



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN/ICCH: 2149 - 9225

Yıl/Year/Год: 6, Sayı/Number/Номер:
25, Aralık/December/Декабрь 2020,
s./pp. 497-514

Geliş/Submitted/ Отправлено: 26.09.2020

Kabul/Accepted/ Принимать: 19.12.2020

Yayımlanmış/ Published/ Опубликованный: 25.12.2020



10.29228/kesit.46595


Araştırma Makalesi
Research Article
Научная Статья

Dr. Öğr. Üyesi Mine KIR YİĞİT

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü, Türkiye

mine.kir@beun.edu.tr


 ORCID 0000-0002-1793-2176

Prof. Dr. Sabiha ODABAŞI ÇİMER

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi

Orta Öğretim Fen-Matematik Alanları Eğitimi, Türkiye

scimer@ktu.edu.tr

 ORCID 0000-0001-7934-7768



PORTFOLYO KULLANIMININ ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ¹

THE EFFECT OF PORTFOLIO USAGE ON SELF-REGULATED LEARNING SKILLS

Öz: Çalışmanın amacı biyoloji öğretmenliği öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde etkisi olan motivasyonel becerilerin portfolyo kullanımı ile değişimini incelemektir. Araştırma hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerini içeren karma yaklaşımın benimsendiği bir çalışmadır. Veriler katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlarla ve 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler' ölçeği ile toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan portfolyo çalışması sonucunda, portfolyonun içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri ve öğrenme inancını artırma da, sınav kaygısını azaltma da etkili olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon alt boyutunda hedef belirleme, öğrenme isteği, çalışma isteği ve derse yönelik ilgilerinde bir artışın olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarına verilen geri bildi-

¹ No conflicts of interest were reported for this article./Bu makale için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. This study is based from the doctoral thesis of the first author./Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Corresponding Author/Sorumlu Yazar: Mine KIR YİĞİT

Cite as/Atıf: Kır Yiğit, M. ve Odabaşı Çimer, S. (2020). Portfolyo Kullanımının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6 (25): 497-514. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.46595>

Checked by plagiarism software. Benzerlik tespit yazılımıyla kontrol edilmiştir. CC-BY-NC 4.0

rimlerin ve dönem başında hedef belirlemiş olmalarının dersin gereklerini yerine getirme konusunda onları teşvik ettiği görülmüştür. Tüm bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının kendini ifade etme, yeterliliklerine farklı bir bakış açısıyla yaklaşma, not tutma ve planlama yapma becerilerini kazandırma konusunda portfolyonun etkili olduğu belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretmen adayı, motivasyon, öz yeterlilik, görev değeri, sınav kaygısı

Abstract: The aim of the study is to investigate the change of motivational skills that have an impact on the self-regulated learning skills of preservice biology teachers. Research is a study in which a mixed approach involving both qualitative and quantitative research methods is adopted. . The data were collected through semi-structured interviews with participants and the scale of " Motivated Strategies for Learning Questionnaire ". As a result of the portfolio study conducted with the participants, it was seen that the portfolio was effective in increasing intrinsic motivation, extrinsic motivation, task value and learning belief, and reducing test anxiety. It was observed that there was an increase in the goal setting, learning desire, desire to work and interest in the lesson in the inner motivation sub-dimension. It was seen that the feedbacks given to prospective teachers and the fact that they had set goals at the beginning of the semester encouraged them to fulfill the requirements of the course. When all the findings were examined, it was determined that the portfolio was effective in giving pre-service teachers' ability to express themselves, approach their competencies from a different perspective, take notes and plan.

Key Words: Preservice biology teacher, motivation, self-efficacy, task value, test anxiety

1. GİRİŞ

Bireylerin farklı durumlarda ihtiyaç duydukları zaman kendi öğrenmelerini düzenlemeleri gereği, öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme kavramlarını karşımıza çıkarmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenme ortamında öğrencinin yönelim nedenini içeren motivasyon; öğrenmelerinde kullandıkları strateji ve kaynaklarını içermektedir. Bu özellikler öğrencinin yaşamında başarılı olması için geliştirmesi ve sahip olması gereken özelliklerdir. Öz düzenleme ile ilgili alan yazında birçok tanımlama ve model (Boekaerts ve Niemivirta, 2000; Borkowski, 1996; Pintrich, 2000b; Winne ve Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000) bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğin Pintrich'in öz düzenlemeli öğrenme modeli en fazla temel alınan model olarak karşımıza çıkmaktadır. Pintrich (2000a)'in öz düzenlemeli öğrenme modeli dört elemana sahip olan genel yapısı öngörü, izleme (monitoring), kontrol, yansıtma basamaklarından oluşmaktadır. Pintrich geliştirmiş olduğu bu modellerde birlikte bireylerin motivasyonları ve öz düzenlemeli öğrenmeleri hakkında birçok uygulamalı araştırma yapmıştır. Bu araştırmaların çoğu öğrencilerin motivasyonel yönelimleri, öz düzenlemeli öğrenmeleri ve akademik başarıları arasında ki ilişkiyi açıklamaya yöneliktir. Pintrich öz düzenleme ile ilgili yaptığı çalışmalarla 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğini' geliştire-

rek bireylerin motivasyonel inançlarını (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik, öğrenme inancı ve sınav kaygısı) ve öğrenme stratejilerini kullanımını (bilişsel, üstbilişsel ve kaynak kullanım stratejilerini) değerlendirmiştir (Pintrich, Smith, Garcia, ve McKeachie, 1991;1993). Öz düzenlemeli öğrenme konusu kapsamı itibariyle çok sayıda alt boyutu içine almaktadır. Tüm alt boyutlar tek bir çalışmaya dahil edilemeyeceğinden araştırma motivasyonel inançlar içerisinde yer alan içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik ve sınav kaygısı boyutları ile sınırlandırılmış ve kavramlar ile ilgili tanımlamalara yer verilmiştir.

İçsel motivasyon: Öğrenenin kendisinin öğrenmeye katılımının nedenlerinin seviyesi ile ilgilidir. Bunun nedenleri arasında öğrenenin merakı, üstün olma isteği ve dürtüleri bulunmaktadır. İçsel motivasyona sahip öğrenenler görevlerini yerine getirirken bunu kendisi istediği için yapmaktadır. Bu yolla kendi öğrenmesini gerçekleştirecektir. Burada öğrenenin ödül, not gibi bir beklentisi bulunmamaktadır (Pintrich ve diğ.1991).

Dışsal motivasyon: Öğrenenin öğrenmeye katılmasını etkileyen dışsal faktörlerin (not, ödül, performans ve diğer öğrenciler veya rakiplerin değerlendirmesi) öğrencinin katılımını ne derece etkilediği ile ilgilidir. Eğer öğrenenin dışsal motivasyonu yüksek ise öğrenme ile olan ilgisi sadece sonuca ulaşmak anlamına gelmektedir. Bu süreçte öğrenenin öğrenme ile olan ilgisi direkt olarak öğrenmeye katılmak değil sonuçta ona kazandıracakları (not, ödül ve performansının diğerleri ile karşılaştırılması) ile ilgilidir.

