

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ELEKTRONİK PORTFOLYO ÖĞRETİM SÜRECİNİN
ÖĞRENEN TUTUMLARINA ve ÖĞRENME ALGILARINA
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Mehmet GÜROL

HAZIRLAYAN
Cihad DEMİRLİ

ELAZIĞ
Nisan, 2007

I

ONAY

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ELEKTRONİK PORTFOLYO ÖĞRETİM SÜRECİNİN
ÖĞRENEN TUTUMLARINA ve ÖĞRENME ALGILARINA
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Bu tez, / / 2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /
oy çokluğu ile doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Üye

Üye

Prof.Dr. Mehmet GÜROL

Prof.Dr. Hafize KESER

Prof.Dr. Mehmet TAŞPINAR

Üye

Üye

Yrd. Doç.Dr. Hilal KAZU

Yrd. Doç.Dr. İbrahim TÜRKOĞLU

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/..../2007
tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

ÖZET**Doktora Tezi****ELEKTRONİK PORTFOLYO ÖĞRETİM SÜRECİNİN ÖĞRENEN
TUTUMLARINA VE ÖĞRENME ALGILARINA ETKİSİ****Cihad DEMİRLİ**

Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Nisan 2007, Sayfa: XIII + 272

Araştırmanın genel amacı, e-portfolio öğretim sürecinin öğrenenlerin tutumları ve algıları üzerine etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, 2004–2005 öğretim yılı güz yarısında, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü Elektronik Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretmenliği, birinci ve ikinci öğretim programları ikinci sınıflarında bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma süreci yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 33 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, Öğretim Planlama ve Değerlendirme dersinde, “Öğretim Stratejileri”, “Öğretim Yöntemleri” ve “Öğretim Teknikleri” konularının öğretimi amacıyla elektronik portfolio süreci işletilmiştir. Bu amaçla bir portal geliştirilmiştir. Söz konusu süreç sonrasında, öğrencilerin sürece ve öğretimi yapılan konulara yönelik algılarını ve tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla, nitel veri toplama (görüşme, elektronik veri tabanı) ve bilgisayar destekli nitel veri çözümleme teknikleri uygulanmıştır. Ayrıca bilimsel veri toplamada yöntem çeşitlemesine gidilerek nicel veri toplama süreci işletilmiştir. Bu bağlamda e-portfolio öğretim sürecine

yönelik geliştirilen bir tutum ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmış ve elde edilen verilerin analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin, e-portfolyo öğretim sürecini birçok açıdan arzulanan niteliklere sahip bir öğretim süreci olarak algıladıkları ve sürece yönelik oldukça olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretimi yapılan konularda, öğrenen merkezli bir tutuma sahip oldukları, kavramları ve aralarındaki ilişkileri derinlemesine ve doğru biçimde anlamlandırdıkları görülmüştür. Ayrıca, e-portfolyo öğretim sürecinin; öğretim kurumlarının politikaları arasında yerini alması, bu kurumlarda –özellikle öğretmenlik mesleği alanında– öğrenim gören öğrencilere yönelik hayata geçirilmesi ve bu öğrencilere uzmanlardan oluşan danışmanlık ve destek hizmetlerine yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Elektronik Portfolyo Öğretim Süreci, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nitel Araştırma, Öğrenen Tutumu, Öğrenme Algısı.

ABSTRACT**Doctoral Dissertation****THE EFFECT OF ELECTRONIC PORTFOLIO PROCESS
ON LEARNERS' ATTITUDES AND LEARNING PERCEPTIONS****Cihad DEMİRLİ**

Firat University
Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences
April 2007, Pages: XIII+ 272

The main aim of the research is to determine the effects of electronic portfolio process on learners' attitudes and learning perceptions in Instructional Planning and Evaluation course. In the context of the main aim a research was conducted taking into consideration the second year, day and night students in the Department of Computer and Electronics Education of Technical Education Faculty at Firat University, in the Fall Term of 2004-2005 instructional year.

In this research, qualitative research design has been used. The study group of the research comprises 33 students. An electronic portfolio process has been applied to teaching subjects including "Instructional Strategies", "Teaching Methods and Techniques" in the Instructional Planning and Evaluation course. Hence, a portal has been designed. During research process, the data were collected through qualitative data collection making use of interviews and electronic databases. In the context of scientific data collection, a method triangulation was realized, and so, a quantitative data collection was used by distributing pre test- post test attitude questionnaire.

The obtained result revealed that electronic portfolio process was perceived as a desired teaching process; and the students developed positive attitudes towards this process. Another point is that the students indicated a

learner-centered attitude on the thought subjects and they comprehended the concepts and their relations correctly and profoundly. In addition to this, based on the research results, it is recommended that e-portfolio process should be given place in the politics of education institutions; e-portfolio process should be vitalized in those institutions, especially for the students who educated on teaching profession; and some consultative and supportive services should be given by the specialists to those students.

Key Words: Electronic Portfolio Process, Instructional Planning and Evaluation, Qualitative Research, Learners' Attitude, Learning Perception

ÖN SÖZ

Günümüz eğitim dünyası köklü ve hızlı biçimde bir paradigma dönüşümü yaşamaktadır. Temelinde epistemolojik değişimlerin yer aldığı bu dönüşümün bir yansıması olarak öğrenmeye ve öğretmeye yönelik yeni yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Özellikle son zamanlarda, yaratıcı ve kritik düşünme, problem çözme, öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabilme ve bilgi teknolojilerini etkin kullanabilme bireylerden beklenen temel beceriler olarak benimsenmiş bulunmaktadır. Bu çerçevede e-portfolio öğretim sürecinin, ülkemizdeki her türlü eğitim seviyesinde, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve eğitimin genel kalitesini geliştirebilmek için önemli bir süreç olduğu öngörülmektedir. Bu bağlamda günümüz eğitim anlayışları da göz önünde bulundurularak, e-portfolio öğretim sürecinin araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmüş ve “Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi” araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Bu doktora tez çalışmasını tamamlamamda desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜROL’a, çeşitli aşamalarda görüşlerinden ve önerilerinden yararlandığım, başta Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR olmak üzere, değerli Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı hocalarıma, araştırma süresince kıymetli desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç.Dr. Erdoğan TEZCİ’ye, Filiz VAROL ve Dr. Elif KUŞ’a teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmaya katılan kıymetli öğrencilere ve desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde büyük rol oynayan kıymetli anneme ve babama, tarifi mümkün olmayan biçimde bir destekle ve sabırla yanımda olan sevgili eşim Ayşe Gül’e ve oğlum Harun Haktan’a teşekkürü bir borç bilirim.

Cihad DEMİRLİ

Elazığ, Nisan 2007

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
EKLER LİSTESİ.....	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Kısaltmalar	11
İKİNCİ BÖLÜM	
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Portfolyo Nedir?	13
2.2. Elektronik Portfolyo Nedir?.....	17
2.3. Portfolyo Türleri	18
2.3.1. İş, Sunu ve Değerlendirme Portfolyoları	18
2.3.2. Dokümantasyon, Süreç ve Vitrin Portfolyoları.....	20
2.3.3. En İyi Çalışma Portfolyoları ve Gelişmeyi Yansıtan Portfolyolar.....	21
2.4. Portfolyo Geliştirme Sürecinin Aşamaları.....	22
2.5. E-Portfolyo Öğretim Sürecinde Değerlendirme.....	25
2.6. Portfolyoların Katkıları ve Sınırlılıkları.....	41

2.7. İlgili Araştırmalar ve Uygulamalar.....	45
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Yaklaşımı	56
3.2. Çalışma Grubu	62
3.3. Veri Toplama Süreci.....	67
3.3.1. Nitel Verilerin Toplanması	67
3.3.1.1. Görüşme.....	68
3.3.1.2. Elektronik dokümanlar.....	71
3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	71
3.4. Verilerin Çözümlemesinde Yürütülen İşlemler.....	74
3.4.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	74
3.4.2. Nicel Verilerin Çözümlemesi	77
3.5. Süreçte Öğretimi Yapılan Konuların Seçimi.....	78
3.6. E-Portfolyo Sürecinin Uygulanması	79
3.6.1. Sürecin Ajandası.....	80
3.6.2. E-Portfolyo Sürecinde Kritik Kararlara Etki Eden Genel Unsurlar	81
3.6.3. Araştırmadaki E-Portfolyo Geliştirme Çalışmalarının Genel Hatları	83
3.6.4. E-Portfolyo Sürecindeki Portalda Kullanılan Araçlar ve Uygulanması.....	87
3.6.4.1. E-Portfolyo portalının hazırlanması ve teknik özellikleri.....	87
3.6.4.2. E-Portfolyo portalının güvenlik sistemi	89
3.6.4.3. Tartışma platformları ve kullanım alanları.....	89
3.6.4.4. E-Posta'nın kullanım alanları.....	91
3.6.4.5. Otomatik duyuru ve hatırlatma araçlarının kullanımı	91
3.6.4.6. Sohbet programlarının kullanım alanı	92
3.6.4.7. E-Portfolyo oluşturma alanları ve kullanımı	94
3.6.4.8. Yardımcı ve destek dosyaların kullanımı	96

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR.....	98
4.1. Bulguların Çözümlemesi ve Yorumlanması	98
4.1.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Dönüştürülmesi.....	98
4.1.2. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması	99
4.2. E-Portfolyo Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	100
4.2.1. Sürece Yönelik Öğrenci Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar	101
4.2.1.1. Süreçten ne anladıkları ve süreçte nelerin farklı geldiğine yönelik çözümleme.....	102
4.2.1.2. Uygulamada nasıl bir süreç izlendiğine yönelik çözümleme	111
4.2.1.3. Sürecin sınıf ortamındaki öğretimden farkları üzerinden çözümleme	118
4.2.1.4. Sürecin ilgi çekici yönleri üzerinden çözümleme	123
4.2.1.5. Sürece yönelik eksik algılamalara ilişkin çözümleme	128
4.2.2. Sürece Yönelik Öğrenci Tutumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar.....	132
4.2.2.1. Sürece dâhil olma nedenleri ve süreçteki beklentileri üzerinden çözümleme	133
4.2.2.2. Süreçte yaşanan güçlükler ve kolaylıklar üzerinden çözümleme	139
4.2.2.3. Sürecin diğer derslerde yürütülmesine ilişkin durum üzerinden çözümleme	145
4.2.2.4. Öğrencilerin mesleki yaşamlarında sürece yer verme durumu üzerinden çözümleme.....	148
4.2.2.5. E-Portfolyo sürecine yönelik tutum ölçeğine ait bulgular ve yorumlar	152
4.3. Konulara Yönelik Bulgular ve Yorumlar	161
4.3.1. Algılara İlişkin Verilerin Dönüştürülmesi ve Yorumlanması	161
4.3.1.1. “Strateji” kavramı algısına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	163
4.3.1.2. “Yöntem” kavramı algısına ilişkin bulgular ve yorumlar	177
4.3.1.3. “Teknik” kavramı algısına ilişkin bulgular ve yorumlar	189
4.3.1.4. Üç kavramın algılanmasına ilişkin genel görüşlere ait bulgular ve yorumlar	198
4.3.2. Konulara Yönelik Tutumlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar	200

