doc
- Dietel, R-J, Harmani J.L. ve Knurh, R.A.. (1991). *What does research about assessment*. NCREAL. Oak Brook. Retrieved March 24, 2005 from [http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/assess.htm]
- Eraslan E. ve Aigün O. (2005). İdeal performans değerlendirme formu tasarımında analitik hiyerarşi yöntemi yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 95–106.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 11 (2):146–66.
- Frazier, D. M. & Paulson, F. L. (1992). *How Portfolios Motivate Reluctant Writers*. Educational Leadership, 49 (8): 62-65.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- İşman, A. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Yay.
- Kutlu, Ö. (2003). Tek Soruyla Öğrenci Performansının Belirlenmesi. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı (17.1.2004)*, Sabancı Üniversitesi.
- MEB (b.t.). “*Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar*” (ET:16.04.2007), <iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf>
- MEB Teftiş Kurulu. (2005). *Ortaöğretimde/ilköğretimde denetim ve performans değerlendirme esasları*.

- Önal İ. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Performans Dayanaklı Durum Belirleme Uygulaması Üzerine Bir Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, Ankara
- Paulson, L. F., Paulson P.R., ve Meyer C. (1991). „What Makes a Portfolio a Portfolio” Educational Leadership, 48, 5, February, 1991: 60–63.
- Spady, W., ve Marshall, K. (1991). Beyond traditional outcomes-based education. *Educational Leadership*, 49, 67-72
- Stiggins, Richard J. (1994) *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Merrill Publishing Co.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı), Ankara: Yargı Yayınları
- Türk Dil Kurumu (2005). “*Türkçe sözlük*”. Ankara
- Thorndike, R. L. (1971). *Educational measurement*. USA: American Council on Education.
- Yıldız, N. (2005). “6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Rubrik Yöntemiyle Özdeğerlendirme Çalışması” *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi.
- Yurdabakanİ. (b.t.). “*Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*” (ET:25.01.2007) <http://www.geocities.com/irfanyurdabakan/ALTDEGER.htm>

MARMARA
ÜNİVERSİTESİ