

Portfolyo Değerlendirmenin Sınav Kaygısı, Çalışma Davranışı ve Tutum Üzerine Etkisi

Dilber BAHÇECİ¹

Geliş Tarihi: 09.02.2009

Yayına Kabul Tarihi: 27.03.2009

ÖZET

Özel alan taraması niteliğindeki bu çalışmanın amacı, portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve insan anatomisi dersine ilişkin tutum üzerine etkisinin olup olmadığını incelemektir. Çalışmaya 109'u portfolyo ve 106'sı da geleneksel değerlendirme grubunda olmak üzere toplam 215 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS istatistiksel paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çeşitliliği dikkate alınarak veri toplama araçlarının geliştirilmesinde faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik testi kullanılırken, verilerin analizinde iki yönlü ANOVA, t-Testi ve korelasyon testi kullanılmıştır. Portfolyo ve geleneksel değerlendirme yöntemi olarak iki ayrı değerlendirme şeklinde yapılandırılan bu uygulama sonucunda, iki değerlendirme yöntemi arasındaki fark sınav kaygısı, tutum ve çalışma davranışı gibi duyuşsal özellikler bakımından portfolyo grubu lehine ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$).

Anahtar Kelimeler: Portfolyo Değerlendirme, Anatomi öğretimi, Sınav Kaygısı, Çalışma Davranışı ve Tutum

The Effects of Portfolio Assessment on Test Anxiety, Study Habit and Attitude

ABSTRACT

This study aims to find out whether portfolio assessment effects exam anxiety, study behavior, and attitude toward human anatomy course. As Portfolio assessment group 109, and as traditional assessment group 106, total 215 university students involved in this study. SPSS statistical analysis package programme was used in the analysis of the data. Considering the data variation, in the development of the data collection methods factor analysis and reliability test were used, in the analysis of the data two ways ANOVA, t-Test and correlation were used. The results indicated that the portfolio developed has positive effect on students' affective characteristics. The difference between portfolio assessment and traditional assessment was found as in favor of portfolio assessment in terms of students' affective characteristics including test anxiety, study habit, attitude and statistically meaningful ($p < .01$).

Keywords: Portfolio Assessment, Anatomy instruction, test anxiety, study habit, and attitude

GİRİŞ

Her geçen gün gelişerek değişen günümüz eğitim sisteminde, alternatif ölçme değerlendirme ve öğretim süreçlerindeki yenilenme, ülkemizde de aynı hızla ilerlemektedir. Öğrenme süreci ile değerlendirme sürecinin örtüşmediği durumlar, zamana yayılan bir öğrenme sürecine karşın, değerlendirmenin bir kereye özgü yapılması, öğrencide sınav kaygısını artırmakta, derse olan tutumunu ve ders dışı çalışmalarındaki motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, sürece yayılan öğrenme ve değerlendirme prosedürlerinden biri olan portfolyonun, öğrencinin duyuşsal özelliklerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülerek bu çalışma planlanmıştır. Böylece,

¹ Yrd. Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir/Türkiye, bahcecid@gazi.edu.tr

sadece sonuca önem veren değerlendirme yerine, sürecin de değerlendirilmesi; bilginin hatırlanmasının değil, bilginin uygulanmasının değerlendirilmesi; öğrenciye yazmaya dayalı ödevler yerine, özgün olarak tanımlanan, gerçek dünya ile ilgili problemler ve ödevler verilmesi; öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin belirgin ve net olması, yalnızca öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da değerlendirme yapılması ve nihayet, tek bir değerlendirmeye bağlı kalmayıp alternatif değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde olumlu değişimler sağlayacaktır. Portfolyonun kullanılmasıyla ilgili olarak burada sayılan ve benzeri gerekçeler McMilan, (1997), Shepard (2000), Adams ve Hamm (1992), Wolf (1996), Slater ve vd.(1997), Tikka vd. (2000) ve Mathews (2001) tarafından da rapor edilmiştir.

Ayrıca literatürde portfolyonun kullanım amaçlarının belirtildiği diğer bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Tartışma kısmında ayrıntılı olarak söz edilecek bu çalışmalardan kısaca bahsedilecek olursa; Webb vd. (2003) portfolyonun başarıyı ölçen bir araç olarak değil, l daha çok duyuşsal özelliklerdeki değişikliklerin belirlenmesinde kullanılmasını önermiş. Slater vd., (1997), portfolyonun sınav kaygısını düşürdüğünü ifade etmiş. Bay vd. (2005), portfolyonun ders çalışmaya başlamada ve sürdürmede kolaylık sağladığını savunmuş. Zollman & Jones (1994), portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin sınıf dışında da düşünmelerini ve çalışmalarını sağladığını açıklamış. Tikka vd. (2000); Matthews, (2001); Marbach-Ad vd., (2001) öğrencinin derse ilişkin tutumunu incelemiş. Zou, (2002) ve Breault, (2004) çalışmalarında öğretmen adaylarının portfolyoyu geleneksel değerlendirmeden daha etkili, özgün ve kalıcı bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve derse ilişkin tutum üzerine etkisinin olup olmadığı, öğrencilerin, değerlendirme ölçütlerinden haberdar edilerek kendi değerlendirme sürecine katılmasının, öğrenme sürecini nasıl etkilediği ve öğretim ile değerlendirme süreci arasındaki kopuklukların giderilmesinde portfolyo değerlendirmenin olumlu bir katkısının olup olmayacağını araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırşehir İlinde Lisans Eğitimi alan öğrenciler, örneklemini ise, yaşları 17–23 arasında değişen ve portfolyo değerlendirme grubunda 109, geleneksel değerlendirme grubunda 106 olmak üzere toplam 215 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem İnsan Anatomisi dersi okumakta olan Sağlık Yüksek Okulu, Beden Eğitimi Sağlık Yüksek Okulu ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinden normal ve ikili öğretim öğrencileri dahil edilmiştir. Kura yöntemi ile her bölümden bir deney bir kontrol grubu olmak üzere ikişer grup belirlenmiştir. Dolayısıyla 2 sömestre süren bu çalışmada İnsan anatomisi dersi okuyan bütün öğrenciler hiçbir seçme işleme yapılmaksızın örnekleme dahil edilirken grup atamalarında kura yoluna başvurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan Portfolyo Değerlendirme Dosyası, Sınav Kaygısı Değerlendirme Ölçeği ($\alpha=0,87$), Çalışma Davranışı Değerlendirme Ölçeği ($\alpha= 0,79$) ve Tutum Ölçeği ($\alpha=0,75$) özgün olup geçerlik, güvenirlik ve faktör analizi testleri araştırmacı tarafından yapılmıştır (Bahçeci, 2006).