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER	211
5.1. Özet.....	211
5.1.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması ve Sürece Dâhil Edilmesi	214
5.1.2. Veri Toplama Süreci.....	215
5.1.3. Verilerin Çözümlemesinde Yürütülen İşlemler	216
5.1.4. Süreçte Öğretimi Yapılan Konuların Seçimi	217
5.1.5. E-Portfolyo Sürecinde Kritik Kararlara Etki Eden Genel Unsurlar	218
5.1.6. Araştırmadaki E-Portfolyo Geliştirme Çalışmalarının Genel Hatları.....	221
5.1.7. E-Portfolyo Sürecindeki Portalda Kullanılan Araçlar ve Uygulanması.....	222
5.2. Sonuç	229
5.2.1. Sürece Yönelik Algı ve Tutuma İlişkin Sonuçlar	229
5.2.2. Öğretimi Yapılan Konulara Yönelik Algı ve Tutuma İlişkin Sonuçlar	234
5.3. Öneriler	239
KAYNAKLAR.....	241
EKLER.....	254
ÖZGEÇMİŞ.....	272

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Geleneksel ve Performans Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	29
Tablo 2. Ön-Özellik Belirleme Anketi Sonuçları	66
Tablo 3. Ön-Özellik Sınıflamasının Programlara Göre Sayısal Dağılımı.....	66
Tablo 4. Çalışma Grubuna Alınan Öğrencilerin Programlara Göre Dağılımları.....	67
Tablo 5. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri	72
Tablo 6. Ölçek İçin Ön Uygulamaya Katılanların Programlara Göre Dağılımı.....	73
Tablo 7. Sürecin Yürütülmesine İlişkin Ajanda.....	80
Tablo 8. Öğrencilere Süreçte Nelerin Farklı Geldiğine İlişkin Bulgular	107
Tablo 9. Uygulamada Nasıl Bir Süreç İzlendiğine İlişkin Yüklemeler.....	113
Tablo 10. Sürecin Sınıf Ortamındaki Öğretimden Farklarına İlişkin Yüklemeler	119
Tablo 11. Sürecin İlgi Çekici Yönlerine İlişkin Yapılan Yüklemeler.....	125
Tablo 12. Öğrencilerin Gönüllü Olma Nedenlerine İlişkin Yüklemeler	135
Tablo 13. Süreçteki Güçlüklere ve Kolaylıklara İlişkin Yüklemeler	141
Tablo 14. Mesleki Yaşamlarında Sürece Yer Verme Durumuna İlişkin Yüklemeler	149
Tablo 15. E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest <i>t</i> Testi Sonuçları...	153
Tablo 16. Strateji İle İlgili Ön Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler	164
Tablo 17. Strateji İle İlgili Son Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler.....	168
Tablo 18. Yöntem İle İlgili Ön Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler	179
Tablo 19. Yöntem İle İlgili Son Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler	183
Tablo 20. Teknik İle İlgili Ön Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler	190
Tablo 21. Teknik İle İlgili Son Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler.....	193
Tablo 22. Genel Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemelerin Karşılaştırmalı Gösterimi	199

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. Kendini Değerlendirmenin Kendine Güvene Katkı Sağlama Biçimi	33
Şekil 2. Araştırma Sürecinin Sembolik Gösterimi.....	61
Şekil 3. Öğrencilerin E-Portfolyo Sürecinden Ne Anladıklarına İlişkin Şematik Gösterim	104
Şekil 4. Nasıl Bir Sürecin İzlendiğine İlişkin Algılamaları Gösteren Akış Şeması	115
Şekil 5. Sürecin Diğer Derslerde Yürütülmesine İlişkin Yüklemelerin Gösterimi	146
Şekil 6. Strateji İle İlgili Ön Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model	166
Şekil 7. Strateji İle İlgili Son Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model	170
Şekil 8. Strateji Hakkında Karar Vermede Birinci Derecede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi.....	173
Şekil 9. Strateji Hakkında Karar Vermede İkinci Derecede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi.....	175
Şekil 10. Strateji Hakkında Karar Vermede Üçüncü Derecede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi.....	176
Şekil 11. Yöntem İle İlgili Ön Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model.....	180
Şekil 12. Yöntem İle İlgili Son Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model.....	184
Şekil 13. Yöntem Hakkında Karar Vermede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi	187
Şekil 14. Teknik İle İlgili Ön Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model ...	191
Şekil 15. Teknik İle İlgili Son Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model ..	194
Şekil 16. Teknik Hakkında Karar Vermede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi	196

EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
Ek 1. Ön-Özellik Belirleme Anketi.....	254
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	255
Ek 3. E-Portfolyo Öğretim Sürecine Yönelik Tutum Ölçeği.....	257
Ek 4. Faktör Analizi Sonuç Tablosu.....	259
Ek 5. Nitel Çözümleme Sürecinde QSR Nvivo7 Ekran Örnekleri	261
Ek 6. E-Portfolyo Süreci İle İlgili Kritik Kararlara Etki Eden Bazı Genel Unsurlar	264
Ek 7. E-Portfolyo Değerlendirme Yönergesi Maddeleri (Genel)	265
Ek 8. E-Portfolyo Portalından Ekran Örnekleri	266

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitimin bir görüğü olarak kabulünden bu yana, birçok yaklaşım ve uygulama ortaya çıkmıştır. Günümüzde öğrenen merkezli, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alan, süreç içerisinde öğrenenin gelişimini yansıtan, öğrenmeye ve performansa vurgu yapan, çağdaş teknolojilerden yararlanan ve hatta öğreticinin de gelişimini sağlayan öğretim uygulamalarının önemi artmıştır.

Öğretim sürecinin hem öğretim uygulamaları hem de öğrenenlerle doğrudan bir ilişki içerisinde olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretim süreci ile öğrenenler arasındaki bu kuvvetli ilişki öğretim sürecini tasarlayanların ve uygulayanların, öğrenenlerin tüm özelliklerine uygun bir süreç yürütebilme kaygısını arttırmaktadır. Bununla birlikte günümüzün değişen yeterliklerini bireylere kazandırabilmenin ve teknolojiyi öğretim amaçlı kullanabilmenin önemi oldukça artmıştır. Bu iki durum, öğretim stratejilerinden tekniğe, planlamadan değerlendirmeye kadar geniş bir yelpazede farklı yaklaşımların sergilenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu bağlamda eğitim alanında son zamanlarda değişen anlayışların etkisi ve teknolojinin katkısıyla birlikte kendini gösteren e-portfolio öğretim sürecinin, arzu edilen öğretim ortamlarının oluşturulmasında kolaylıklar sağladığı ifade edilebilir. Yurt dışında yaygın olan ve farklı amaçlar için farklı formlarda uygulamaları gerçekleştirilen e-portfolio öğretim sürecinin, son birkaç yılda ülkemizde yaygınlaştırılması için çabaların olduğu söylenebilir. Nitekim bu araştırmanın da bu çabalar içerisinde değerlendirebileceği ve alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. PROBLEM

Günümüz eğitim dünyası, köklü ve hızlı biçimde bir paradigma dönüşümü yaşamaktadır. Temelinde epistemolojik değişimlerin yer aldığı bu dönüşümün bir yansıması olarak öğrenmeye ve öğretmeye yönelik yeni yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Özellikle son zamanlarda, yaratıcı ve kritik düşünme, problem çözme, öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabilme ve bilgi teknolojilerini etkin kullanabilme bireylerden beklenen temel beceriler olarak benimsenmiş bulunmaktadır. Bunlarla birlikte, öğrenme ve öğretme sürecinde farklı eğitim gereksinimi içinde olan bireylerin özellikleri de dikkate alınarak gerçek yaşam durumları ile sıkı bağlar kuran ve öğrenilenleri anlamlı kılan ortamların oluşturulması önemsenmektedir. Aynı zamanda mevcut yetersizlikleri ortadan kaldıracak bireysel ve bağımsız öğrenme sağlayacak ortamlar gerçekleştirilmelidir. Böylelikle bireylere yeni değerlerin ortaya çıkardığı nitelikleri kazandırmak mümkün olabilecektir.

Bu bakımdan öğrenenlerin niteliksel zenginliği hedef alınarak öğretim sürecinin kalitesinin artırılmasına çalışılmaktadır. Kaliteyi artırma çabaları, yeni eğitim anlayışlarının yaygınlaştırılmasından yeni bilgi teknolojilerinin kullanımına kadar birçok önemli unsur kapsamaktadır. İç içe girmiş bir ilişkiler düzenine sahip tüm bu unsurların bireyin öğrenmesine yönelik işe koşulmasıyla farklı öğretim süreçlerinin oluşturulduğu görülmektedir.

Tüm bunların bir yansıması olarak öğretim süreçlerinden artık salt bir bilgi ediniminden öte beklentilerin oluştuğu görülmektedir. Bu beklentilerden öne çıkanlar genel olarak ele alındığında;

- öğrenmeye yönelik hedeflerin yüksek düzeyde belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi,
- öğrenmedeki bireysel farklılıkların dikkate alınması ve farklı anlamlandırmaların oluşabileceğinin bilinmesi,

- öğretimin bir süreç olduğunun farkındalığıyla birlikte esnek bir yapı içerisinde sürekli gelişime ve gelişimin sürekliliğine önem verilmesi,
- öğretim ortamlarının teknoloji destekli, zengin ve etkileşimli biçimde oluşturulması, öğrenmenin teknolojiyle gerçekleşmesinin sağlanması,
- öğrenmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretimden ayrı bir etkinlik olarak görülmeyip öğretimi tamamlar biçimde yürütülmesi,
- değerlendirmelerde niteliğin öne çıkarılarak; çok yönlü ve farklı tarafların (öğretmen, akran, ebeveyn gibi) katılımlarıyla gerçekleştirilmesi

olarak ifade edilebilirler.