Görev değeri: Öğrenenin öğrenmesine verdiği değerdir. Öğrenenin hedefe yönelirken görevlerini neden yaptığını, neden önemli ya da önemsiz olduğunu açıklayabilmesidir. Görev değeri, görevin ne kadar önemli, ne kadar kullanışlı, ne kadar ilginç olduğunun değerlendirmesini içermektedir. Yüksek görev değeri sahip olmak öğrencilerin öğrenmeye katılımlarını daha da arttırmaktadır (Pintrich ve. diğ 1991).

Öz yeterlilik: Beklentinin iki yönünü içermektedir; ilki başarı ile ilgili beklenti diğeri ise öğrencinin yapacağı işi yapabileceğine olan inancıdır. Başarı ile ilgili beklenti öğrencinin görev performansı ile ilgilidir. Öz yeterlilik öğrencinin görevi yapabilme becerisini kendisinin değerlendirmesidir. Öz yeterlilik, öğrencinin görevi yerine getirme becerisine olan inancının yanında görevi başarma becerisi hakkında karar vermesini de içermektedir.

Sınav kaygısı: Sınav kaygısı, bireyin öğrenme beklentileri yanında akademik başarısı üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir. Sınav kaygısının iki bileşeni bulunmaktadır; kaygı-endişe veya bilişsel bileşenler ve duygusal bileşenlerdir. Endişe bileşeni öğrencinin başarısını engelleyecek negatif düşünceleri içermektedir. Başarı ile ilgili bilişsel kaygı ve endişe başarının azalmasının en büyük kaynağı olarak görülmektedir. Etkili öğrenme stratejileri ve test olma becerilerini kullanma ile ilgili çalışmalar, öğrencilerin kaygı seviyesinin azaltılması yardımcı olmaktadır (Pintrich ve diğ. 1991).

Modern eğitimin temel amaçlarından biri de çocuklara ve yetişkinlere öz düzenleme becerilerinin gelişimini tanıtmak ve öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrenmelerine fırsat yaratmaktır (Çiltaş, 2011). Öz düzenlemeli öğrenenler kendi öğrenmelerinde ve gerekli olduğunda, bilgilerini yenilemelerinde aktif olurlar ve kendi kendilerine rehberlik ederler. Ancak, yapılan çalışmalar farklı yaş grupları ve eğitim düzeylerindeki öğrencilerin (Winne, 2005) ve öğretmen

adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin istenen seviyede olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, okullarda öğrencilerin bu becerilerin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan öğretim ortamlarının sağlanması gereklidir. Bunun sağlanabilmesi için de öncelikle öğretmenlerin öz düzenleme becerisine sahip olması ve öğrencilerinde bu becerileri nasıl geliştireceğini bilmesi gerekir. Öğrencilere model olma bağlamında öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında biyoloji öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerinin alt boyutu olan motivasyonel stratejilerin (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, görev değeri, öz yeterlilik, öğrenme inancı ve sınav kaygısı) geliştirilmesinde portfolyo kullanımının etkisi incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli karma yöntem araştırması olarak belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmalarda hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılabilir. Alan yazın karma araştırmayı tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içeren bir yöntem olarak ifade etmektedir (Creswell, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Katılımcılar Karadeniz Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Ana bilim dalı Biyoloji Öğretmenliği 4. Sınıf öğretmen adaylarıdır. Ölçme değerlendirme dersini alan 30 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda mülakatlara ve anketlere katılan öğretmen adayları hakkındaki bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

Cinsiyet	ÖMSÖ Katılımcıları		Mülakat Katılımcıları	
	n	%	n	%
Kadın	22	73,3	20	73,3
Erkek	8	26,7	6	26,7
Toplam	30	100	26	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçek katılımcılarını 22 kadın ve 8 erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Mülakatlara katılan 20 kadın ve 6 erkek öğretmen adayı bulunmaktadır

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler ‘Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’ ve mülakatlar olmak üzere iki farklı araçla toplanmıştır. Bu araçların kullanılması ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.4. Mülakatlar

Çalışmaya katılan 26 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak motivasyonel stratejileri ve portfolyolar hakkında düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adayları ile öz düzenlemeli öğrenme üzerine eğitim verilmeden önce sahip oldukları ön bilgiyi belirlemek amacıyla ön-mülakatlar düzenlenmiştir. Bununla birlikte süreç boyunca tüm öğretmen adaylarıyla yazdıkları portfolyolar hakkında mülakatlar yapılmış, gerekli dönütler verilmiştir. Bu mülakatların amacı katılımcıların yazdıkları hakkında ve kendi öğrenme

süreçleri üzerine düşüncelerini sağlamak ve bu düşünme sürecini öğrenmelerine nasıl yansıttıklarını belirlemektir. Çalışmanın tamamlanması ile dönem sonunda öğrencilerle tekrar mülakatlar yapılmıştır.

2.5. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler' (ÖMSÖ) ölçeği iki bölümden oluşmaktadır; motivasyon bölümü ve öğrenme stratejileri bölümü. Motivasyon bölümü öğrencilerin dersleri hakkındaki değer yargılarının ve hedeflerinin değerlendirilmesini, derslerdeki başarı becerileri hakkındaki inançlarını, sınav kaygısını içeren 31 maddeden oluşmaktadır. Öğrenme stratejileri bölümü öğrencilerin kullandığı farklı bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri içeren 31 maddeden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak öğrenme stratejileri bölümü öğrencilerin farklı kaynakları kullanımı hakkındaki kaygılarını içeren 19 maddeyi içermektedir. ÖMSÖ'nun 1991 versiyonu toplam 81 madde içeren 7'li likert tipi bir ölçektir.

Pintrich ve diğerlerinin geliştirmiş olduğu ölçeğin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışması Altun ve Erden tarafından 2006 yılında yapılmıştır. Türkçeye çevrilen ölçek kültürel bağlam, dilbilim, araştırma yöntem bilim ve ölçme değerlendirme ölçütleri açısından incelenmek üzere, alanlarında uzman iki dilbilim, iki program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarının, güvenirlik katsayısı .67 ve .91 arasında bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda, Türkçe ölçeğin orijinal ölçek gibi 3 temel boyutun altında 15 faktör olduğu belirlenmiştir. Ölçek, üniversite öğrencilerinin sahip olduğu öz-düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla alan çalışmalarında güvenilir bir şekilde kullanılabilir (Altun ve Erden 2006). Araştırma kapsamında alt boyutların cronbach alfa değeri sırasıyla içsel motivasyon için 0,579, dışsal motivasyon için 0,619, görev değeri için 0,797, öz yeterlilik için 0,801, sınav kaygısı için 0,749 bulunmuştur.