Araştırmada kullanılan Sınav Kaygısı Değerlendirme Ölçeği ve Çalışma Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin madde havuzu Baltaş (1999)'a ait olup, geçerlik güvenirlik testleri ile faktör analizleri kendisinin

bilgisi ve izni dahilinde tarafımızdan yapılarak 5'li likert tipi derecelendirme ölçeğine dönüştürüldükten sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır (Bahçeci 2006) .

Sınav Kaygısı Değerlendirme Ölçeği, faktör analizi sonunda 34 maddeye düşmüş olup beş faktör (alt boyut) içermektedir. Bunlar, sırasıyla, Başkalarının Görüşü, Kendi Görüşünüz, Gelecek ile İlgili Endişeler, Hazırlanmakla İlgili Endişeler ve Genel Sınav Kaygısı, Zihinsel ve Bedensel Tepkiler şeklindedir (Baltaş, 1999). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (α)=0,87 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma Davranışı Değerlendirme Ölçeği, 29 madde ve dört faktör içermektedir. Bunlar, sırasıyla, Çalışmaya başlamak ve sürdürmek, Bilinçli çalışmak ve öğrendiğini kullanmak, Not tutmak ve dersi dinlemek, Sınavlara hazırlanmak ve sınava girmektir (Baltaş, 1999). Ölçeğin İç tutarlık katsayısı (α)= 0,79 olarak hesaplanmıştır.

Anatomi Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinde, 24 madde sırası ile Anatomi dersine bağlılık, Anatomi dersinde sergilenen olumlu ve olumsuz davranışlar, Anatomi dersine ilişkin ön yargılar ve Anatomi dersinin gerekliliğine olan inanç alt boyutlarına yüklenmiştir. Geliştirilen ölçeğin İç tutarlık katsayısı (α)=0,75 olarak hesaplanmıştır.

Söz konusu nicel veri toplama araçları hem deney hem de kontrol grubuna uygulanarak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Uygulama

Deney grupları bir sömestre boyunca portfolyo değerlendirmeye tabi tutulurken, kontrol grupları geleneksel yöntemler (yazılı sınavlar- sözlü sınavlar- çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış, eşleştirme ve çizim soruları) ile değerlendirilmiştir. Sınav kaygısı ölçeği, uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez, diğer ölçme araçları uygulama sonunda bir kez uygulanmıştır. Uygulama, toplam iki sömestrde (bir yıl) tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizde; test varsayımları yerine getirilerek, İlişkili Örneklemeler (Tekrarlı Ölçümler) İçin İki Faktörlü ANOVA Testi, İlişkisiz örneklemeler için t-Testi ve korelasyon testi (Büyüköztürk, 2005) kullanılmıştır. Veri analizlerinde anlamlılık (p) 0,01, korelasyon katsayısında ise (p) 0,05 düzeyinde kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu kısımda, geliştirilmiş veri toplama araçlarının kullanılmasıyla elde edilen bulgular ve onların yorumu yer almaktadır.

Sınav Kaygısının Değerlendirilmesi

Portfolyo ve geleneksel değerlendirme olmak üzere iki ayrı değerlendirme yöntemine tabi tutulan öğrencilerin, uygulama öncesine göre uygulama sonrasında, sınav kaygısında anlamlı bir değişim meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla yapılan iki faktörlü ANOVA testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Sınav Kaygısına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçüm	Grubu	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Ön	Portfolyo	109	66,4	12,8			
Kaygı	Geleneksel	106	63,8	12,2	1	70,04	,000*
Son	Portfolyo	109	50,2	12,6	213		
Kaygı	Geleneksel	106	62,2	14,2			

*p<0,01

Tabloya göre, hem portfolyo hem de geleneksel değerlendirmeye katılan öğrencilerin her iki grubunda da sınav kaygısında uygulama sonunda bir düşüş gözlemlense de, iki ayrı değerlendirme yöntemiyle test edilen öğrencilerin sınav kaygısı uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(1, 213)} = 70.042$, $p < .01$].

Portfolyo ve geleneksel değerlendirme gruplarının ön kaygıdan son kaygıya kadar azalan kaygı puanları (erişi düzeyi) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Sınav kaygısındaki erişim puanlarının t-Testi sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sınav Kaygısında Erişim Düzeyi	Portfolyo	109	-16,23	16,07			
	Geleneksel	106	-1,52	8,42	213	8,37	,000*

*p<0,01 anlamlı

Erişim düzeyleri arasındaki bu fark Tablo 2.’den de görüldüğü gibi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(213)} = 8,37$; $p < .01$]. Ayrıca Sınav kaygısının faktörler bazında ele alındığı ANOVA testi sonuçlarının tek bir tablo halinde gösterildiği takdirde, tablonun çok uzun ve okuyucu açısından incelenmesinin yorucu olacağı düşüncesiyle söz konusu tablo, Tablo 3A ve Tablo 3B olmak üzere iki tablo haline dönüştürülmüştür.