E-Portfolyo öğretim süreci, etkililiği ve verimliliği arttırmak için öğretim sürecini oluşturan tüm parçaları bir bütün içerisinde ele alırken, aynı zamanda yukarıda ifade edilen beklentiler bağlamında geliştirilen süreçler içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle uygulamalarının giderek arttığı görülmektedir.

E-Portfolyo öğretim sürecinin farklı formlarının yurtdışında yaygın biçimde yürütüldüğü bilinmektedir. Ülkemizde ise henüz yaygınlaşmadığı, ancak benzer süreçlerin ilk evrelerini yaşadığı söylenebilir. Bununla birlikte farklı araştırmacılar tarafından bu sürece yönelik akademik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Çeşitli öğretim kademelerine yönelik yapılan akademik çalışmaların eğitim sistemimiz içerisindeki somut yansımalarını da görmek mümkündür. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 17.04.2006 tarihinde alınan kararlar kapsamında yayımlanan 2584 sayılı Tebliğler Dergisi'nde benzer bir uygulamanın eğitim sistemimiz içerisinde kullanımı kabul görmüştür. Bakanlık tarafından "öğrenci ürün

dosyası” olarak adlandırılan portfolyolara ilişkin alınan kararın, ilgili yönetmeliğin 42. maddesinde değişiklik yapılmasıyla hayata geçirildiği görülmektedir (MEB, 2006a):

Madde 42 (Değişiklik): “...Öğrenciler, dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenci ürün dosyaları hazırlar. Bu dosyalar, öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin performansına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılır.”

Buna ilaveten İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün 10.08.2006 tarih ve 17827 sayılı teklif yazısı üzerine Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından görüşülen “İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı”nda, 28.08.2006 tarih ve 347 sayılı kararla değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenci değerlendirmelerinin süreç üzerinden gerçekleştirilmesi ve bunun için öğrencilerin e-portfolyo oluşturması kararı alınmıştır (MEB, 2006b).

Bu çerçevede sürecin öğrenenin teknoloji yeteneklerinin gelişmesini desteklemede, öğrenen merkezli bir yaklaşım sergilemede ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede etkili biçimde kullanıldığı ifade edilebilir. E-Portfolyo öğretim sürecinin, ülkemizdeki her türlü eğitim seviyesinde, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılayanlar için gerekli girdileri tespit edebilmek ve eğitimin genel kalitesini geliştirebilmek için önemli bir süreç olduğu öngörülmektedir.

Ülkemizdeki bazı e-portfolyo öğretim süreci ve uygulamaları (Kazan, 2006; Özyenginer, 2006; Ekmekçi, 2006; EPVET, 2006; Akpınar ve diğerleri, 2005; Güngör, 2005; Baki ve diğerleri, 2004) çeşitli açılardan mercek altına alınarak incelenmiştir. Ancak yapılan araştırmalar bu alternatif uygulamaya ağırlık verilmesinin gerekliliği karşısında yeterli olamamakta ve daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okullarda e-portfolyonun değerlendirme amaçlı kullanımından öğretim amaçlı uygulamalarına kadar değişik amaçlarla uygulamalarının görülmesi ve

uygulanabilirliğinin araştırılması yararlı olacaktır. Uygulamalar için modeller geliştirmek ve bu modellerin işe yararlılığını tespit etmek, uygulamada karşılaşılan -varsa- sorunları tespit etmek ve dikkate alınacak noktaları belirlemek önemlidir. Bu bağlamda günümüz eğitim anlayışları da göz önünde bulundurularak, e-portfolio öğretim sürecinin araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmüş ve “Elektronik Portfolio Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi” araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı, e-portfolio öğretim sürecinin öğrenenlerin tutumları ve algıları üzerine etkisini belirlemektir. Bu çerçevede süreç, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde yürütülmüştür. Genel amaca dayalı olarak da aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. E-Portfolio öğretim sürecinin uygulanması sonucu öğrencilerin sürece yönelik algılarının ne olduğunu belirlemek. Bu alt ana amaca yönelik incelemeler aşağıda verilen alt amaçlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.
 - a. Öğrencilerin süreçten ne anladıklarını ve süreçte nelerin farklı geldiği üzerinden sürece yönelik algılarını ortaya koymak
 - b. Öğrencilerin uygulamada nasıl bir süreç izlendiğine yönelik algılarını ortaya koymak
 - c. Sürecin öğrencilere göre sınıf ortamındaki öğretimden farkları üzerinden sürece yönelik algılarını ortaya koymak
 - d. Öğrencilere sürecin ilgi çekici yönleri olarak görülen unsurlar üzerinden sürece yönelik algılarını ortaya koymak
 - e. Öğrencilerin sürece yönelik eksik algıların ne olduğu üzerinden sürece yönelik algılarını ortaya koymak

2. E-Portfolyo öğretim sürecinin uygulanması sonucu öğrencilerin sürece yönelik tutumlarının ne olduğunu belirlemek. Bu alt ana amaca yönelik incelemeler aşağıda verilen alt amaçlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

a. Öğrencilerin sürece dâhil olma nedenleri ve süreçteki beklentileri üzerinden sürece yönelik tutumlarını ortaya koymak

b. Öğrencilerin süreçte yaşadıkları güçlükler ve kolaylıklar üzerinden sürece yönelik tutumlarını ortaya koymak

c. Öğrencilerin sürecin diğer derslerde yürütülmesine ilişkin istek durumları üzerinden sürece yönelik tutumlarını ortaya koymak

d. Öğrencilerin mesleki yaşamlarında sürece yer verme durumu üzerinden sürece yönelik tutumlarını ortaya koymak

e. Öğrencilerin ön test- son test biçiminde uygulanan tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar üzerinden sürece yönelik tutumlarını ortaya koymak

3. E-Portfolyo öğretim sürecinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde, araştırma kapsamında kullanılan üç ünite (Öğretim Stratejileri, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknikleri) uygulanması sonucu öğrencilerin bu konulara yönelik algılarının ne olduğunu belirlemek. Bu alt ana amaca yönelik incelemeler aşağıda verilen alt amaçlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

a. "Strateji" kavramının öğrenciler için ne ifade ettiği ile ilgili süreç öncesi ve süreç sonrası görüşlerindeki değişim ve strateji hakkında karar vermede veya seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair görüşleri üzerinden algılarını ortaya koymak

b. "Yöntem" kavramının öğrenciler için ne ifade ettiği ile ilgili süreç öncesi ve süreç sonrası görüşlerindeki değişim ve yöntem hakkında karar

vermede veya seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair görüşleri üzerinden algılarını ortaya koymak

c. "Teknik" kavramının öğrenciler için ne ifade ettiği ile ilgili süreç öncesi ve süreç sonrası görüşlerindeki değişim ve teknik hakkında karar vermede veya seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair görüşleri üzerinden algılarını ortaya koymak

d. Bu üç kavram hakkındaki genel düşünceleri ile ilgili süreç öncesi ve süreç sonrası görüşlerindeki değişim üzerinden konulara yönelik algılarını ortaya koymak

4. E-Portfolyo öğretim sürecinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde, araştırma kapsamında kullanılan üç ünite (Öğretim Stratejileri, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknikleri) uygulanması sonucu öğrencilerin bu konulara yönelik tutumlarının ne olduğunu belirlemek.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim kurumlarımızda yetkin bireylerin yetiştirilmesi, değişimlerin baş döndürdüğü günümüz dünyasında ayrı bir öneme sahiptir. Bunun için mümkün olduğunca daha iyi bir öğretim ortamı sunmak ve mevcut eğitim sistemini güçlendirmek zorunluluk halini almıştır.

Bireylerin değişen mesleki ve yaşam standartları ile uyum içerisinde gelişimleri desteklenmelidir. Bunun doğal bir sonucu olarak çağdaş yaklaşımlardan yararlanılarak tasarlanmış ve teknolojik unsurların kullanıldığı eğitim uygulamalarının sayılarının arttırılmasına gerek duyulmaktadır. Nitekim bilgi ve teknolojideki gelişmelerin eğitimde teknoloji kullanma ihtiyacını doğurmasıyla (Eisele ve Eisele, 1994: 7) birlikte öğrenme-öğretme teorilerinin uygulamaları teknolojik unsurlar ile desteklenmeye başlanmıştır. Böylelikle ortaya çıkarılan kaliteli ve üretken öğretim uygulamalarıyla bireylerle

hizmet verilerek daha mutlu ve kendine güvenen toplumların oluşmasına büyük oranda zemin hazırlanmaktadır (İpek, 2001: 325).

Ancak bu çerçevede bireylerin düşünme biçimi ve teknolojik yeterlilikleri açısından kendilerini yenileme ve geliştirme çabalarına destek sağlanmalıdır. Bu bağlamda, gelişen teknolojinin katkılarıyla uygun öğretim süreçlerinin yürütülmesi, öğretmenlerin ve öğrenenlerin birçok bakımdan kazanımlar elde edebilecekleri ortamların bilimsel çalışmalar eşliğinde oluşturulması gerekmektedir.

Nitekim bu duruma Türk Milli Eğitimi'nin 1739 sayılı Temel Kanunda yer alan temel ilkelerde de dikkat çekilmektedir:

(Madde 13) Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır...

Kanunda da ifade edildiği gibi çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda öğretim süreçlerinin tasarımının ve uygulanmasının gerekliliğinin yanı sıra bilimsel olarak bunların araştırılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu kapsamda araştırmaya konu olan e-portfolio öğretim sürecinin çaba isteyen, fakat sonuçları bakımından oldukça yararlar sağlayan bir yaklaşım olarak eğitim alanında yer bulduğu görülmektedir. Alan yazında sürecin, öğrenenin çabalarını, gelişimini ve başarılarını yansıtan çalışmaların bir araya getirilmesiyle onların öğrenmedeki yansımalarının kanıtlarını taşıdığı ve öğrenenleri öğrenme tatminiyle çalıştırdığı ve bunların tümünün elektronik ortamda gerçekleşmesini sağladığı belirtilmektedir. Aynı zamanda, öğrencinin teknoloji yeterliklerinin gelişmesini desteklemede, öğrenen merkezli bir yaklaşım sergilemede, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu süreçte, hem öğretmenler hem de öğrenenler; ihtiyaçları ve amaçları çerçevesinde karar vermede, bu doğrultuda tasarım ve plan yapmada,

gerekli verileri bir araya getirmede ve organize etmede kendilerini geliştirebilmektedirler. Gelişimlerini ve başarılarını uygun sunumlarla yürütme ve kendini değerlendirmede gerekli yeterlikleri kazanabilmektedirler. Sürecin her basamağının, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve öğrenenlerin yaşam boyu öğrenmesine katkıda bulunarak yeni kazanımlar için imkânlar sunduğu bilinmektedir.