2.6. Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde ilişkili örneklemin puan ortalaması arasındaki farkın ortaya konması için SPSS programı kapsamında ilişkili örneklemler için t-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Mülakatlardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma soruları göz önünde bulundurularak değerlendirilebileceği gibi gözlem ve görüşme sürecinde sorulan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Verilerin analizi sürecinde ölçek ile mülakatlardan elde edilen bulgular birlikte sunulacaktır.

3. Bulgular

3.1. İçsel Motivasyon ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki içsel motivasyon ortalama puanları karşılaştırılmıştır. ÖMSÖ öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: İçsel Motivasyon ÖMSÖ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi sonuçları

ÖMSÖ	N	X	S	sd	p
Öntest	30	4,15	0,975	29	0,000
Sontest	30	5,95	0,683		

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışması sonrasında içsel motivasyon ortalama puanlarında değişiklik olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi sahip oldukları içsel motivasyon puanlarının ortalaması $X=4,15$ iken, portfolyo uygulaması sonrasında $X=5,95$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu portfolyo çalışmasının içsel motivasyonu arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öntest-sontest puanlarından elde edilen sonuçlara göre ortalama puanlarda meydana gelen artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.01$).

Ön mülakatlarda, öğretmen adayları içsel motivasyon kaynakları olarak sahip oldukları merak duygusunun, hedeflerinin, öğrenme ve bilme isteklerinin, derse yönelik sahip oldukları ilginin ve başarısızlık durumunda yaşayacakları duygusal değişimin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları (6 kişi) içsel motivasyon kaynaklarından olan merak duygusunun öğrenmeleri konusunda onları motive ettiğini Ö.A.9; "Bir şeyi öğrenmem için merak etmem lazım, eğer merak edersem araştırırım, öğrenmeye çalışırım." ve Ö.A.6 "Zevk aldığım bir derse o beni çalışmaya tetikler. Sınav falan olmasa da çalışmak isterim kendi merakımdan" şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının (2 kişi) sahip olduğu öğrenme ve bilme isteği ise bir diğer içsel motivasyon kaynağı olarak karşımıza çıkmıştır. Ö.A.4 şu şekilde görüşünü ifade etmiştir; "Bir de tabii not da çok önemli ama benim öyle bir amacım yok yani benim için çok yüksek not almak önemli değil, bir şeyleri öğrenerek bu üniversiteden ayrılmak benim için çok daha önemli."

Ö.A.23 diğerlerinden farklı olarak çalışma nedenini başarısız olduğu durumda sonradan yaşayacağı 'duygusal değişim' ile ilişkilendirmiştir; "Sonunda ne olacak? Ben kötü alacağım, sonra kötü aldığım için ya da çalışmadığım için, kendimi gene kötü hissedeceğim sonunda."

Öğretmen adayları (2 kişi) uygulama öncesinde hedef belirlemenin öğrenme ve çalışmalarını konusunda onları motive ettiğini ifade etmişlerdir. Ö.A.13 hedef belirlemenin etkisi hakkında şunları söylemiştir. "Hedefim yoktu ama sonraki yıl hedeflerim olmaya başladı ve ben o zaman çalışmaya başladım. Hedefim olduğu için sınavlardan genelde yüksek not almaya çalışırım."

Portfolyo uygulaması ardından yapılan mülakatlarla öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarında meydana gelen değişim incelenmiştir. Mülakatlar ölçeklerden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışmalarında onlardan cevaplamaları istenen sorularla, özellikle ' Ne öğrenemedim? ' kısmına yazılması gerekenlerden dolayı konuyu öğrenme yönünde meraklarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu konuda fikrini Ö.A. 22 şu şekilde ifade etmiştir: "Şunu anlamamışım, hadi bunu da anlayayım, sorayım ya da internetten bakayım bu neymiş gibi. Buraya yazmam gerekiyor, onu oraya öyle yazınca sınav açısından ve dersi anlama

açısından her derse böyle planlı çalışsak iyi olur." (Ö.A.22)

Öğretmen adayları portfolyo çalışmalarında onlardan yapılması istenen şeyleri yapmak zorunda olmadıklarını fakat bunların kendilerine faydası olacağını ve öğrenmelerini etkileyeceğini düşündüklerinden çalışma konusunda motive olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda verilen alıntı mülakata katılanların düşüncelerini özetler niteliktedir. 'Portfolyo yazdım. Zaten bunu yazarken dedim şunları şunları yaparsam daha iyi olur. Kendim söyledim bunları. Kendim söylüyorsam yapmam gerekti, yaptım. Bazı sorunları çözdüm, eksiklerimi giderdim, beceri kazandım, bu beceri de derste daha iyi olmamı sağladı.' (Ö.A.8)

Ö.A.12 portfolyosuna bakıp başardıklarını görmenin kendisi için farklı bir duygu olduğunu belirtmiştir." Bir şeyi ders adına çalışmam adına veya bilgim adına dönüp dosyama karıştırdığımda yani kendi adıma aldığım haz şu ana kadar çok fazla yaşadığım bir duygu değildi."

Öğretmen adayları üniversite hayatlarına kadar çalışma konusunda her zaman birilerinin ya da bir şeylerin onları zorlaması gerektiğini ifade etmiştir. Fakat portfolyo çalışmasıyla artık buna ihtiyaçları olmadığını, kendi istekleriyle çalışmaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir. 'Portfolyo bana şunu gösterdi, bize ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olsun böyle birileri bize çalış çalış diyecek de biz çalışacağız. Bir nevi birilerinin bizi itip kaktırmasıyla çalışıyorduk. Ama ben şunu fark ettim portfolyo içime dert olduğu için ya da nedendir bilmiyorum ama artık kendim çalışmak içimden geliyor yani.'(Ö.A.19)

Öğretmen adayları dönem başında belirlemiş oldukları hedeflerin dersin konusu ya da içeriği ne olursa olsun onları öğrenme konusunda teşvik ettiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları (5 kişi) hedef belirlemiş olmanın onları motive ettiğini ve daha fazla çalışmaya yönlendiğini ifade etmişlerdir. Ö.A.16 "Hedefime, ona daha fazla yüklenmem gerektiğinin farkına vardım. Ve gerçekten daha fazla yüklandım. Daha çok çalıştım yani zaman olarak ona daha fazla zaman ayırdım." şeklinde kendini ifade etmiştir.

Portfolyo çalışması kapsamında yapılan uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların hedef belirleme, öğrenme isteği, çalışma isteği ve derse yönelik ilgilerinde bir artışın olduğu görülmüştür.