Tablo 3A: Sınav Kaygısı Puanlarının Faktörler Düzeyinde ANOVA Sonuçları

Faktör	Ölçüm	Grubu	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Başkalarının görüşü	Ön Kaygı	Portfolyo	109	54,2	17,4	1		
		Geleneksel	106	53,2	13,8		15,88	,000*
	Son Kaygı	Portfolyo	109	44,8	15,2			
		Geleneksel	106	54,7	17,2	213		
Kendi görüşü	Ön Kaygı	Portfolyo	109	66,0	17,0	1		
		Geleneksel	106	61,8	17,3		49,92	,000*
	Son Kaygı	Portfolyo	109	51,6	16,0			
		Geleneksel	106	62,6	17,8	213		

*p<0,01

Tablo 3A incelendiğinde, portfolyo ve geleneksel değerlendirme gruplarının Başkalarının Görüşü [$F_{(1, 213)} = 15,88$, $p < .01$] ve öğrencinin Kendi Görüşü [$F_{(1, 213)} = 49,92$, $p < .01$] faktörlerine ait sınav kaygısı puanları arasındaki farkın, portfolyo grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$).

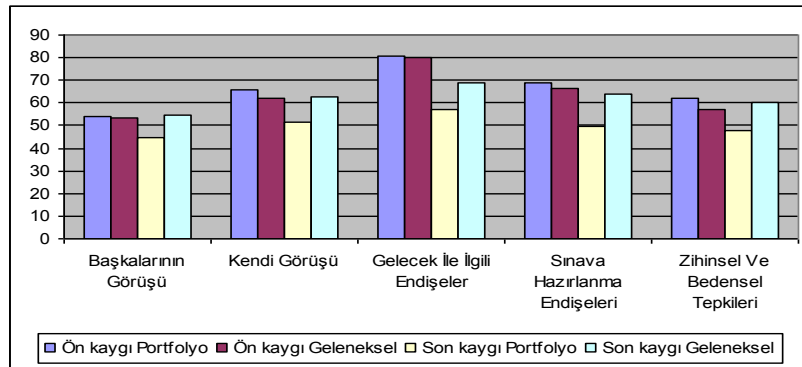
Tablo 3B: Sınav Kaygısı Puanlarının Faktörler Düzeyinde ANOVA Sonuçları

Faktör	Ölçüm	Grubu	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Gelecek ile ilgili Endişeler	Ön	Portfolyo	109	80,6	15,6	1	18,25	,000*
	Kaygı	Geleneksel	106	79,8	16,6			
	Son	Portfolyo	109	57,4	17,2	213		
	Kaygı	Geleneksel	106	69	16,2			
Sınava Hazırlanma Endişeleri	Ön	Portfolyo	109	69,0	18,2	1	46,81	,000*
	Kaygı	Geleneksel	106	66,4	18,2			
	Son	Portfolyo	109	49,4	17,2	213		
	Kaygı	Geleneksel	106	64,2	19,2			
Zihinsel ve Bedensel Tepkileri	Ön	Portfolyo	109	62,2	15,2	1	70,98	,000*
	Kaygı	Geleneksel	106	57,4	15,4			
	Son	Portfolyo	109	47,6	14,2	213		
	Kaygı	Geleneksel	106	60,4	18			

*p<,01

İlk iki faktör bulgularına benzer şekilde, Tablo 3B’de yer alan Gelecek ile ilgili Endişeler [$F_{(1, 213)}= 18, ,25$ p<,01], Sınava Hazırlanma Endişeleri [$F_{(1, 213)}= 46,81$, p<,01] ve Zihinsel-Bedensel Tepkiler [$F_{(1, 213)}= 70,98$, p<,01] faktörlerine ait sınav kaygısı puanları arasındaki farkın portfolyo grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Ayrıca ANOVA testi sonuçlarının daha net görülmesi amacıyla sınav kaygısının, faktörler düzeyinde karşılaştırıldığı grafik Şekil 1.’de verilmiştir.



Şekil 1: Ön ve son sınav kaygısı puanlarının faktörlere göre grafiği

Uygulama öncesinde portfolyo ve geleneksel değerlendirme gruplarında her beş faktörde ön kaygı düzeyleri birbirine yakın seyrederken; uygulama sonrasında ölçülen son kaygı düzeyleri portfolyo değerlendirme grubunda düşüş göstermiştir.

Çalışma Davranışının Değerlendirilmesi

Portfolyo değerlendirmenin öğrencide gelişen çalışma davranışı üzerine etkisinin geleneksel değerlendirme grubundaki öğrencilerden farklı olup olmadığı, varsa bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplarda t -Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 4: Çalışma Davranışlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçüm Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p	
Çalışma Davranışı	Portfolyo	109	79,48	6,01	213	9,40	,000*
	Geleneksel	106	70,97	7,22			

*p<,01

Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğrencilerin çalışma davranışı, farklı değerlendirme yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t₍₂₁₃₎=9,40, p<,01]. Portfolyo değerlendirme grubunun çalışma davranışı (\bar{X} = 79,48) geleneksel değerlendirme grubundan (\bar{X} =70,29) daha olumludur.