Sürecin ortaya konan bu özelliklere sahip olması, üzerinde bilimsel çalışmaların yapılmasının önemini arttırmaktadır. Ülkemizdeki alan yazını dikkate alındığında bu konu üzerinde yoğunlaşan çalışmaların az sayıda olması bu konudaki araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle sürecin farklı açılardan bilimsel araştırma süreçlerinden geçirilerek ülkemiz toplum ve birey yapısına uygun biçimde geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle uygun süreç tasarımlarının geliştirilmesi ve sürecin eğitim sistemimize uyumu için katkılar sağlayacak araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan ele alındığında sürece ve süreçte öğretimi yapılan konulara yönelik algı ve tutumun önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Bu araştırmanın e-portfolio öğretim sürecinin bilimsel açıdan bir resminin çizilmesi açısından önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, uygulayıcılara kolaylık sağlayacağı ve eğitim teknolojisi alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılara kaynaklık edeceği umulmaktadır. Ayrıca, öğretmen yetiştiren fakültelerde e-portfolio öğretim sürecini tanıtmaya ve bir örnek sunmaya kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Diğer taraftan elde edilen araştırma sonuçlarının, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan portfolio değerlendirme uygulamaları için tüm öğretmenlere yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, okul uygulamalarına yeni bir

perspektif kazandırması ve eğitim sorunlarının çözümüne katkı getirmesi umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmada, öğrencilerin istedikleri anda rahatlıkla bir bilgisayarı kullanabilme ve internete erişme imkânına sahip olma durumu, çalışma grubunun oluşturulmasında yeterli kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2004–2005 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü, Elektronik Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretmenliği birinci ve ikinci öğretim programlarının ikinci sınıflarından 33 öğrenciyle sınırlıdır.
3. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi kapsamında;
 - Öğretim Stratejileri
 - Öğretim Yöntemleri
 - Öğretim Tekniklerikonularının öğretimiyle sınırlıdır.
4. Çalışma grubunda uygulanacak e-portfolio süreciyle sınırlıdır.
5. Çalışma grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Portfolyo (gelişim dosyası, ürün dosyası): Bireyin başarılarını ve öğrenmelerini dokümanlaştırdığı ve resmettiği bilginin kişisel bir toplamı (Wikipedia, 2007).

Elektronik Portfolyo (e-Portfolyo): Öğrenci portfolyolarına ilişkin bütün üretimlerin bilgisayardan okunabilen formda üretilmesi veya dönüştürülmesi (Chang, 2001).

Portal: Sadece bir konuda yoğunlaşmış bilgilerin yer aldığı Genel Ağ sayfası (TDK, 2007).

Nitel Çözümleme: Niteliksel verilerin bir amaç doğrultusunda bilimsel yöntemler kullanılarak incelenmesi.

Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi (CAQDAS): Nitel verilerin özel amaçlı geliştirilen bilgisayar yazılımlarından yararlanılarak çözümlenmesi.

Ebeveyn Kategorisi: Nitel çözümlemelerde oluşturulan kod listelerindeki üst kategoriler.

Çocuk Kategorisi: Nitel çözümlemelerde oluşturulan üst kategorilere bağlı alt kategoriler.

1.7. KISALTMALAR

AT: Az Taşıyanlar

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

BT: Bilgi Teknolojileri

CAQDAS: Computer Assisted Qualitative Data Analysis (Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi)

KT: Kısmen Taşıyanlar

OED: Online Etymology Dictionary (Çevrimiçi Etimoloji Sözlüğü)

SWOT: Strengths (Güçlü yönler), Weaknesses (Zayıflıklar), Opportunities (Fırsatlar) ve Threats (Tehditler).

TDK: Türk Dil Kurumu

TT: Tamamen Taşıyanlar

WWW: World Wide Web

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel çerçeve oluşturmak amacıyla ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırma konusu ile ilgili bazı araştırma ve uygulamalardan bahsedilmiştir.

2.1. PORTFOLYO NEDİR?

Portfolyo sözcüğünün, etimolojik olarak, Latince kökenli “portare” (taşımak) ve “folium” (kağıt, sayfa) kelimelerinin İtalyancada “portafoglio” olarak bir araya gelmesinden ve oradan İngilizceye “portfolio” olarak geçmesinden oluştuğu görülmektedir (OED, 2007). Türkçede ise sözlük anlamı bakımından “evrak çantası” olarak karşılık bulmuş olsa da, farklı disiplinlerde farklı anlamlar taşıması nedeniyle birden fazla kavram ve tanımla karşılaşılmaktadır. Nitekim ülkemiz eğitim alanında da bu kavramın Türkçe karşılığına yönelik henüz tam bir mutabakat sağlanamamıştır. Kavram, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “öğrenci ürün dosyası” olarak karşılık bulurken, bilim çevrelerinin bir kısmı tarafından “gelişim dosyası” ve “ürün dosyası” diğer yandan da “öğrenci seçki dosyası” olarak ifade edildiği görülmektedir.

Günlük yaşamda kullanımı yeni olmayan portfolyolara, özellikle müşterilerine finansal destek sağlayanların sıklıkla başvurduğu ve portfolyoların güzel sanatlardan pazarlamaya, mimariden eğitime kadar birçok alanda kullanıldığı görülmektedir. Eğitim alanında ise 1970’li yıllardan itibaren yeni anlayışların etkisiyle birlikte öğretimsel bir araç olarak kullanılmaya başlanmış (Reckase, 1995; Danielson ve Abrutyn, 1997; Underwood ve Murphy, 1998; Callahan, 1999; Lawrenz, Huffman ve Welch, 2000; Briscoe ve Wells, 2002), zamanla yaygınlaşarak öğretim süreçlerine farklı biçimlerde dâhil edilmiştir.

Portfolyoların öğretim süreçlerinde kullanımı bir değerlendirme yaklaşımı olarak geliştirilmesiyle başlamaktadır. Bu, bir ölçüde post-modernist anlayışlarla ilişkili olarak ortaya çıkmış bir durum olarak değerlendirilebilir. Özellikle, bilgi ve onun doğasına ilişkin; hem varlığın hem de onun bilgisine sahip olan bireyin ve bilgisinin mutlak ve değişmez olduğuna ilişkin anlayış değişmeye başlamıştır. Nitekim varlığın mutlak olmasına karşın, onun bilgisine sahip olan bireyin bu bilgisinin varlıkla ne kadar uyduğu tartışılır durumda olduğu görülmektedir. Aslında epistemolojik anlayıştaki bu değişim bilinen nesne yerine bilen özne üzerine olan odaklanmadan kaynaklanmaktadır (Arslan, 1996; Bredo, 2000). Bu bilgi anlayışı özellikle yapılandırmacı (oluşturmacı-constructivism) anlayışla birlikte eğitim ortamlarına ve programlara taşınmaya başlanmıştır (Cobb, 1996; Richardson, 1997).

Geleneksel bilgi anlayışına dayalı eğitim uygulamaları olarak tanımlanan nesnelci epistemolojik anlayışta bilginin iletimi söz konusu olmaktadır. Çünkü bilgi değişmez olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitim uygulamalarında, değişmeyen bilginin bir kaynaktan (öğretmenden) aktarımı ve bunun öğrenciler tarafından özümsemesi odak noktayı oluşturmaktadır. Nesnelci anlayışa dayalı eğitimde de; öğrenme, bu bilgilerin ne kadar doğru ve eksiksiz alındığı; ölçme ise mutlak değişmez olan bilginin öğrenci tarafından ne kadarının alındığı ile ilgilidir. Dolayısıyla iletilen bilginin ölçülmesi temele alınmaktadır. Bu noktada ölçüm ise, öğretmenin öğrettikleriyle sınırlı ve genellikle objektif yolla yapılması esas olmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışla birlikte gelişen bilgi anlayışına dayalı eğitim uygulamalarında ise bilginin öznelliğine vurgu yapılmakta ve anlamın iletimi yerine oluşturulmasına odaklanılmaktadır (Jonassen, 1991; Richardson 1997). Anlamlar öznel olarak görüldüğü için temel kavramların nasıl anlaşıldığına, içerikteki farklı bakış açılarına ve bilgi oluşturmadaki bireysel süreçlere odaklanılmaktadır. Bu durumda değerlendirmede, geleneksel anlayışın aksine,

öğrencilerin bilgi işleme süreci, bilginin nasıl yapılandırıldığı, zihinsel süreçler ve alışkanlıklar gibi öznel durumlar dikkate alınmaktadır (Shavelson ve Bakter, 1992). Bu bakımdan -epistemolojik açıdan mutlak bilgidен bahsedilmediği ve anlamlar öznel görüldüğü için- değerlendirmede, bilginin elde edilmesinden ziyade temel kavramlara, içselleştirmelere, bilgi oluşturma sürecine, algılara, konuya bakış açlarına odaklanılmaktadır.

Bu çerçevede portfolyoların eğitim alanında kullanım yerine ve amacına göre farklılıklara sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle çeşitli portfolyo tanımlarıyla karşılaşmak mümkündür. Ancak, genel olarak Paulson, Paulson ve Meyer (1991: 60) öğretim süreçlerinde kullanılan portfolyoyu; “öğrenenin çabalarını, gelişimini ve başarılarını yansıtan öğrenci çalışmalarının amaçlı bir toplamı” olarak tanımlamaktadır. Arter (1990: 27) ise, “seçme ve değerlendirme ölçütlerini ve öğrenci yansımalarının kanıtlarını taşıyan, aynı zamanda öğrenci katılımının sağlanmasıyla oluşturulan portfolyo içeriğiyle; öğrenci çabalarının, işlemlerinin ve başarılarının sunulduğu öğrenci çalışmalarının amaçlı bir toplamı” şeklinde tanımlamaktadır. Bunlarla birlikte öğretim sürecinde kullanılan portfolyoların, zihinsel varlıkların gelişimini ortaya koyduğu ve temel fonksiyonunun öğrencinin öğrendiklerinin dokümanlaştırmasını sağladığı ifade edilebilir (Danielson ve Abrutyn,1997: 5).