3.2. Dışsal Motivasyon ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki dışsal motivasyon ortalama puanlarının karşılaştırılmıştır. ÖMSÖ öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3: Dışsal Motivasyon ÖMSÖ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi sonuçları

ÖMSÖ	N	X	S	sd	p
Öntest	30	3,62	0,97751	29	0,000
Sontest	30	5,56	0,88006		

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışması sonrasında dışsal motivasyonlarında genel olarak artış olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi sahip oldukları dışsal

motivasyon puanlarının ortalaması $X=3,62$ iken, grupla portfolyo uygulaması sonrasında $X=5,56$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu portfolyo çalışmasının dışsal motivasyon üzerine önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Ön test-son test puanlarından elde edilen sonuçlara göre ortalama puanlarda meydana gelen artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.01$).

Öğretmen adayları ile yapılan ön mülakatlar dışsal motivasyon kaynaklarının öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ölçekte dışsal motivasyon ortalama puanları düşük çıkmasına rağmen öğretmen adaylarının motivasyon kaynaklarının büyük oranda dışsal olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları sınav, not, çevre ve gelecek kaygısı/planlarının onları motive ettiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının tamamına yakını dışsal motivasyon kaynağı olan sınavların ve notun öğrenmelerinin en önemli nedenleri olduklarını belirtmişlerdir. Ö.A.10, Ö.A.5 ve Ö.A.15 sınavlar hakkında fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Ö.A.10, "Benim için şuan önemli olan sınavlarımda başarılı olmak olduğu için sadece o kısmını alıyorum.", Ö.A.5 ise "Not benim için önemlidir, ama çoğu zaman geçsem yeter diyorum, hani geçebilecek kadar not alayım gerisini çok fazla düşünmüyorum."

Öğretmen adaylarının yarısının fazlası dışsal motivasyonun bir diğer kaynağı olan çevrenin (aile, öğretmen, okul) öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Ö.A.16 "Notum haricinde burada kaygılanmamın sebebi eğer kalırsam, okulum uzamasından çok korkarım. Çünkü ailem gerçekten çok büyük heveslerle beni okutuyor ve bu bölümü kazandığım için çok seviniyorlar ve onları üzmem istemiyorum açıkçası" ve diyerek çevrenin ve ailenin etkisini ifade etmiştir.

Portfolyo hazırlama süreci sonunda dışsal motivasyon kaynaklarında genel olarak bir artışın olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları sınav, not ve çevre gibi dış faktörlerin etkisinin devam ettiğini belirtse de, bunlar üzerinde daha az durdukları görülmüştür. Bunlara ek olarak portfolyo hazırlama zorunluluğu ve zaman çizelgeleri diğer dışsal motivasyon kaynakları olarak karşımıza çıkmıştır.

Öğretmen adayları portfolyo yazarken süreç sonunda değerlendirilip not alacak olmalarının onlar için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ön mülakatlarda olduğu gibi en önemli motivasyon kaynağının not olduğu görülmektedir. Ö.A.3 ve Ö.A. 22 düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir. 'Eğer haftaya getirmesem sizin kontrol etmenizden dolayı haftaya getirmedim takdirde sorunlu olacaktım, notuma da yansyacaktı ve çalışmama yansyacaktı. Sınav açıldığında eğer çalışmamın karşılığını almışsam demek ki bu portfolyonuz işe yaradı.' (Ö.A.3)

Öğretmen adayları dönem boyunca hazırlamak zorunda oldukları portfolyoların onları ders çalışma konusunda motive ettiğini belirtmişlerdir. Ö.A.4 portfolyoya yazma gereğinin onu çalışmaya zorladığını vurgulamıştır; "Hiç yoktan şöyle düşünün portfolyo yazmak için bile ölçme dersine insan çalışıyor, 'Ben çalışmazsam portfolyoma ne yazacağım?' diye düşünebiliyorduk." Ö.A.23 portfolyo yazacağı için dersle ilgilendiğini ifade etmiştir; "Aktif bir şekilde bir şeyler yapıyorsun artık. Sürekli derste notlar tutuyorsun, portfolyoma ekleyecem diye."

Öğretmen adayları zaman çizelgeleri hazırlamanın öneminden de bahsetmişlerdir. Genel itibarıyla öğretmen adaylarının sınav zamanı çalıştıkları bunun dışındaki zamanlarda çalışmadıkları görülmüştür. Zaman çizelgeleri hazırlayan katılımcılar dönüp çizelgelere baktıklarında çalışmaya zaman ayırmadıklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Zaman çizelgesine

yazabilmek için boş olan zamanlarında çalışmaya yönelindiklerini belirtmişlerdir. 'Mesela ders çalışmış mıyım onu zaten konuşmuştuk, ben ne zaman ders çalışmışım ne kadar ders çalışmışım diye haftada bazen hiç ders çalışmamışım, ya ben bütün haftamı ne yapmışım, diye incelememi sağladı. Sonra dikkat ettim dedim ders çalışmıyormuşum ya ben diye bari aralar ders sıkıştırıyım ders çalışayım diye onları görmemi sağladı.' (Ö.A.24)

Öğretmen adayları portfolyolarından dönüt alacak olmalarının ve çalışmalarını öğretmenlerine gösterecek olmalarının onları çalışmaya sevk ettiğini belirtmişlerdir. Ö.A.11 dönütlerin etkisini şu şekilde ifade etmiştir. Ö.A.11 "Çalışmadığımı gördüm ve ben direkt şey düşündüm ben bu hafta hiç ders çalışmamışım acaba hoca ne düşünecek. O zaman işte keşke çalışsaydım diyorum yani."

Elde edilen tüm bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Portfolyo çalışması ile dışsal motivasyonlarında bir azalma meydana gelmemiş sadece dışsal motivasyon kaynaklarında bir farklılaşma ortaya çıkmıştır.

3.3. Görev Değeri ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki görev değeri ortalama puanları karşılaştırılmıştır. ÖMSÖ öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Görev Değeri ÖMSÖ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi sonuçları

ÖMSÖ	N	X	S	sd	p
Öntest	30	4,59	0,70	29	0,000
Sontest	30	5,77	0,87		

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışması sonrasında göreve verdikleri değerde artış olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi sahip oldukları görev değeri puanlarının ortalaması $X=4,59$ iken, portfolyo uygulaması sonrasında $X=5,77$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu portfolyo çalışmasının görev değeri puanlarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Ön test-son test puanlarından elde edilen sonuçlara göre ortalama puanlarda meydana gelen artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.01$).