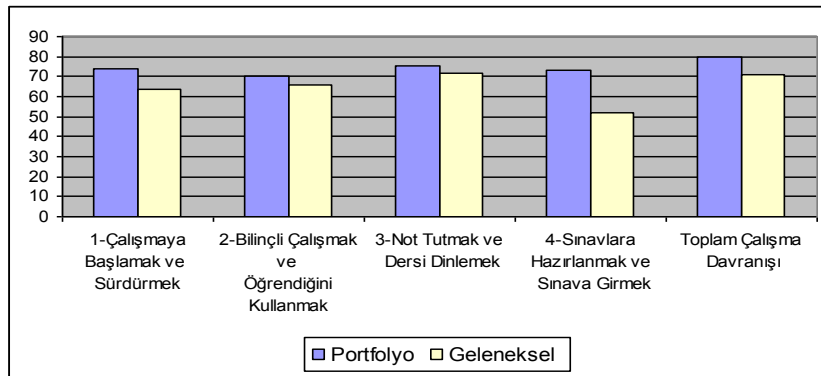
Genel çalışma davranışı analiz edildikten sonra, çalışma davranışını oluşturan faktörler aynı şekilde ilişkisiz örneklerde ortalama puanların karşılaştırılmasında kullanılan t-Testi ile test edilmiş ve faktörler düzeyinde incelendiğinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Çalışma Davranışlarının Faktörler Düzeyinde Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi

Çalışma Davranışı Faktörleri	Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1-Çalışmaya Başlamak ve Sürdürmek	Portfolyo	109	73,58	9,08	213	7,71	,000*
	Geleneksel	106	63,36	10,32			
2-Bilinçli Çalışmak ve Öğrendiğini Kullanmak	Portfolyo	109	70,40	11,27	213	3,03	,003*
	Geleneksel	106	65,72	11,30			
3-Not Tutmak ve Dersi Dinlemek	Portfolyo	109	75,28	10,88	213	2,30	0,02*
	Geleneksel	106	71,60	12,45			
4-Sınavlara Hazırlanmak ve Sınava Girmek	Portfolyo	109	72,94	13,27	213	11,59	,000*
	Geleneksel	106	52,31	12,80			

*p<,01

Tablo 5'den de anlaşılacağı üzere, portfolyo ve geleneksel değerlendirme grubundaki öğrencilerin çalışma davranışı arasındaki fark her dört alt boyutta da istatistiksel olarak portfolyo grubu lehine ve anlamlı bulunmuştur [t₍₂₁₃₎=7,71, p<,01], [t₍₂₁₃₎=3,03, p<,01], [t₍₂₁₃₎=2,30, p<,01], [t₍₂₁₃₎=11,59, p<,01]. Ayrıca çalışma davranışının alt boyutlarına ilişkin grafik de Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Çalışma Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin Faktörlerine Ait Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde portfolyo değerlendirme grubunun gerek genel çalışma davranışı gerekse çalışma davranışını oluşturan diğer alt boyutlar bakımından geleneksel değerlendirme grubuna göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Anatomi Dersine İlişkin Tutumun Değerlendirilmesi

Portfolyo değerlendirmenin anatomi dersine yönelik tutum üzerine etkisinin geleneksel değerlendirme grubundaki öğrencilerden farklı olup olmadığı, varsa bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına karar verebilmek için bağımsız gruplarda t-Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 6: Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Tutum	Portfolyo	109	84,28	6,49	213	8,09	,000*
	Geleneksel	106	74,47	10,79			

p<.01

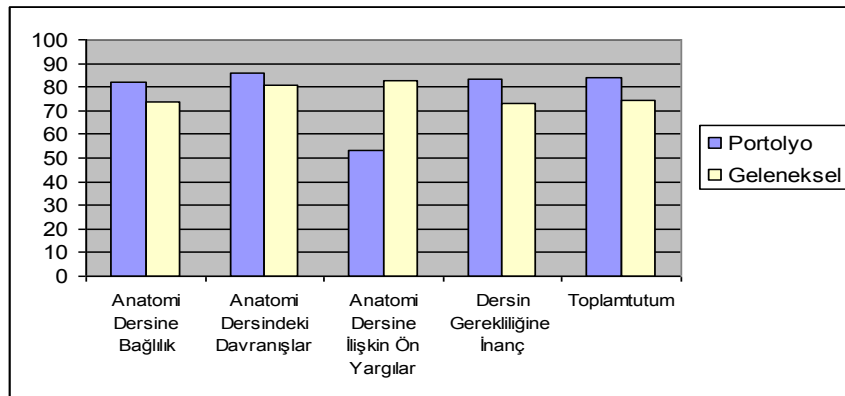
Tablo 6’ya göre öğrencilerin anatomi dersine ilişkin tutumları farklı değerlendirme yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t₍₂₁₃₎=8,09, p<.01]. Portfolyo değerlendirme grubunun tutumu (\bar{X} = 84,28) geleneksel değerlendirme grubundan (\bar{X} =74,47) daha olumludur.

Tablo 7: Tutum Puanlarının Faktörlere Göre t-Testi Sonuçları

Tutum Faktörleri	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anatomi Dersine Bağlılık	Portfolyo	109	82,00	8,68	213	4,7	,000*
	Geleneksel	106	73,82	15,73			
Anatomi Dersindeki Davranışlar	Portfolyo	109	86,03	7,00	213	4,09	,000*
	Geleneksel	106	81,08	10,43			
Anatomi Dersine İlişkin Ön Yargılar	Portfolyo	109	53,21	18,90	213	9,43	,000*
	Geleneksel	106	82,64	26,34			
Dersin Gerekliliğine Olan İnanç	Portfolyo	109	83,49	11,00	213	5,50	,001*
	Geleneksel	106	73,30	15,78			

* p<, 01

Tablo 6’ya ait bulgular, portfolyo değerlendirme sistemi ile anatomi dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer bulgular (Tablo 7) faktörler düzeyinde de kaydedilmiştir bunlar sırasıyla [t₍₂₁₃₎=4.7, p<.01], [t₍₂₁₃₎=4,09, p<.01], [t₍₂₁₃₎=9,43, p<.01], [t₍₂₁₃₎=5,50, p<.01]. Ayrıca Anatomi dersine ilişkin tutumu faktörler bazında gösteren grafik de Şekil 3.’de gösterilmiştir.