Bu bağlamda Barton ve Collins (1997) bir portfolyoda yer alabilecek çalışmaları şöyle belirtmektedirler:

- Üretimler (artifacts): Normal akademik çalışma süresince üretilen dokümanlar.
- Yeniden Üretimler (reproductions): Program dışında üretilen öğrenci çalışmaları.
- Kanıtlar (attestations): Öğrencilerin akademik gelişimlerini yansıtan dokümanlar.

- Ürünler (productions): Portfolyo için hazırlanan dokümanlar. Bu dokümanlar; amaç ifadeleri ve yansıtıcı ifadelerden oluşmaktadır.

Danielson ve Abrutyn (1997: 5) portfolyoların araştırmacıların ve uygulayıcıların raporlarına göre; öğrenenleri öğrenme tatminiyle çalıştırmak, öğrenenlerin kendini değerlendirme becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak ve geleneksel değerlendirme için kendilerine sunulmayan alanlarda onlara öğrenmelerinin yansımaları sağlamak amaçlarına hizmet ettiğini ifade etmektedir.

Portfolyolar ile öğrencide oluşan değişimler hakkında daha iyi veriler elde edilmekte ve öğrencinin de bu değişim sürecindeki kararlara katılması desteklenmiş olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere başarılarını ve yeteneklerini yansıtmakta fırsatlar sunulmuş olmaktadır (Demirli, 2002). Bu nedenle portfolyolar, öğrencilerin sadece akademik çabalarının sonuçlarını kapsamakta, öğrenmedeki yansımalarını da içermektedir (Piantanida ve Garmen, 1997: 4). Böylelikle günümüzde oldukça önemli görülen ve hatta bu konuda modellerin önerildiği (Kuit, Reay ve Freeman, 2001; Hooijberg ve diğeleri, 1997) yansıtıcı pedagojinin öğretim sürecinde uygulanmasında kolaylıklar elde edildiği, bunun yanı sıra öğretmen adaylarının gelişimine yüksek düzeyde katkılar sağlandığı ifade edilebilir (Senne, 2003).

Bununla birlikte portfolyoların öğretim sürecinde hem öğretimi sağlamak hem de ileride ayrıntılı biçimde ele alınmaya çalışılan performans değerlendirmenin bir türü olarak değerlendirme yapmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler, öğrenmelerinin sadece test ve kuizlerle elde edilen kanıtlar üzerinden değil, aynı zamanda projeler, resimler, fotoğraflar, çalışmalar gibi öğrendiklerini uygulamaya koyduklarını gösteren her türlü kanıtlarını içeren çalışmalarını üzerinden çok yönlü değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

2.2. ELEKTRONİK PORTFOLYO NEDİR?

Portfolyoların, geleneksel kâğıt-kalem çalışmalarına dayanabilmesinin yanında özellikle bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelerle beraber elektronik ortamda üretilmesi ya da bu ortamlara aktarılması söz konusudur. Elektronik portfolyolar, geleneksel portfolyoların tüm olumlu yönlerini taşımalarının yanı sıra öğrenenlerin daha zengin, tam ve gerçek gelişimini ve öğrenme resimlerini sunmaya katkı sağlamaktadır. Chang (2001), e-portfolyoların hem zamanla gelişmeyi hem de öğrencinin öğrenmesinin tam bir resmini yansıttığını belirtmekte ve “bütün üretimlerin bilgisayardan okunabilen forma dönüştürülmesi” olarak açıklamaktadır.

Elektronik portfolyolar ile çalışmalardaki bağlamsal boyut zaman içerisinde daha rahat sunulmakta ve izleme imkânı elde edilmektedir. Ayrıca süreç, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirliğini canlı ve sürekli bir şekilde desteklemektedir (Tezci ve Dikici, 2002). Bundan hareketle farklı mekânlarda öğrenenlerden geniş ölçüde enformasyonla iletişim sağlanmasına fırsat verdiği söylenebilir.

Öğrenciler, dokümanlarını çoklu ortam unsurlarından yararlanarak çeşitli formatların kullanımıyla (resimler, grafikler, sesler, filmler, animasyonlar ve metinler) sunarak devamlı gelişimi ve değişimi yansıtabilirler. Nitekim öğrenciler öğrenme sürecindeki gelişimlerini daha taşınabilir bir formda gerçekleştirebilmektedirler (Pullman, 2002: 152). Burada yine çalışmaların gelişmiş güzel bir araya getirilmesinden oluşan bir dosyalama söz konusu olmamaktadır (Barrett, 2000). Aksine, öğrencinin amaçlı ve seçici olarak yaptığı çalışmalarının farklı araçlar kullanılarak elektronik ortamda bir araya getirilmesinden oluşmaktadır (Buzzard ve Kaunitz, 2001). Böylelikle süreç kolaylaşmakta ve öğrencilere daha geniş olasılıklar sunulmaktadır (Tezci ve Demirli, 2004).

Ancak geleneksel portfolyolar ile teknolojiden yararlanılarak oluşturulan portfolyoları, daha doğru bir ifadeyle bu iki süreci birbirinden ayırmak gerekmektedir. Bu ayrımı oluşturmada öne çıkan hususlar; öğrencinin teknoloji kullanım yeterliklerinin gelişmesinin desteklenmesi, yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi, çalışmaların kolaylıkla depolanması ve taşınabilmesi, depolama alanlarının küçültülmesi ve işlevselleştirilmesi olarak söylenebilir. Bununla birlikte portfolyo sürecinin tasarımında da teknolojinin sunduğu imkânlar doğrultusunda değişiklikler söz konusu olmaktadır.

2.3. PORTFOLYO TÜRLERİ

Literatürde kullanım amaçlarına ve yerlerine göre farklı türlerde portfolyolardan bahsedilmektedir (Danielson ve Abrutyn, 1997; Rybacki ve Lattimore, 1999; Rolheiser, Bower ve Stevahn, 2000; Bers, 2001; Briscoe ve Wells, 2002). Ancak bu türler kuramda farklı gibi görünse de uygulamada birbirleri ile ilişkili biçimdedir. Bu türler bir programın bölümleri içerisinde farklı amaçları taşıyarak bir arada kullanılabilirler. Ancak burada önemli olan eğitimcilerin portfolyo çalışmalarındaki hedeflerinin açık bir biçimde tespit edilmesi, uygun türün seçilmesi ve öğrencilerin olabildiğince işin içine katılmasıdır.

Bu bölümde alan yazında geçen üç farklı portfolyo sınıflamasından ayrı başlıklar halinde bahsedilmiştir. Bu sınıflamalar belirli bir alana ya da bir konunun öğretimine yönelik olan portfolyolardan ziyade genel bakışları içermektedir.

2.3.1. İş, Sunu ve Değerlendirme Portfolyoları

Portfolyoları türlerine göre sınıflama, aslında portfolyoların neye hizmet ettiğine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu sınıflamada yaygın olarak portfolyoların; *iş portfolyoları*, *sunu portfolyoları* ve *değerlendirme portfolyoları* şeklinde adlandırıldığı görülmektedir (Danielson ve Abrutyn, 1997: 2–8).

İş Portfolyoları: Süreç içindeki öğrenci gelişimini yansıtmak için kullanılmaktadır. Bu şekilde adlandırılmasının nedeni çalışma sürecindeki işlerin tamamını içermesindedir. Yapılan işlerin bir biçimde depolanmasıyla oluşturulmaktadır. Ancak iş portfolyoları, gerekli tüm çalışmaların herhangi bir seçim olmaksızın amaçsız depolanması olarak görülmemelidir. Çünkü burada kontrollü seçimlerle oluşturulmuş bir depolama söz konusudur. Diğer yandan bunlar en iyi çalışmalar şeklinde de sınırlandırılmamıştır. Yapılan işler sürekli değerlendirme ve daha sonraki portfolyo sunumu için gerekli çalışmalara kaynaklık etmektedir. Ayrıca bunlar öğrenci gereksinimlerini belirlemede de etkili olarak kullanılmaktadır.

Genellikle eğitim süreci içinde yapılan çalışmaların toplandığı bir doküman özelliğini taşıyan iş portfolyoları, özel bir içerik alanı çerçevesinde yapılandırılmaktadırlar. Bu noktada etkili bir çalışma, öğrenci başarılarının yeterli kanıtlarının sağlanması için toplanması olarak görülebilir. Çünkü bu, öğretimin gelecekte nasıl yönlendirilmesi gerektiğine ilişkin de bilgi sağlamaktadır.

Sunu Portfolyoları: Bu tür portfolyolar öğrencilerin en iyi çalışmalarını içeren portfolyolardır. Öğrencilerce kazanılan en yüksek başarı düzeyinin gösterilmesi amaçlanmaktadır. Bu tür portfolyolarda öğrencilerin süreçteki gelişimlerini ortaya koyan dokümanlar sunulmaktadır. Sunu portfolyoları yıldan yıla devam ettirilebilmekte ve öğrencinin gerek okulda öğrenim süreci içerisinde gerekse okul dışında evde, iş yerinde vb. yaptığı çalışmalarını içerebilmektedir. Bu türdeki bir portfolyo içeriği, görevin gerektirdiği yazılı örnekler, video kayıtları, ses kasetleri, projeleri içerebilmektedir. Öğrenciler kendi öğrenmeleri hakkında neyi resmetmek istiyorlarsa, değerleri ve istekleri ne ise onları gösterecek seçimler gerçekleştirirler.

Değerlendirme Portfolyoları: Bu türdeki portfolyonun temel amacı öğrencinin ne öğrendiğini ortaya koymaktır. Uygulanan öğretim programı içeriği aynı zamanda öğrencinin portfolyosuna neleri alacağını belirlemektedir. Örneğin; öğretim amacı yazma yeteneğini içeriyorsa öğrenci portfolyosuna makale, günlük, hikâye, mektup gibi değişik yazma yeteneklerini ortaya çıkaran her tür yazma çalışmasının örneklerini koyabilmektedir.

2.3.2. Dokümantasyon, Süreç ve Vitrin Portfolyoları

Portfolyo türleri olarak bir diğer yaygın sınıflama ise; *dokümantasyon portfolyoları, süreç portfolyoları ve vitrin portfolyoları* şeklindedir (Prince George's Country Public Schools, 2004). Her ne kadar farklı adlandırma söz konusu olsa da bu sınıflamadaki türler, iş, sunu ve değerlendirme portfolyoları ile oldukça benzerlik göstermektedir.