Grupla yapılan ön mülakatlarda katılımcıların öğrenme sürecinde onlardan istenen görevleri gerçekleştirmek konusunda derse ve dersin konusuna duydukları ilgi, dersi sevme ve öğrenilen konunun günlük hayatta kullanılması önemli etkenler olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının tamamı öğrenme ortamlarında görevlerine verdikleri değerlerin dersin konusuyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Dersin konusuna ve derse duyulan ilginin görev değeri üzerinde etkisi vardır. Ö.A.22 bu konuda "Ama ilgimi çeken bir konuya anlayarak hayal kurarak öyle çalışırım ezberlemem yani o zaman. İlerde insanların o konu hakkında konuştuğu ortamda o soruya cevap vermek isterim, ilgilendiğim bir şey olduğunda o yüzden tam öğrenmeye çalışırım." ve Ö.A.10 "Sevdiğim ilgi duyduğum şeyi daha çabuk öğrenirim, ona bir gün çalışmam gerekse sevmediğim şeye benim bir hafta çalışmam gerek." şeklinde düşüncesini ifa-

de etmiştir.

Öğretmen adaylarının %50'si öğrendikleri konuların öğrenilmesinde 'konunun günlük hayatta ve meslekte kullanılmasının' öneminden bahsetmiştir. Günlük hayatta kullandıkları bilgileri öğrenmede daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Günlük hayatta kullanım konusunda Ö.A.12 "Yani ilişkisi ne, onu nerde kullanabilirim nerde işime yarıyor ya da onunla ilgili pratik ne yapabilirim. Bunlar öğrenmemi etkiliyor tabi ki." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan son mülakatlar ÖMSÖ ölçeğinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Görev değerine öğrencilerin dersin konusuna olan ilgisinin, öğrenme isteğinin, sınavların, hedef belirlemenin ve portfolyo hazırlama zorunluluğunun etki ettiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları portfolyo çalışması ile ölçme dersini çalışmak zorunda kaldıklarını bunun ister istemez derse önem vermelerine ve ilgi göstermelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.19 bu konudan aşağıdaki gibi bahsetmiştir. 'Çünkü insan portfolyoya ne yazacağını düşünürken bir taraftan da kafasında dersi tekrar ediyor. Örnekleri hatırlıyor. Neleri öğrendim diye düşünüyorsun, bir nevi tekrar ediyorsun, neleri öğrenemedim diye düşündüğün zaman da mecburen bakmak zorunda kalıyorsun.' (Ö.A.19)

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışmasının ölçme dersini yapabildiklerini görmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Dersi yapabilmelerinin dersi sevmeleri ile orantılı olduğunu belirtmişlerdir: "Yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme, eksikliklerini fark etme, bunların hepsi benim derse daha motive olmamı sağlıyor. Çünkü insan yapabildiği dersi çalışmayı sever, bunlarda benim yapabilme oranımı artırıyor." (Ö.A.7). Öğretmen adayları ders sonunda yapılan sınavların derslerde onlardan istenenleri yapmaları konusunda daha fazla önem göstermelerine neden olduğunu belirtmektedir. 'Ama küçük sınavlarda soruyu kaçırdım ya evet ben burayı bilemediğim için yapamadım deyip özet çıkarırken daha fazla oraya dikkat ediyorum, anlamadığım zamanlarda gidiyorum arkadaşlarıma soruyorum. O konuya, konuyla ilgili kitaba daha fazla bakıyorum.' (Ö.A.16)

Öğretmen adayları dersin konusu ya da içeriğinden daha çok bir sonraki hafta portfolyoyu getirmek zorunda olduklarından ister istemez konuyu öğrenme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Portfolyolar görev değeri konusunda katılımcılara bir zorunluluk getirmiştir. Ö.A. 22 ve Ö.A. 3 düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "Onları da işte tekrar tekrar... Portfolyo için aslında ben o konuları yani sınava son yakın zamanda öğrenebilirdim. Portfolyo için hani o portfolyoyu hazırlayacağım diye o hafta o konuyu tekrar ettim. O şekilde faydası oldu."

Öğretmen adayları dönem başında hedef belirlemiş olmalarının belirledikleri hedefler dahilindeki performanslarına olumlu katkı sağladığını, daha fazla çalıştıklarını ve daha dikkatli olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar hedefleri yönünde yaptıkları çalışmaları daha fazla önemsediklerini ifade etmişlerdir. Ö.A.3'ün ifadesi bu durumu özetler niteliktedir: "Ölçme ve değerlendirme dersine daha çok çalıştım daha çok zaman ayırdım. Özetler çıkardım, o özetlere hafta içerisinde çalıştım. Mesela normalde bir kere tekrarlamam gerekirken ben her hafta çalıştım çünkü benim hedefimdi." (Ö.A.3)

Öğretmen adayları portfolyolar hazırlanırken onlara verilen geribildirimlerin yazmaları ve dersi daha fazla ciddiye almalarına neden olduğunu belirtmiştir. 'Yeteneklerimi de biliyorum, ama artık bir şeyleri yaptıktan sonra nasıl anlatsam bir şeylere çabalıyorum, yaptıklarımı

portfolyo sayesinde görüyorum, sürekli siz bakıp bize dönüt verdiğiniz için eksiklerin ne diye biz farklı açılardan daha değişik şekillerde bakmaya çalışıyoruz.' (Ö.A.20).

Genel olarak yapılan çalışmaların öğretmen adaylarının derse olan ilgilerinin artmasına etki ettiği görülmektedir. Ders sonunda yapılan sınavların neleri öğrenip neleri öğrenemedikleri konusunda öğretmen adaylarına yardımcı olduğu ve ileriki çalışmalarına daha fazla önem vermelerine neden olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarına verilen geri bildirimlerin ve dönem başında hedef belirlemiş olmalarının dersin gereklerini yerine getirme konusunda onları teşvik ettiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının ister istemez derste onlardan yapmaları istenen çalışmaları yapmış olmalarının onların derse daha fazla önem vermeleri konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.

3.3. Öz Yeterlilik ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki öz yeterlilik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. ÖMSÖ öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrenme ve Başarı İçin Öz Yeterlilik ÖMSÖ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi sonuçları

ÖMSÖ	N	X	S	sd	p
Öntest	30	4,67	0,63	29	0,000
Sontest	30	5,85	0,70		

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışması sonrasında öz yeterliliklerinde artış olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi sahip oldukları öz yeterlilik puanlarının ortalaması $X=4,67$ iken, portfolyo uygulaması sonrasında $X=5,85$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu, portfolyo çalışmasının öz yeterliliği arttırdığını göstermektedir. Meydana gelen bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

Katılımcılarla yapılan ön mülakatlarda öz yeterliliklerini etkileyen en önemli etmenlerin öğrenmede çektikleri zorluklar, ön yargılar, bireyin derse ve dersin konusuna bakış açısı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı içinde buldukları sınava dayalı sistemin öz yeterlilik algıları üzerinde etkisi bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı derslerin zorluğunun onları etkilediğini ifade etmiştir. Zorlandıkları konularda sahip oldukları öz yeterliliklerini kullanarak ya da geliştirerek durumla baş etmek yerine çalışmayı bıraktıkları görülmüştür. 'Anlayamamamın sebebi zorlanıyordum, zor geliyordu bana. Açıkçası hani belki çabalasam, arkadaşlarımla daha fazla çalışsam, içine girsem hocaya daha fazla sorsam, soru falan çözmeye çalışsam belki yapacağım. Ama sevmediğim için de zorlandığım için de açıkçası bırakıyordum.' (Ö.A.5)