Şekil 3: Anatomi dersine ilişkin tutum puanlarının grafiği

Şekil 3 incelendiğinde portfolyo değerlendirme grubunun, gerek anatomi dersine yönelik genel tutum, gerekse söz konusu tutumu oluşturan diğer faktörler bakımından geleneksel değerlendirme grubuna oranla daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

Korelasyon Katsayılarının Analizi

Analizin bu kısmında öğrencilere uygulanan portfolyonun Sınav kaygısı, Tutum ve Çalışma Davranışı üzerine etkisi olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Korelasyon Katsayısı Tablosu

Spearman's		Portfolyo Değerlendirme	Sınav Kaygısı	Çalışma Davranışı	Tutum
Portfolyo Değ.	Korelasyon	1,000			
	p	,			
Sınav Kaygısı	Korelasyon	-,252	1,000		
	p	,000**	,		
Çalışma Davranışı	Korelasyon	,159	,130	1,000	
	p	,020**	,057	,	
Tutum	Korelasyon	,323	,050	,009	1,000
	p	,008**	,608	,025	,
	n	109	109	109	109

** $p < .05$

Portfolyo değerlendirmenin Sınav Kaygısı ($p = ,00 < ,05$), Çalışma Davranışı ($p = ,02 < ,05$), ve Anatomi Dersine İlişkin Tutum ($p = ,008 < ,05$), ile arasındaki ilişki, İstatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca Tutum ve Çalışma davranışı arasında da anlamlı bir ilişki kaydedilmiştir ($p = ,08 < ,05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilerin başarısız olma nedenlerinden bazılarının derinlemesine ele alındığı ve başarısızlığın olabildiğince aza indirgenmesinde öğretim ve değerlendirme sürecinin zamana yayılması gerekliliğinin ortaya konulduğu bu çalışmada; kaygıyı giderici önlemler alma, tutumu olumlu yöne çevirme ve ders çalışmada içsel pekiştiriciler geliştirmede portfolyonun ne denli önemli katkılar sağladığı bir kez daha ortaya konulmuştur.

Lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada Webb vd. (2003) portfolyo değerlendirmenin kantitatif olmaktan çok karar vermeye yönelik bir prosedür olduğunu ortaya koyarak, portfolyo değerlendirmenin başarıyı ölçen bir araç olmaktan ziyade, duyuşsal özelliklerdeki değişiklerin belirlenmesinde kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sunulan bu çalışma ile öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde olumlu değişikliklerin meydana geldiği bir kez daha saptanmıştır. Slater vd. (1997), portfolyo değerlendirmenin öğrenciler açısından en önemli yönünün, sınav kaygısı düzeyini azaltması olduğunu rapor etmişlerdir. Bu çalışma sırasında da, portfolyonun öğrenci kaygısını azaltma yönündeki etkisi (Tablo 1-2-3A ve 3B), özellikle öğrencilerin ders esnasındaki tartışmaları ve akran toplantılarında açıkça gözlenmiştir. Koçkar vd. (2002), sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük, sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin ise akademik başarılarının yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Bu çalışmada, portfolyo değerlendirmenin öğrencilerde çalışmaya başlamayı kolaylaştırdığı, portfolyo grubu öğrencilerinin çalışmaya verilen aralardan sonra kolaylıkla tekrar derse dönebildikleri ve geleneksel değerlendirme grubundaki öğrencilerden çalışma davranışı bakımından, anlamlı düzeyde daha olumlu olarak çalışmaya başlayıp sürdürebildikleri saptanmıştır (Tablo 5). Bay vd. (2005), tarafından yapılan bir başka araştırmada, çalışma davranışının zaman yönetimi boyutunun, öğretim şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir. Aynı araştırmada, çalışma davranışında kaydedilen olumlu değişikliğin sınav kaygısıyla baş etmede de olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise portfolyo değerlendirmenin bilinçli çalışmak ve öğrendiğini kullanmak açısından geleneksel değerlendirmeye oranla öğrencide anlamlı düzeyde daha olumlu etkisinin olduğu görülmüştür

(Tablo5). Slater vd. (1997), benzer bir bulguya çalışmalarında yer vermiştir. Zollman & Jones (1994) de, portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin sınıf dışında da düşünmesini ve çalışmasını sağladığını açıkça ifade etmektedirler. Tüm bu sonuçlar ile sunulan bu çalışmanın bulguları önemli ölçüde paralellik göstermektedir. Bu çalışma sırasında öğrenciler, hem nicel ölçme araçları aracılığı ile (tutum, kaygı, çalışma davranışı) hem de portfolyo sürecine ilişkin görüşlerinde açıkça; sınavı artık eskiye oranla daha az sorun ettiklerini, ders çalışmaya başlama, sürdürme ve aradan sonra tekrar çalışmaya dönebilmede ciddi bir sorun yaşamadıkları ve dersi daha olumlu algıladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, portfolyo dosyasındaki egzersizleri eğlenerek yaptıklarını, portfolyoyu bir hobi gibi algıladıklarını, artık anatomi dersinin sınavından kaygı duymadıklarını, portfolyo sayesinde her gün düzenli tekrarın hayatlarının bir parçası haline geldiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, portfolyo grubunun geleneksel değerlendirme grubuna oranla daha etkili bir biçimde ve bilinçli not tuttuğu, dersi dinlerken önemli noktaları anlamlı bir düzeyde daha kolay yakaladıkları belirlenmiştir (Tablo5). Bu durum, Bay vd.'nin (2005) motivasyon faktörü adı altında inceledikleri ve elde ettikleri bulgu ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada tutumun değerlendirildiği “Anatomi Dersine Bağlılık” alt boyutunda portfolyo grubunun, geleneksel değerlendirme grubuna göre derse daha bağlı olduğu, örneğin dersi kaçırdıklarında daha çok üzüldüklerini, derste rahat olduklarını, seçmeli olsaydı bu dersi seçeceklerini belirtmişlerdir. Literatürde öğrenci tutumu üzerine bir çok çalışma bulunmakla birlikte (Tikka vd., 2000; Matthews, 2001; Marbach-Ad vd., 2001), portfolyo değerlendirmenin tutum üzerine etkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunduğu için bu çalışmanın bulgularını karşılaştırmakta güçlük çekilmiştir. Ulaşılabilen kaynaklardan biri olan Slater vd. (1997), araştırmalarında bu çalışmada olduğu gibi portfolyo değerlendirme grubu öğrencilerinin uygulama sırasında zevk aldıkları, derse ve toplantılara katılımlarının yüksek olduğu belirtilmektedir.