Dokümantasyon Portfolyoları: Bu türdeki bir portfolyo çalışması aynı zamanda çalışma/iş portfolyosu olarak bilinmektedir. Bu portfolyo türü, öğrenci öğrenmelerine ait çıktıların yansımalarını aralarında ayırım gözetmeksizin ve zamanla gelişimini gösteren çalışmaların toplanmasını kapsamaktadır. Dokümantasyon portfolyoları, amaçsız etkinliklerden taslaklara ve bitirilmiş ürünlere kadar olan her şeyi içerebilmektedir. Buradaki toplama, belirli eğitimsel deneyimlere ve hedeflere odaklanarak seçimlerin gerçekleştirilmesiyle elde edilen özel parçalara dönüştürülür ve anlamlı hale getirilir. Bu, aynı zamanda öğrenci çalışmalarının iddialı ve güçsüz yanlarını içerebilmektedir.

Süreç Portfolyoları: Bu tür portfolyoda öğrenme sürecinin tüm çeşitleri ve evreleri yer almaktadır. Özellikle öğrencilerin tüm öğrenme süreçlerinin dokümantasyonunda yararlı olmaktadır. Bu tür portfolyoda, öğrencilerin özel bilgi ve becerilerini temelden başlayarak ileri düzey yönetime doğru nasıl bütünleştirdiklerinin gösterilmesi söz konusudur. Diğer bir ifadeyle süreç

portfolyolarında; öğrencilerin öğrenme süreçlerini yansıtmalarına, günlük düşüncelerinin dâhil edilmesine ve onların anlama sürecinin tüm formlarının bağlantılarına kesin vurgular yapılmaktadır.

Vitrin Portfolyoları: Bu tür portfolyoda ise öğretim programının çıktıları anahtar konumundadır. Öğrenci seçimlerinin ve yansımalarının program çıktıları üzerinden değerlendirmesi için en iyi çalışmaların kullanıldığı portfolyolardır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ortak seçimiyle karar verilen öğrencinin en iyi çalışmalarını içermektedir. Bu tür, sadece tamamlanmış çalışmaları kapsamaktadır. Öğrenci portfolyosunda, fotoğraflar, sesli-görsel kayıtlar, video görüntüleri gibi birçok öğeyi kapsama alabilmektedir. Bu tür portfolyolar aynı zamanda öğrenciler tarafından yazılan karar verme süreçlerine ilişkin analizleri ve yansımaları da içerebilmektedir.

2.3.3. En İyi Çalışma Portfolyoları ve Gelişmeyi Yansıtan Portfolyolar

Yukarıda verilen sınıflama örneklerinin yanı sıra portfolyoların ayrıca iki sınıfta ele alındığı da görülmektedir. Bunlar *en iyi çalışma portfolyoları* ve *gelişmeyi yansıtan portfolyolar* olarak adlandırılmaktadır (Rolheiser, Bower ve Stevahn, 2000: 4-5).

En İyi Çalışma Portfolyoları: Bu portfolyo türü, öğrenenlerin en iyi çalışmalarının kanıtlarını gösteren ve dikkat çeken çalışmaların yer aldığı bir türdür. Bu tür portfolyolar sıklıkla sunu veya vitrin portfolyoları şeklinde de adlandırılmaktadır. En iyi çalışma ürününü ve onun gerçekleştirilmesindeki süreci içermektedir. Bu türde öğrenenler, kendilerinin yüksek seviyedeki öğrenmelerinin yansımalarını seçebilmekte ve niçin bu yansımaların onların en iyi çabaları ve başarıları olduğunu göstererek açıklayabilmektedir.

Gelişmeyi Yansıtan Portfolyolar: Bu tür portfolyolar, kişisel gelişmelerin zaman içerisindeki durumunun gösterimini içermektedir. Buradaki gelişme unsuru, akademik veya düşünsel beceriler, içerik bilgisi veya herhangi bir alan

odaklı olabilmektedir. Aynı zamanda her bir odak unsuruyla tanımlanmış eğitimsel hedefler ve amaçlarla doğrudan bir bağlantı kurulmasına destek verilmektedir. Gelişmeyi yansıtan portfolyo, en iyi çalışma örneklerinden birini ortaya çıkarmak için seçilebilir. Böylelikle öğrenenlerin, hedef belirleyerek ve kendini değerlendirerek başarılarının ne olduğunu görmelerine yardımcı olunabilmektedir.

2.4. PORTFOLYO GELİŞTİRME SÜRECİNİN AŞAMALARI

Portfolyolar iki bileşenden meydana gelen bir karışım olarak görülebilir. Bu iki bileşen süreç ve üründür (Rolheiser, Bower and Stevahn, 2000: 4). Tamamlanmış portfolyo olarak da görülen üründe, portfolyo oluşturma süreci oldukça önemlidir. Portfolyo sürecinden büyük yararlar elde etmek için oluşturma süreci ve ürün arasındaki ilişki çok iyi biçimde anlaşılmalıdır. Öğretimde portfolyo kullanımından elde edilen sonuç, geliştirme sürecinin başarılı biçimde hayata geçirilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

Portfolyo geliştirme süreci dört temel adıma dayanmaktadır. Bu adımların bazılarının belirli türdeki portfolyolarda diğerlerine göre daha önemli olduğu görülmektedir. Ancak her bir adım farklı derecelerde de olsa her portfolyo türünde yer almaktadır. Danielson ve Abrutyn (1997: 10) bu adımları toplama, seçme, yansıma ve gösterim olarak ifade etmekte ve aşağıdaki gibi açıklamalar getirmektedir:

Toplama: Portfolyo geliştirme sürecinde ilk adım öğrenci çalışmalarının çeşitli parçalarının toplanmasıdır. Öğretmenlerin portfolyo geliştirme süreci için toplama adımını planlamaları gerekmektedir. Çünkü öğrenciler çok sayıda doküman ve yazı toplarlar. Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını toplamaları için, yer (bir sonraki adımdaki sürece kadar gerekli olan depolama alanları gibi) ve zaman sağlamalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin portfolyolarını geliştirebilmesi için bir uyum sürecine ihtiyaç duyacaklardır. Çünkü bu işlem

öğrencilerin geleneksel okul beklentilerinden farklılık göstermektedir. Geleneksel uygulamada, öğretmenler işleri öğrencilere verir ve daha sonra öğrenciler onları genelde öğretmenlerin istedikleri biçimde tamamladıktan sonra öğretmene teslim ederler. Öğretmenler ise gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra çalışmalarını yeniden öğrencilere iade ederler. Öğrenciler ise çaba göstererek hazırladıkları bu çalışmalarını büyük ihtimalle saklamazlar ve bir şekilde ellerinden çıkarırlar. Saklasalar bile bu kesinlikle tüm çalışma dokümanlarını içermeyecektir. Bu nedenle, öğrencilere kendilerine ait çalışmalarını toplamalarının değerini fark ettirmek gerekir. Çalışmalarının korunması ve yeniden gözden geçirilmesiyle ne öğrenebileceklerinin farkına varmaları gerekmektedir. Böylelikle zamanla çalışmalarını sınama yapmak amacıyla toplamaların değerini keşfedecek ve diğer amaçlar için seçilmiş parçaların kullanımı gibi deneyimlerle giderek gelişim gösterebileceklerdir.

Toplama süreci öncelikle amacı belirlemeyle başlar. Amaç, genelde toplama sürecinin ne için işletileceğine ve ne tür portfolyo için çalışacağına ilişkin sorulara yanıt verir niteliktedir. Daha sonra amaca ve türe uygun içerikli dokümanlar toplanmaya başlanır. Ancak bu toplama sürecinde öğrencilerin tüm çalışmalarının bir araya getirilmesi uygun olmayabilir. Öğretmenler ara sıra becerilerin uygulanması ve bilgilerin gerekli bir yola konulmasını sağlayan egzersizler için görev kâğıtları veya yönergeler verebilirler. Öğrencilerin konunun genel anlayışını öğrenmekte olduğu örneklerin ve dokümanların yeterli olduğu noktada toplama süreci durdurulur.

Seçme: Portfolyo geliştirme sürecinin ikinci adımı seçmedir. Bu aşamada öğrenciler -bazen öğretmenlerinin yardımıyla- topladıklarının arasından portfolyolarının son halini oluşturmak için seçimler gerçekleştirirler. Örneğin bir sunu portfolyosu için öğrenciler öğrenme durumlarını kanıtlamak için dikkatlerini vererek en iyi parçalarını seçerler. Öğrencilerin diledikleri gibi

seçtiği bu parçalar en iyi çalışmalarını ile ne düşündüklerini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Herhangi bir tür portfolyo için parçaların seçim süreci, öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren bir unsur oluşturmaktadır. Örneğin öğretmen değerlendirmede olduğu gibi öğretimde de yazma becerisini iyi tanımlamak ve izah etmek için ölçütler açıklar. Seçme için bu ölçütler güçlendirildiğinde aslında öğrenme unsurları bir diğer yoldan açıklanmış olmaktadır.

Çalışma parçaları arasından ne kadar bir seçim yapılacağı portfolyo türüne göre değişebilmektedir. Genelde öğrenciler seçimlerinde serbest bırakılsa da öğretmenler seçilmiş parçaların sayılarını alt veya üst sınırlamalar halinde öğrencilere verebilirler. Ancak portfolyo için seçilen parçaların, etkili bir biçimde seçim sürecinden geçirilerek sayıları mümkün olduğunca fazla tutulmaya çalışılmalıdır.

Yansıma: Yansıma portfolyo geliştirme sürecinin üçüncü aşaması olarak görülebilir. Ancak yansımanın belirli bir derecesinin aynı zamanda seçme işleminin gerekli bir parçası olduğu bilinmektedir. Yansıma süreciyle birlikte öğrenciler giderek kendilerinden haberdar olmaktadır. Öğrencinin yansıma sürecini Darling (2001: 113–117) dört evrede kategorize etmektedir. Bunlar; portfolyo görevi için ilk yanıt, anlam vermek için yapısal ve biçimsel yaklaşım, söylev için temayla köprü kurmak ve son ürünlerinde gösterime karar verme şeklinde ifade edilmektedir.

Sınıf ortamında öğrenci çalışmalarının düzeltilmesinin öğretmenler için zor ve zaman alıcı görevlerden biri olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ne yazık ki, öğretmenlerin yorumlarından yararlanabilen öğrenci sayısı fazla olamamaktadır. Ancak, portfolyo sürecinin yürütüldüğü bir öğretim ortamı daha farklı bir çevreye sahip olabilmektedir. Öğretmenler öğrenci çalışmalarına yönelik farklı ve özel çözümler öne sürme imkânı elde edebilmektedir.