Öğretmen adayları öz yeterliliklerini tanımlarken ders hakkında sahip oldukları ön yargılarının öz yeterlilikleri üzerindeki etkisinden bahsetmişlerdir. Ön yargıları hakkında Ö.A.11 ve Ö.A.9 şunları söylemiştir: "Ben en başta bu dersi ben anlamayacağım diye başladığım zaman kaldım yani o derslerden. Ne yaparsam yapayım geçemem." (Ö.A.11) ve "Bazı derslere çok ön yargıyla yaklaşıyorum, o yüzden ben mesela birkaç dersim o yüzden kaldı. Kalacağım dersem kalıyorum." (Ö.A.9)

Bu duruma dersin içeriği ya da konusunun da etkili olduğu ifade edilmiştir; "Latince kelime ezberlemem gerek fakat onları ezberlerken zorlanıyorum doğal olarak bu konuda yeterli görmüyorum kendimi." (Ö.A.18) ve "Ama eğer anlamadığım zorlandığım bir ders olursa hemen bir moral bozukluğu işte ben bunu nasıl yapacağım, nasıl yapıp da öğreneceğim. Yeterlilik konusunda dersin konusu etkili açıkçası." (Ö.A.25)

Portfolyo çalışması ile katılımcıların sahip oldukları yeterliliklerin farkına vardıkları belirlenmiştir. Bunun yanında not tutma, kendini ifade etme, çalışma şeklin geliştirme ve öz güvenin artmasına etki ettiği belirlenmiştir.

Öğretmen adayları portfolyo çalışmasının neler yapabileceklerine olan inançlarını artırdığını ve sahip oldukları yeterliliklerin farkına varılması noktasında katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ö.A.4, Ö.A.7 ve Ö.A.18 ifadeleri bu durumu açıklar niteliktedir: "Bunu yapabildiğimi gördüm, yapabilme inancımın arttığını gördüm. Ama inandığım için yapıyorum. İnanmıyorsam yapamıyorum. Ufkumuzu açtı yani, bir şeyleri biz yapabiliriz bir kere bunun farkına vardık." (Ö.A.4), "Kendi bilgilerimizi, yine kendimizi eleştirdiğimiz için neyi yapıp neyi yapamayacağımızı görüyoruz ben ölçmeyi yapabileceğimi gördüm hani ölçme dersini yapabildiğimi fark ettim ve daha çok öğrenmek istedim." (Ö.A.18) ve "Kendini anlatabilecek, hiç kimse olmasa bile şunu karşıma getirseler ben yaparım diyebiliyorum artık. Bir kere bir insanın kendine tek başına yeteceğini fark ettim, hani yaşantısal olarak." (Ö.A.7)

Öğretmen adayları öğrenme ortamlarında ihtiyaç duydukları kendini ifade etme becerisinin portfolyo yoluyla kendilerine kazandırıldığını ifade etmiştir. 'Ve dediğim gibi bir şeyleri ifade etmede de faydalı olduğunu düşünüyorum, ben şimdi kendimi daha iyi ifade edebiliyorum ilkinde göre. Hiç konuşamıyordum belki ama şimdi bir şey bildiğim için daha rahat konuşuyorum mesela.' (Ö.A.16)

Öğretmen adayları portfolyo hazırlanmanın öğrenme için öz yeterlilik konusunda en fazla öz güvenin artması noktasında etkili olduğunu ifade etmiştir. "... Hocam insan ne yapacağını nasıl çalışacağını biliyor artık. Kendine bir öz güven sağlamış oluyor bir şeyleri nerde nasıl kullanacağını da görmüş oluyorsun." (Ö.A.10)

Tüm bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının kendini ifade etme, yeterliliklerine farklı bir bakış açısıyla yaklaşma, not tutma ve planlama yapma becerilerini kazandırma konusunda etkili olduğu belirlenmiştir. Genel itibarıyla öğretmen adaylarının portfolyo kullanımının sahip olunan becerilerin farkına varılması ve eksiklerin belirlenmesi konusunda etkili olduğu görülmüş fakat davranış değişikliği noktasında çok fazla etkili olmadığı belirlenmiştir.

3.4. Sınav Kaygısı ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin portfolyo çalışması öncesi ve sonrasındaki sınav kaygısı puanları karşılaştırılmıştır. ÖMSÖ öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sınav Kaygısı ÖMSÖ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi sonuçları

ÖMSÖ	N	X	S	sd	p
Öntest	30	4,95	0,86	29	0,000
Sontest	30	3,68	1,40		

Öğretmen adaylarının portfolyo çalışması sonrasında sınav kaygısı konusundaki davranışlarında değişiklik olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi sahip oldukları sınav kaygısı puanlarının ortalaması $X=4,95$ iken, portfolyo uygulaması sonrasında $X=3,68$ 'e düşürmüştür. Bu bulgu grupla portfolyo çalışmasının sınav kaygısı puanlarını azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Ön test-son test puanlarından elde edilen sonuçlara göre ortalama puanlarda meydana gelen azalma istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.01$).

Öğretmen adayları ön mülakatlarda sınav kaygılarının nedenleri olarak sınav esnasında ve öncesinde sahip oldukları stres ve fizyolojik etmenler (ateş basması, panikleme, uyku ve heyecan) üzerinde durmuşlardır. Bunların dışında aile, diğer öğrencilerin sınav esnasındaki durumu, sınav türü ve sahip oldukları bireysel korkuların sınav kaygıları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları sınavlara hazırlanırken ve sınav esnasında 'stresli' olduklarını, bu durumun sınavlardaki başarılarını etkilediğini ifade etmiştir. Ö.A.16, Ö.A.5 ve Ö.A. 6 stresin etkisi hakkında şunları söylemiştir: "Sınavdan önce gerçekten çok stresli oluyorum. 'Nasıl olacak, yapabilecek miyim?' diye." (Ö.A.16), "Sınavdan önce çok stresli olurum her zaman, bu değişmez." (Ö.A.5), "Stresli olurum tabi ama genelde yazılı sınavlarda daha fazla." (Ö.A.6)

Öğretmen adayları sınav kaygısına neden olan birçok fizyolojik etmeden bahsetmişlerdir. Bunlar arasında ateş basması, panikleme, sınav öncesi uyku durumu ve heyecan bulunmaktadır. Ö.A.10 ve Ö.A.22 bu durumlarını şu şekilde açıklamıştır: "Uykusuz olmam, gece geçirdiğim uyku bile çok önemli, bu durum sınavlarda kaygı seviyemi artırıyor." (Ö.A.10) "Sınav kağıdı önüme geldiği an heyecanlanmaya başladım, çok heyecanlanırım." (Ö.A.22).