Bu çalışmada “Anatomi Dersindeki Davranışlar” alt boyutunda portfolyo grubundaki öğrencilerin anatomi dersinin keyifli bir ders olduğunu, çalışılırken sıkılmadıklarını, derse aktif olarak katıldıklarını ve bundan mutlu olduklarını belirtirken, geleneksel değerlendirme grubundaki öğrenciler, dersi geçme zorunluluğundan dolayı çalıştıklarını belirtmişlerdir. Derse ilişkin tutumun alt boyutlarından bir diğeri, “Anatomi Dersine İlişkin Ön Yargılar” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada portfolyo grubunun uygulama sonunda belirlenen anatomi dersine ilişkin ön yargılarının, geleneksel değerlendirme grubundan anlamlı düzeyde daha az olduğu bulunmuştur. Her derste olduğu gibi anatomi dersinde de öğrencinin bu dersi okumadan önceki deneyimleri, ailesinden, arkadaşlarından, üst sınıflardan duydukları, öğretim elemanları ile ilgili geçmiş tecrübeleri derse yaklaşımını etkilemekte ve bu durum öğrencide bir ön yargı gelişmesine neden olmaktadır. Bu bulgu, portfolyo değerlendirme sistemi ile anatomi dersine ilişkin ön yargılar davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğunun ortaya konulması bakımından önemlidir. Böylece bu çalışmada portfolyo uygulama sürecinin, öğrencinin ön yargısını tamamen gideremese de öğrencinin öğretim üyesi ile daha sık görüşmesi, akran toplantıları ve öğrencinin ders içi ve dışında kendini daha iyi yansıtmaya olanak sağladığı için derse ilişkin önyargıyı daha aza indirdiği görülmüştür.

Elde edilen bulgulardan biri de “Dersin Gerekliliğine Olan İnanç” alt boyutunda, öğrencilerin dersin gerekliliğine olan inanç davranışlarının, farklı değerlendirme yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği (Tablo 7). Öte yandan, bu çalışmada, portfolyo sürecine katılan öğrencilerin, portfolyonun, öğrendiklerini daha fazla yansıtabilmelerini sağladığını, çalışmaya daha istekli adım atmalarını sağladığını,

yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağladığını, mesleki gelişimine katkı sağladığını, portfolyo sürecinin kendilerini daha bilinçli çalışmaya teşvik ettiğini, portfolyo değerlendirmenin, geleneksel değerlendirme yöntemine oranla daha etkili olduğunu düşündüklerini, her derste portfolyo seçme imkânı olsa onu tercih edeceklerini ve sınıftaki performansını artıran bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir (Bahçeci ve Kuru, 2008). Söz konusu bu bulgular, Zou'nun (2002) ve Breault'un (2004) öğretmen adaylarının portfolyoyu geleneksel değerlendirmeden daha etkili, özgün ve kalıcı buldukları ifadesi ile örtüşmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısını azaltma, derse bağlılığı teşvik etme, öğrencinin kendi gelişimine şahit olmasına bağlı olarak dersin gerekliliğine olan inancını artırma, öğrenci sorumluluğunu ve iç gözlemi ilerletme ve çalışma davranışını disipline etme gibi ilave faydalar sağladığını da ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak; değerlendirme süreci de aynen öğrenme süreci gibi zamana yayılır ve öğrencilerin bu süreçte etkin rol almaları ve söz hakkı sahibi olmaları sağlanırsa, öğrenme süreci, bir keyif sürecine dönüşecek ve okullar, dersi değil, hayatı öğrenmede önemli bir araç olacaktır. Bu çalışma göstermiştir ki MUTLU İNSAN ÖĞRENİR.

Öneriler

Sunulan bu çalışma sonunda;

1. Öğrenme süreci gibi değerlendirme sürecinin de zamana yayılması,
2. Koşullar el veriyorsa derslerde portfolyo kullanılması,
3. Değerlendirme kriterlerinden haberdar edilen öğrencilerin özellikle kendi ve akranlarının değerlendirme sürecine etkin olarak katılan öğrencilerin, duyuşsal özelliklerindeki olumlu değişimin zaman içinde bilişsel davranışlara da yansıtacağı gerçeğinin öğretim elemanları tarafından göz ardı edilmemesi,
4. Öğrencilerden bir dersin içeriğini kavramalarını beklemek yerine, öğrendiklerini hayata aktarmalarında iyi bir araç olacağı düşünülen alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin geleneksel değerlendirmelere ek olarak kullanılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adams, D., & Hamm, M. E., (1992). Portfolio Assessment and Social Studies: Collecting, Selecting, and Reflecting on What Is Significant. *Social Education*, 56 (2), 103-105.
- Bahçeci, D. (2006), *Anatomi Dersinde Portfolyo Kullanmanın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi-Ankara
- Bahçeci, D. ve Kuru, M., (2008), Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam becerileri Üzerine Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 1, (97-111)*
- Baltaş, A., (1999) *(Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda) Üstün Başarı (17.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitapevi (sh: 161-167)
- Bay, E., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B., (2005). Üniversite Öğrencilerin Çalışma Becerisinin İncelenmesi *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Güz (4)14, 94-105.*
- Breault, R. A., (2004). Dissonant Themes In Pre-Service Portfolio Development, *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 847-859.
- Büyüköztürk, Ş., (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçkar, İ. Günay K., ve Şener, Ş., (2002). İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 9(2),100-105.
- McMillan, J.H. (1997). Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction. *Needham Heights, MA: Allyn and Bacon*
- Marbach-Ad, G. & S., October & S., Phillip. (2001). Student Attitudes and commendations on Active Learning: A. *Journal of College Science Teaching* 30(7), 434-38.
- Matthews, D., (2001). Effect of a Curriculum Containing Creation Stories on Attitudes. *American Teacher*. 63(6), 404-09.