Böylelikle doğrudan öğrencilerin kişisel öğrenmeleri ile daha kolay biçimde bağ kurulabilmektedir. Elbette yansımaların istenilen biçimde değerlendirilebilmesi için olumlu bir atmosferin oluşturulması büyük önem kazanmaktadır.

Öğretmenler başarılı bir yansıma süreci yönetimi için bazı etkinlikler ve çalışmalar gerçekleştirebilir. Öğrencileri işbirlikli bir çalışma ortamına sokarak yansıma sürecinde elde edilen yorumların gelişmesine fırsatlar sağlayabilir. Bunun için öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Aynı zamanda öğretim programı çerçevesinde öğrencilere görevler verilebilir ve bu görevler için özel zamanlar/takvimler belirlenebilir.

Gösterim: Portfolyo geliştirme sürecinin son aşaması konumundadır. Bu aşamada, öğrenciler işbirliği içerisinde çalıştıkları arkadaşlarıyla birlikte içerik görüntüsüne karar vererek çalışmalarına uygun görüntüyü kazandırır. Öğretmenler bu aşamada da öğrencilere rehberlik yaparak onlara destek vermelidirler. Örneğin geliştirilen bir portfolyo gözden geçirme formu ya da değerlendirme yönergesi (rubrik) öğrenciler için oldukça faydalı olabilecektir. Bu aynı zamanda yapılan çalışmanın standartlarını belirlemede ve değeri ortaya koymada kılavuzluk yapacaktır.

2.5. E-PORTFOLYO ÖĞRETİM SÜRECİNDE DEĞERLENDİRME

Öğrenme-öğretme süreçlerinin önemli bir unsuru olan değerlendirme, gerek öğretim sürecinin değerlendirilmesinde gerekse öğrencilerin başarılarına yönelik karar vermede kullanılmaktadır. Bir diğer ifadeyle değerlendirme, programın hedeflerine ne derecede ulaşıldığını belirlemek amacıyla (Yılmaz, 1997: 25), öğrenci öğrenmesinin doğruluğunu kanıtlamak olarak tanımlanabilir (Bintz, 1991: 308). Bu noktada, yeni olmayan ancak sıklıkla sorulan “bir öğrencinin değerlendirilmesi ve notu nasıl olmalıdır?” sorusu akla gelmektedir. Diğer yandan, “değerlendirme yaklaşımı nasıl olmalıdır?” ve “değerlendirmede yeni yaklaşımlara ihtiyaç var mıdır?” soruları da eğitimdeki

anlayış değişikliklerine ve yaklaşımlara bağlı olarak sürekli farklı yanıtlar bulmaktadır.

Bu nedenle her dönemde değerlendirme yaklaşımları sorgulanmış ve alternatif değerlendirme yaklaşımları öne sürülmüştür. Anderson (1998: 5), alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öne sürülmesini, öğrenmenin nasıl meydana geldiği ile ilgili düşüncelerin yenilenmesi ve yeni kavramların ortaya çıkmasına odaklanarak, yansız değerlendirme kaygısına ve öğrenciler arasındaki farklılıkların artmasına bağlamaktadır.

Diğer taraftan öğrenci değerlendirmesinde gerçek yaşam durumlarına ait görevlere daha çok yer verilmesi gerektiği görüşü alternatif yaklaşımların öne sürülmesinde etkili olmaktadır. Çünkü bir şeyi bilme ile onu başarıyla uygulamaya geçirme arasında her zaman yüksek bir ilişki olamamaktadır (Tekin, 2000: 221). Bu bağlamda, öğretim sürecinde öğrenci öğrenmelerini ortaya çıkararak onları destekleyecek ve varsa eksiklerini tespit edip düzeltmelerine imkân tanıyacak alternatif uygulamalarının gerçekleştirilmesi görüşü yaygınlaşmıştır.

Alternatif değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde, karar vermede performansın ölçülmesi öne çıkan anlayışlar içerisinde yer almaktadır. Performansın ölçümü bireylerin amaçlarına ulaşmada nasıl başarılı olacaklarına karar verme süreci olarak görülebilir. Eğitim alanında bu süreç performans değerlendirme kapsamında işletilmektedir.

Performans değerlendirmenin savunucuları, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının öğrenci başarısını yansıtmada yetersiz kalarak öğrencinin ne öğrendiğinden daha çok öğretmenin ne istediğini ortaya koyduğu görüşünü taşımaktadırlar. Bunun yanı sıra geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının, gerçek yaşam durumlarından uzak olması ve eğitim-öğretim ortamlarından izole edilmiş ayrı bir etkinlik olarak görülmesi eleştiri alan diğer noktalardır

(Tezci, 2004). Buna karşın performans değerlendirmenin, öğrenmenin doğal olarak yaşamın her parçasında yer aldığını ve öğrencinin neyi, nasıl ve niçin öğrendiğini dikkate aldığı belirtilmektedir (Linn, Baker ve Dunbar, 1991; Herman, Aschbacher ve Winters, 1992). Bu durum aynı zamanda performans değerlendirmenin, otantik değerlendirme veya doğrudan değerlendirme gibi ifadelerle tanımlanmasında kaynaklık ettiği görülmektedir. Çünkü bu tür değerlendirme anlayışında öğrencilerin, sorularını ve fikirlerini test edecek gerçek yaşam problemlerinin çözüm becerileri üzerine odaklanılmaktadır. Öğrencilerin elde ettikleri bilgi ve yetenekleri uygulamaya geçirilmesi istenirken, onların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine (Blatter ve Frazier, 2002) katkı sağlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin problem çözme becerilerinin oldukça etkili ve verimli bir şekilde değerlendirilmesi (O'Neil, 1999) imkânı da elde edilmektedir.

Performans değerlendirme yaklaşımının eğitim ve öğretim etkinliklerine yönelik temel katkılardan bir diğeri de sürekli gelişim üzerine vurgu yapmasıdır. Çünkü değerlendirmedeki amaç, salt bir başarılı ve başarısız sınıflaması yapmaktan çok öğrencilerin amaçları doğrultusunda gelişimini ve ilerlemelerini sağlamaktır. Bu açıdan öğrencinin öğrenme amaçlarını düzenlemesi ve öğrencinin kendini değerlendirmesi desteklenmektedir. Böylelikle öğrenciye, öğrenmesinde güçlü oldukları yerleri görme ve zayıf oldukları yönleri düzeltme imkânı verilmiş olmaktadır (Wiggins, 1990).

Performans değerlendirme ile geleneksel olarak ifade edilebilecek değerlendirme arasındaki farklar temelde, öğretime ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarındaki anlayış değişikliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu açıdan yaklaşımlardaki temel farklılığın, performans değerlendirmenin yapay ortamlardaki becerilerin tespitine yönelik bir dokümantasyon olmasından ziyade bütünleşmiş öğrenmeye geniş bir destek sağlamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu açıdan bakıldığında geleneksel sınavların öğrencilerin ne bilmediğini ortaya çıkarma fikri üzerine inşa edildiği, performans değerlendirmenin ise doğrudan öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesini kapsadığı ifade edilebilir. Performans değerlendirmede daha otantik ortamlara yer verilerek, öğrenciler gerçek yaşam problemlerinin paralelindeki görevlerle karşı karşıya bırakılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilere kendi kendini değerlendirme, dikkate alma, yaratıcılıklarını geliştirme ve sorumluluk alma imkânı sunulması vurgulanmaktadır (Slater, Ryan ve Samson, 1997: 255–256).

Performans değerlendirme yaklaşımı ile geleneksel değerlendirme yaklaşımı arasında; değerlendirme amaçlarından ölçütlerine, sürecin işletilmesinden sonuçlandırılmasına kadar birçok farkın olduğu görülmektedir. Bu her iki yaklaşımın; bilgiye bakış açıları, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair görüşleri, öğretim süreci ile ürün arasında ne gibi bir bağ kurdukları, değerlendirmedeki odakları, amaçları ve kontrol mekanizmaları gibi unsurları farkların belirgin hale geldiği yerler olarak ifade edilebilir. Bu farkların daha iyi anlaşılmasını sağlamak bakımından bu iki değerlendirme yaklaşımı arasında Tablo 1'deki gibi bir karşılaştırma yapılmaktadır.

Tablo 1. Geleneksel ve Performans Değerlendirmenin Karşılaştırılması

	Geleneksel Değerlendirme	Performans Değerlendirme
Bilgi	Yaygın (ortak) anlam	Çoklu anlamlar
Öğrenme	Pasif süreç	Aktif süreç
Süreç / Ürün	Süreç ve ürün ayrı	Süreç ve ürün birlikte
Odak	Parçacıklara ayrılmış bilgi üzerine	Araştırma üzerine
Amaç	Öğrenmeyi raporlaştırmak	Öğrenmeyi kolaylaştırmak
Değerlendirme	Objektif ve değerlerden bağımsız görülür	Subjektif ve değerlere bağımlı görülür
Güç ve Kontrol	Hiyerarşik model	Paylaşılmış model
Bireyselliğe Karşı İşbirlikli Süreç	Öğrenme bireysel süreç	Öğrenme işbirlikli süreç

Kaynak: Anderson, R.S. (1998). **Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment.** New Directions for Teaching and Learning. Summer 1998. No:74. 5-16.

Anderson (1998) yaptığı bu karşılaştırmayı daha anlaşılır kılmak için her bir unsura yönelik aşağıdaki gibi bir açıklama getirmiştir.

Bilgi: Geleneksel yaklaşım bilginin yaygın ve ortak bir anlam taşıdığını, herhangi bir yerdeki herhangi bir kişinin anlamlandırmasının diğeriyle benzer olduğunu öngörmektedir. Performans değerlendirme yaklaşımında ise bilginin çoklu anlam taşıdığı görüşü vardır. Herhangi bir kişi anlamı kendine özgü ve farklı durumlarda da çeşitli biçimde oluşturabilmektedir.