Öğretmen adayları sınav kaygısına neden olan etmenler arasında aile ve çevrenin de etkili olduğunu belirtmiştir. Ö.A.16: "O yüzden yani sınavdan düşük almam veya kalmam ailem olmasa belki beni bu kadar üzmez. Ama ailemin üzüleceği aklıma geldiğinde ister istemez kaygılanıyorum, strese giriyorum."

Öğretmen adaylarının çoğunluğu diğer öğrencilerin sınav esnasında ne kadar yapıp yapmadığını düşünmenin kaygılanmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.16 "Özellikle zor sınavlarda 'evet şu bu soruyu yapmıştır, bu da bunu yapmıştır, ben hala yapamadım kesin işte ben az çalıştığım için' yani o an herkes çalışkanlık durumuna göre ve soruya göre o an gözümün önünden geçiyor." ve Ö.A.22 "Sınav esnasında işte bazı sorularda nasıl kaçırardım ben orayı herkesin çok bildiği bir şeyse ve ben orayı yapamadıysam, ben niye kaçırardım derim yani." şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Sınav kaygısına neden olan diğer sebepler arasında öğretmen adayları dersin ve sınav türünün etkili olduğunu ifade etmiştir. Ö.A.16: "Yazılı sınavlarda çalışmamışsam aslında daha rahat olurum. Çalışmışsam hani iyi bir sonuç isterim. Ondan daha çok stresli olurum."

Öğretmen adayları sınav kaygısına sahip oldukları korkuların da neden olduğunu ifade etmiştir. Bu korkular arasında okulu uzatma, yapamama korkusu, iyi bir sonuç alamama karşımıza çıkmaktadır: "Bazı derslere çok çalışıyorum, çalıştığım halde yapamayacağım korkusu oluyor." (Ö.A.5) ve "Hani iyi bir sonuç isterim ondan, bu yüzden daha çok stresli olurum iyi bir sonuç alamamak beni korkutuyor." (Ö.A.16).

Öğretmen adaylarının son mülakatlarından elde edilen bulgulara bakıldığında portfolyo çalışmasının sınav kaygılarını ve heyecanlarını azaltma konusunda etkili olduğu görülmüştür. Bunun dışında ders sonunda yapılan sınavların, dersin sınavı hakkında ön bilgi edinmelerini sağladığından, asıl sınavlarda daha az heyecanlanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları portfolyoların ve yapılan uygulamaların sınav kaygılarını azaltma konusunda olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Özellikle, ön mülakatlarda sınavlardan önce stresli ve kaygılı olduğunu ifade eden öğretmen adayları son mülakatlarda ölçme sınavında kaygılanmadıklarını, heyecanlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö.A.10 ve Ö.A.6 ifadeleri şu şekilde: "Ölçme dersinin sınavında ben bu sefer çok fazla kaygılanmadım." (Ö.A.10) ve "Tabi ki bu yapılan çalışmalar kaygımı azalttı. Sene sonundaki sınavda daha rahattım." (Ö.A.6)

Öğretmen adaylarının yarısından fazlası ders sonunda yapılan sınavların öğrenme ve bildiğinin farkına varma noktasında kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ne kadar bildiğinin farkında olmalarının sınavlarda ne kadar yapabilecekleri konusunda onlara yol gösterdiği ve daha rahat olmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Ö.A.11 "Ders sonunda yapılan sınavların etkili olduğunu düşünüyorum, orda hani eksikliklerimizi görüp gidermiştik ya zaten o yüzden sınavda daha bir rahattık." şeklinde ifade ederken benzer şekilde Ö.A.4 ve Ö.A.20 "İki zor sınavı alıp aynı güne koymuşlar. Ölçme dersine girerken daha rahattım yani o sınavlar etkiliydi.", "Ölçme dersinde yaptığımız sınavlar %90 oranında çıkma olasılığı yüksek olduğundan o rahatlıkla giriyoruz. Buna benzer çıkacak hocanın soru tarzı bu diye düşünüyorsun o nedenle heyecan ve kaygıyı azaltıyor kesinlikle." (Ö.A.20) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

4. Tartışma

Araştırma sonunda içsel motivasyondaki artışın sebebi olarak portfolyoları, hazırlarken öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmaları, derse olan ilgilerinin artması, daha dikkatli olmaları ve başarabileceklerine olan inançlarının artması ön plana çıkmaktadır. Alan yazın ilginin artması, dikkat etme ve öğrenme isteğindeki artışın içsel motivasyona etki ettiğini desteklemektedir (Akbaba, 2006; Çelik, 2003). Alan yazın öz düzenlemeli öğrenenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olması gerektiğini ifade etmekte, içsel motivasyonun olmadığı durumlarda dışsal motivasyonun da öğrenmeyi olumlu etkilediğini belirtmektedir. Dışsal motivasyonun sürekliliği portfolyo kullanım sürecinde geribildirim, ders sonunda yapılan sınavlardan alacakları değerlendirme notları ve portfolyolarının değerlendirmesi sonucunda ara sınav notu verilerek sağlanmıştır. Yapılan uygulamaların içsel motivasyon yanında dışsal motivasyonu da arttırdığı görülmektedir. Burada portfolyo çalışması sonucunda öğretmen adaylarının alacakları notun motivasyonları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, ankette yer alan, dışsal motivasyon ile ilgili, "yapabilsem, bu derste diğer öğrencilerden daha iyi not almak isterim" önermesine katılmışlardır. Özetle, not öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağıdır ve bu bulgu alan yazınla da desteklenmektedir

(Wolter ve Pintrich, 1998). Öz düzenlemeli öğrenmede amaç motivasyonu arttırmaktır fakat bu artışın içsel motivasyonda olması beklenmektedir. Bu çalışmada dışsal motivasyondaki artışın daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin portfolyoların not ile değerlendirilmesi olduğu düşünülmektedir. Kendi kendilerine düzenleme sağlamak yerine bu düzenleme not ile sağlanmıştır. Tüm çalışma göz önünde bulundurulduğunda ilgiyi arttırarak diğer öz düzenleme becerileri geliştirilmiş sadece istenmeyen dışsal motivasyonda artış olmuştur. Çalışmadan sağlanan tüm eldeler değerlendirildiğinde not vermek genel olarak öz düzenlemeye katkı sağlamıştır.