- Shepard, L.A., (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Slater, T., F., Ryan, J. M., & Samson, S. L., (1997). Impact and Dynamics of Portfolio Assessment and Traditional Assessment in a College Physics Course. *Journal of Research in Science Teaching*. 34 (3).255-271
- Tikka, P. M., Kuitunen, M. T., and Tynys, S. M., (2000). Effects of Educational Background on Students' Attitudes, Activity Levels, and Knowledge Concerning the Environment. *Journal of Environmental Education*, 31(3).
- Webb, C., Endacott, R., Gray, M. A., McMultan, M., & Scholes, J., (2003). Evaluating Portfolio Assessment Systems: What are the Appropriate Criteria. *Nurse Education Today*. 23 (8), 600-609.
- Wolf, K., (1996). Developing and Effective Teaching Portfolio. *Educational Leadership*: 53(6), 34-37.
- Zou, M. (2002). Organizing Instructional Practice Around the Assessment Portfolio: *The Gains and Losses*. ED: 469 469.
- Zollman, Alan.,and Jones, D.L., (1994), Accommodating Assessment and Learning: Utilizing Portfolios in teachers Education With Preserves teachers. *Eric-Ed*: 368 551

Ek-1: Snav Kaygısı Ölçeği

Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun düzeyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkürler.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterim.	1	2	3	4	5
2. Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) sınavları başaracağım konusunda bana güvenirliler.	1	2	3	4	5
3. Sınavlar sırasında, zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissederim.	1	2	3	4	5
4. Sınavların mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez.	1	2	3	4	5
5. Önemli Sınavlardan önce veya sonra canım bir şey yemek istemez.	1	2	3	4	5
6. Eğer sınavlar olmasaydı, dersleri daha iyi öğrenirdim.	1	2	3	4	5
7. Başarı konusundaki endişelerim sınava hazırlığımı ve sınav başarıyı etkiler.	1	2	3	4	5
8. Önemli Sınavlara gireceğim zaman uykularım kaçır.	1	2	3	4	5
9. Başarısız olduğumda çevremdekilerin hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
10. Başarısız olursam insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler.					
11. Sınavlardan önce bir türlü gevşeyemem.					
12. Önemli sınavlardan önce zihnim adeta durur.	1	2	3	4	5
13. Sınavdan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olurum.	1	2	3	4	5
14. Sınavların insanın gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçü olmasına hayret ederim.	1	2	3	4	5
15. Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini göstermez.	1	2	3	4	5
16. Düşük not aldığımda, hiç kimseye notumu söylemem.	1	2	3	4	5
17. Önemli Sınavlara çalışırken olumsuz düşüncelerle peşin bir yenilgi yaşarım.	1	2	3	4	5
18. Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissederim.	1	2	3	4	5
19. İşe alınırken sınavlar veya test yapılmasını istemem.	1	2	3	4	5
20. Sınavlarda başarılı olamazsam zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
21. Sınavlarla ilgili endişelerim tam olarak hazırlanmamı engeller ve bu durum beni daha çok endişelendirir.	1	2	3	4	5
22. Sınav sırasında bacağımı salladığımı, parmaklarımı sıraya vurduğumu fark ederim.	1	2	3	4	5
23. Sınavlardan sonra gösterdiğim performanstan daha iyisini yapabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
24. Sınavlar sırasında duygularım dikkatimin dağılmasına neden olur.	1	2	3	4	5
25. Başarısız olursam, kendimle ilgili görüşlerim değişir.	1	2	3	4	5
26. Sınavlar sırasında bedenimin belirli yerlerindeki kaslar kasılır.	1	2	3	4	5
27. Sınavlardan önce ne kendime tam olarak güvenebilirim ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim.	1	2	3	4	5
28. Başarısız olursam arkadaşlarımdan gözünde değerimin düşeceğini bilirim.	1	2	3	4	5
29. Önemli problemlerimden biri, bir sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığımı bilememektir.	1	2	3	4	5
30. Gerçekten önemli sınavlara girerken bedensel olarak panik halinde olurum.	1	2	3	4	5
31. Testi değerlendirenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve bu testi değerlendirirken bu durumu hesaba katmalarını isterim.	1	2	3	4	5
32. Kendi notumu söylemeden önce arkadaşlarımdan kaç aldığını bilmek isterim.	1	2	3	4	5
33. Kırık not aldığım zaman tanıdığım bazı insanların benimle alay edeceğini bilirim ve bu beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
34. Sınavlar sırasında gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanırım.	1	2	3	4	5

Ek-2: Çalışma Davranışı Ölçeği

Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun düzeyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkürler.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Dersle ilgili tekrarlarımın çoğunu sınavdan önceki gece yaparım.	1	2	3	4	5
2. Sınavlara hazırlanırken sinirli, gergin ve huzursuz olduğumdan, ders çalışmakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
3. Ders çalışırken önemli noktaları bulup çıkarmakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
4. Çalıştığım dersle ilgili bilgileri, yazılı olarak anlatamam.	1	2	3	4	5
5. Düzenli olarak tekrar yaparım.	1	2	3	4	5
6. Çalışmam sırasında telefonla arayanlar, gelen, giden ve başka sebepler çalışmaya ara vermeme gerektirir.	1	2	3	4	5
7. Bir başka derse geçmeden önce başladığım dersi bütünüyle tamamlarım.	1	2	3	4	5
8. Çalışma için ayırdığım süreyi oyun oynayarak, televizyon izleyerek, telefon görüşmeleri yaparak, müzik dinleyerek veya arkadaşlarımla sohbet ederek geçiririm.	1	2	3	4	5
9. Dersin amacının tam olarak ne olduğunu bilmeden, çalışmaya başlarım.	1	2	3	4	5
10. Okulda öğrendiklerimi günlük yaşantımda kullanırım.	1	2	3	4	5
11. Ders notlarımın hepsini bir defter veya dosya içinde toplu olarak saklarım.	1	2	3	4	5
12. Okuduğum her cümle veya paragraftan sonra not almak yerine, bölümü bitirdikten sonra not alırım.	1	2	3	4	5
13. Bazı dersler için o kadar zaman harcarım ki diğer dersler için zaman kalmaz.	1	2	3	4	5
14. Yeni öğrendiğim terimleri uygun zamanda kullanırım.	1	2	3	4	5
15. Zamana göre düzenlenmiş çalışma programım vardır.	1	2	3	4	5
16. Çalışırken kolayca hayallere dalabilirim.	1	2	3	4	5
17. Bir sınavda soruları yanıtlamaya başlamadan önce bütün soruları ve kuralları iyice okurum.	1	2	3	4	5
18. Çalışma programına harfiyen uymak beni sıktığı için programımda değişiklik yapmaktan kaçınmam.	1	2	3	4	5
19. Televizyon seyrederken veya odada başkaları konuşurken ders çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Öğrendiğim genel kuralları ortaya koyan belirli örnekler düşünürüm.	1	2	3	4	5
21. Bir derste öğrendiklerimi bir başka derste ki konuyu anlamak için kullanırım.	1	2	3	4	5
22. Bir konuyu öğrendikten sonra gerekenden fazla tekrar yaparak, unutmayacağım şekilde hafızama yerleştiririm.	1	2	3	4	5
23. Dersi doğrudan bir ışık altında değil, yansıyan ışık altında çalışırım.	1	2	3	4	5
24. Not tutarken kendime ait özel işaretler ve kısaltmalar kullanırım.	1	2	3	4	5
25. Sınava girmeden önce öğretim elemanının nelere önem verdiğiyle ilgilenmem ve sınav biçimiyle ilgili bilgi toplamak için vakit kaybetmem. Çünkü bunlar her yıl değişebilir ve yanıltıcı olabilir.	1	2	3	4	5
26. Çalışma sürelerim oldukça kısadır bu nedenle dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
27. Ders çalışırken verdiğim molalardan sonra tekrar derse dönmekte zorluk çekerim.	1	2	3	4	5
28. Ders öncesi hazırlığın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
29. Anlatılan konu kitapta varsa konuyu anlatıldığı anda öğrenme gereği duymam.	1	2	3	4	5

Ek-3: Anatomi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun düzeyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkürler.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Anatomi dersinin bir saatini bile kaçırırsam üzülürüm	1	2	3	4	5
2. Anatomi dersi seçmeli olsaydı bu dersi alırdım.	1	2	3	4	5
3. Anatomi konuları bana ilginç gelir.	1	2	3	4	5
4. Anatomi dersine devam zorunluluğu olmasa sevinirim .	1	2	3	4	5
5. İleride Anatomi konusunda ders vermek isterim.	1	2	3	4	5
6. Anatomi dersi keyifli geçer.	1	2	3	4	5
7. Bütün zorluklarına rağmen Anatomi dersini aldığıma memnunum.	1	2	3	4	5
8. Anatomiye gerçekten severim.	1	2	3	4	5
9. Anatomi dersinde içim rahattır.	1	2	3	4	5
10. Anatomi dersine aktif olarak katılırım.	1	2	3	4	5
11. Anatomi dersinde uykum gelir	1	2	3	4	5
12. Anatomi dersine çalışırken sıkılırım.	1	2	3	4	5
13. Derste kullanılan materyallerden tiksiniyorum.	1	2	3	4	5
14. Derste kullanılan iskeletlerden korkarım.	1	2	3	4	5
15. Bildiklerimin öğretim elemanı tarafından kontrol edilmesi beni motive eder.	1	2	3	4	5
16. Anatomi dersinde sınıf arkadaşlarımdan önünde bir konuyu tekrar etmek beni o konudan soğutur.	1	2	3	4	5
17. Anatomiye karşı olumlu duygular taşıyorum	1	2	3	4	5
18. Anatomi dersini veren öğretim elemanının yaklaşımı başarıyı etkiler.	1	2	3	4	5
19. Anatomi dersini almadan önce üst sınıftaki arkadaşlarımdan bu dersle ilgili duyduklarım tutumumu etkiler.	1	2	3	4	5
20. Anatomi dersinde uygulanan öğretim yöntemi başarıyı etkiler.	1	2	3	4	5
21. Başka fakülte veya üniversitelerde okuyan arkadaşlarımdan Anatomi dersinin zor olduğunu duymak bu dersten soğumama neden olur.	1	2	3	4	5
22. Anatomide öğrendiğim bilgileri ileride bir daha kullanabileceğimi sanmam.	1	2	3	4	5
23. Anatomi ders saatinin daha fazla olması gerektiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
24. Anatomi dersinde öğrendiğim bilgilerin güncel konularla ilişkili olması, beni ders çalışmaya daha istekli yapar.	1	2	3	4	5