Motivasyonel boyutun bir diğer elemanı olan görev değeri ile ilgili elde edilen bulgulardan, portfolyonun görev değerini arttırma noktasında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile portfolyonun öğrenenlerin öğrenme ortamlarında onlardan yapmaları ve üstlenmeleri istenen davranışlara ne derece önem verdikleri üzerine olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Alanda yapılan çalışmalar görev değeri ile motivasyon arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ileri sürülmektedir (Yağlı, 2014; Yerdelen, Aydın, Yalmanlı ve Göksu, 2014). Bu çalışmada da öğrenenlerin motivasyonlarında ve görev değerlerinde artış olduğu göz önünde bulundurulduğunda benzer bir sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca bireylerin portfolyo sayesinde öğrenmelerinde meydana gelen değişimi gözlemlenmelerinin ve başarılarındaki artışın ileriki görevlerini gerçekleştirme konusunda daha istekli hale gelmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada portfolyo kullanımının öz yeterlilik üzerine olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlilik ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak başarı ile öz yeterlilik ve öğrenme arasındaki ilişki (Lopez, 1998; Sungur ve Yerdelen, 2011; Yıldırım, 2011) incelemiştir. Genel olarak öz yeterliliği yüksek olan bireylerin daha başarılı ve öğrenmelerinin daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar öz yeterliliğin geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Yapılan çalışma öz yeterliliğin geliştirilmesinde portfolyonun bir araç olarak kullanılabilirliğini göstermiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterliliklerindeki artış üzerine portfolyo hazırlama sürecinin dersteki başarılarına sağladığı katkı ve buna bağlı olarak gelişen başarabilme duygusunun etkili olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında öğrencilere sahip oldukları yeterlilikleri kullanma, değerlendirme, değiştirme ve ihtiyaç duyulan yeterlilikleri kazanma noktasında fırsat verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bahçeci ve Kuru (2008) öz yeterliliğin geliştirilmesinde portfolyonun etkisini inceledikleri çalışmalarında, bu araştırmada olduğu gibi portfolyonun öz yeterliliği arttırmada olumlu etkiye sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Çalışmada öğretmen adaylarının sınav kaygı seviyelerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Burada özellikle ders sonlarında yapılan sınavların etkili olduğu söylenebilir. Nitekim öğrenciler yapılan bu sınavlar sayesinde genel sınavlarda karşılıklarına çıkabilecek sorular konusunda fikir sahibi olduklarını ve bunun kendilerini sınava hazır hissetmelerine ve daha az kaygı duymalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca portfolyo hazırlama süresince öğretmen adaylarından, her hafta öğrenemedikleri konuları bir sonraki derse kadar öğrenmeleri ve ne yaptıklarını yazmaları istendiğinden, hafta hafta gerçekleşen tam öğrenmeler de sınav kaygısının azalmasında etkili olmuştur. Konu ile ilgili olarak yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçların alındığı görülmüştür (Bahçeci, 2009). Bahçeci üniversite öğrencileri ile yaptığı çalış-

mada portfolyoyu bir değerlendirme aracı olarak kullanmış ve portfolyonun sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu belirtmiştir.

SONUÇ

Portfolyo çalışması kapsamında yapılan uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda öz düzenlemeli öğrenenlerin sahip olması gereken içsel motivasyonun biyoloji öğretmen adaylarında var olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların katılımcıların öğrenme konusunda ilgi ve isteklerini arttırdığı, hedeflerine ulaşma konusunda kendilerini izlemelerine ve değerlendirmelerine fırsat sunduğu görülmüştür. Öz düzenlemeli öğrenmede bireyin çalışmalarını ve öğrenmeleri için kendi kendini motive etme becerisine sahip olması gerektiği düşünüldüğünde portfolyolar bu amaç için kullanılabilir bir araç olarak düşünülebilir.

Görev değerinin yüksek olması öz düzenlemeli bireylerin bir özelliğidir. Çalışmada portfolyo kullanımı ile ders kapsamında istenen görevleri yerine getirme konusunda sağlanan rehberlik ve geribildirimler görev değerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Öğretmen adayları portfolyoda kendi öğrenmelerini takip etmiş ve sorulan sorularla öğrenmeleri gereken konuları daha fazla içselleştirmiş ve önem göstermişlerdir.

Portfolyonun öz yeterliliği arttırmada olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öz yeterlilik konusunda portfolyonun en büyük etkisi öğretmen adaylarının sahip oldukları öz yeterliliklerin farkına varmasıdır. Portfolyolar ile öğretmen adaylarının ne öğrendiklerinin farkına vardıkları bunun da ileriki öğrenmelerinde onları cesaretlendirdiği ve yeterliliklerine olan inançlarının artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Portfolyonun sınav kaygısını azaltmada olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında ders sonunda yapılan sınavların, portfolyo yoluyla sağlanan zamanında öğrenme ile sınav döneminin oluşturduğu stres ve kaygının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenmede ve öğrenmede içsel motivasyonun önemi göz önünde bulundurulduğunda dışsal motivasyonu azaltan içsel motivasyonu daha fazla destekleyen yönergelerle portfolyo kullanımına yönelik yeni çalışmalar yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Öz düzenlemenin gereği olan becerilerin erken yaşlarda kazandırılması uzun vadede daha etkili olacağı düşünülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmeyi bireylere daha erken yaşlarda kazandırmaya yönelik çalışmaların yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 97-111.
- Bahçeci, D. (2009). Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 169-182.

- Boekaerts, M. and Niemivirte, M. (2000). Self regulation: With a focus on the self regulation of motivation and effort. In W.Damon & R. Lerner (Series Eds.) & I.E. Sigel & K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4, Child psychology in practice* (6th Edn.). New York: Wiley.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences, 8*, 391-402.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(5),1-11.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B.(2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme, *Sakarya University Journal of Education, 2* (3), 34-48.
- Lopez, D. F. (1998). Self regulation and school performance: Is there optimal level of action-control? *Journal of Experimental Child Psychology, 70*, 54-74.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. and McKeachie W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*, 801-813.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92* (3), 544.
- Pintrich, P.R. (2000b). The roal of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M.Zeidner (Eds.), *Handbook of Self Regulation: Theory, Resarch and Applications* (452-502). San Diego, CA: Academic.
- Sungur, S. and Yerdelen, S. (2011). Examination of the self-regulated learning processes for low and high achievers in biology. *The New Educational Review, 24*(2), 207-215.
- Winne, P. H. and Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winne, P. H. (2005). Perspective on the state of the art research on self-regulated learning. *Instructional Science, 33*, 559-565.
- Wolters, C.A. and Pintrich, P.R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classroom, *Instructional Science, 26* (1-2), 27-47.
- Yağlı, Ü. (2014). The Self-regulatory strategies and motivation used in learning english and its

relation to achievement. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2,108-116.

Yerdelene, S., Aydın, S., Yalmançı, S. G. ve Göksu, V. (2014). Relationship between high school students' achievement goal orientation and academic motivation for learning biology: A path analysis. *Education and Science*, 39, 437-446.

Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. *Self*, 5(1), 277-291.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.