Öğrenme: Öğrenme geleneksel yaklaşımda pasif bir süreç olarak görülmektedir. Öğrenenler hakkındaki yaygın görüş onların boş bir kutu gibi olduğudur. Öğrenenlerin bir konu hakkında daha önce hiçbir bilgi sahibi olmadığı düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretimin rolü öğrencilere doğrularla oluşturulmuş bilgilerin yüklenilmesi olarak görülmektedir. Herhangi bir şeyin nasıl öğrenileceğinin verilmesi yerine onun sunulmasına odaklanılmaktadır. Bu

pasif süreç öğrencilere bir öğretmen veya bir başka kaynak aracılığıyla bilginin verilmesini kapsamaktadır. Performans yaklaşımında ise öğrenme; doğal, gerekli ve yaşamın her parçasında yer alabilmektedir. Öğrenme birileri tarafından diğerlerine verilebilen bir şey değildir. Bunun yerine bu yaklaşımda, öğrencilerin mevcut anlamalarını yeni anlamalara taşımasında aktif bir biçimde kaynaklık edilmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrenmedeki ürünler yeniden üretilen bilgilerden elde edilmektedir.

Süreç / Ürün: Geleneksel yaklaşımda süreç üründen ayrı tutulmaktadır. Ürün genellikle öğretimin sonunda gerçekleştirilen sınavlardır. Öğrencilerin bu son ürünleri, onların öğrenmelerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğrenci öğrenmelerinin nasıl ve niçin gerçekleştirildiği göz önüne alınmamaktadır. Bu durum performans yaklaşımında süreçle ürünün birlikte olmasıyla farklılaşmaktadır. Süreç, ürün kadar değerli görülmektedir. Öğrencinin neyi, nasıl ve niçin öğrendiği dikkate alınmaktadır.

Odak: Geleneksel yaklaşımda, düşük seviyeli düşünme becerilerinin oluşturduğu bilgi parçacıklarının hiyerarşik bir biçimde sunumu üzerine odaklanılmaktadır. Öğrencilerden bir sonraki seviyeye geçmeden önce bir önceki seviyenin özel becerilere sahip olması ve bunları göstermesi beklenmektedir. Performans yaklaşımında ise bu odaklanma araştırmaya yönelik olmaktadır. Değerlendirmede, öğrencilerin insanlara rehberlik edecek gözlemleri, düşünceleri, soruları ve fikirlerini test edecek gerçek yaşam problemlerinin çözüm becerileri üzerine odaklanılmaktadır.

Amaç: Öğrencilerin değerlendirilmesi geleneksel yaklaşımda yalnızca bir denetleme biçimini taşımaktadır. Bunu gerçekleştirirken de öğrenciyi biliyor ya da bilmiyor şeklinde kesin ve sınıflandırılmış bir biçimde raporlaştırmaktadır. Performans yaklaşımında ise değerlendirme, öğrenmeyi arttıracak bir destek niteliğini taşımaktadır. Öğrenciler öğrenmeleri hakkında, öğrenmelerini

arttıracak yönlendirmeler biçiminde dönütler almaktadırlar. Bu anlayışta öğrencileri kesin ve sınıflanmış bir biçimde ayırma söz konusu değildir.

Değerlendirme: Geleneksel yaklaşımda, değerlerin farklı ve ayrılabilir bir varlık gösterdiği anlayışından hareketle yansız ölçülebildiği varsayılmaktadır. Öğretim ve sınavlar hakkında kararlar alınırken bunların bir değer taşıdığı pek göz önüne alınmamaktadır. Performans değerlendirme yaklaşımında ise bu kararlarda değerlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü değerler sistemi yalnızca değerlendirme sorularına verilen cevapların ne olduğu hakkında karar vermede değil, değerlendirme sorularında hangi soruların sorulacağını dahi etkilemektedir. Bu özellikle öğrenmede değerlerin önde tutulduğu zamanlarda oldukça önem kazanmaktadır (Schultz, Durst & Roemer, 1997: 131).

Güç ve Kontrol: Geleneksel yaklaşımda öğretmen, öğretime ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceğine karar verme gücünü genelde elinde tutmaktadır. Öğrenciler onların öğrenmeleri için neyin önemli olduğu hakkında ve yine onların nasıl iyi öğrenebileceklerine karar verme sürecine pek iştirak edememektedirler. Performans yaklaşımında ise öğretmen, öğrencilerin öğrenmeleri için neyin önemli olduğu hakkında ve yine onların nasıl iyi öğrenebileceklerine ilişkin karar vermede güç paylaşımı sağlamaktadır. Böylelikle aynı zamanda demokratik bir karar verme süreci de işletilmiş olmaktadır.

Bireyselliğe Karşı İşbirlikli Süreç: Geleneksel yaklaşım daha çok bireysel başarıya odaklanmaktadır. Öğrencilerden genellikle diğerlerinin bir katkısı olmadan görevleri tamamlaması istenmektedir. Öğrencilere karşı işletilen süreçte, onlara kendi performanslarını hesaba katmasına fırsat vermeden, diğerleriyle rekabet içinde olmasını sağlayan bir anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. Diğer yandan performans yaklaşımının uygulamalarının genelinde öğrenciler ve öğretmenler işbirlikli öğrenen konumunda olmaktadır.

Öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen arasında kurulan bağ sayesinde birbirlerine rahatlıkla danışabilmekte ve fikirlerini diğerlerine ileterek tartışmalar açabilmektedirler. Bu sosyal çevre aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenciler arasında birbirlerine karşı zihinsel bir sorumluluk yüklemiş olmaktadır.

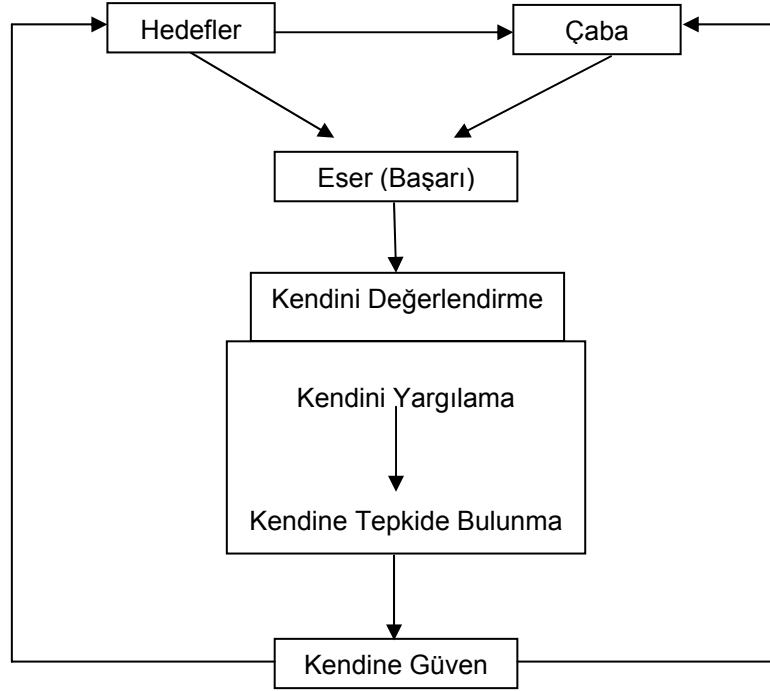
Performans değerlendirmenin bir türü olarak görülen ve onun yukarıda ifade edilen anlayışlarını taşıyan alternatif değerlendirme yaklaşımlarından biri de portfolyo değerlendirmedir. Diğer bir ifadeyle portfolyo değerlendirmede öğrencinin performansını dikkate alan bir değerlendirme söz konusudur.

Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına bir alternatif olarak sunulan portfolyo değerlendirme, özellikle yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını yansıtmadaki sınırlıklarına karşı gelmektedir. Aynı zamanda, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının ön gördüğü bir tepkiyi seçmek ya da işaretlemek yerine, üretimi gerektiren performansın değerlendirilmesinin gerekliliğini savunmaktadır.

Portfolyo değerlendirme sürecinde öğrenciye kendi öğrenme sonuçlarını seçme fırsatı sunulmaktadır. Portfolyolar bir oturumda oluşturulmadığından bir ya da iki görevden fazlasını içerebilmekte ve öğrencinin bir konu alanında öğrendiği teorik bilgiyi uygulamaya koyma fırsatı sunulmaktadır. Aynı zamanda öğrenci, içeriğin seçimine ve seçim ölçütlerinin belirlenmesine aktif olarak katılmaktadır. Öğrencinin sürece aktif katılımı vurgulanarak ilgisi ve öğrenme sonuçları ortaya konulmaktadır (Tezci ve Dikici, 2002; Chang, 2001). Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine fırsat verilerek öğrenmeleri için katkılar sağlanmaktadır.

Değerlendirme sürecinde öğrencilerin kaliteli bir çalışmanın farkında olmasına yardımcı olunmaktadır. Aynı zamanda öğrencinin öz saygısını ve güvenini arttırmak için uygun bir ortam sağlanmaktadır. Öğrencilerin

kendilerini değerlendirmesinin öğrenmeye ve kendine güvene olan katkısı Şekil 1 üzerinden açıklanabilir.



Şekil 1. Kendini Değerlendirmenin Kendine Güvene Katkı Sağlama Biçimi

Kaynak: Rolhesier, C., Bower, B. & Stevahn, L. (2000). **The Portfolio Organizer Succeeding with Portfolios in Your Classroom.** Alexandria, Virginia. USA: Association for Supervision and Curriculum Development. (p.77).

Öğrenciler kendi performanslarını değerlendirecekleri zaman, yüksek düzeyde hedefler ve daha fazla bireysel kaynak veya çabadan sorumlu kılınırlar ve cesaretlendirilirler. Hedeflerin ve çabaların birleşimi eseri (başarıyı) ortaya çıkarır. Bir öğrenci başarısı, öğrencinin ‘hedeflerime ulaştım mı?’ sorusuna vereceği yanıtla, bir diğer ifadeyle kendini yargılama ile sonuçlanır. Kendini yargılamanın sonucu, kendine tepkide bulunmadır veya ‘bu konu hakkında kendimi nasıl hissediyorum?’ şeklinde sorduğu sorunun yanıtıdır. Kendine güveni etkileyen ve sonuçlandıran ise; hedefler, çaba, eser (başarı), kendini yargılama ve kendine tepkide bulunmanın birleşiminden oluşmaktadır. Bu biçimde öğrencilerin kendilerini daha kapsamlı bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine fırsat sunması bakımından portfolyo değerlendirmenin önemi bir kez daha ortaya konulmaktadır.

Bu noktada portfolyo değerlendirme sürecinin temel bileşenlerine açıklık getirmek gerekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu bileşenleri kısımlar halinde açıklamak mümkündür (Barton ve Collins, 1997; Aschbacher, Koency ve Schacter, 1995; Martin-Kniep,1999):

Amaçlar: Öncelikle bir portfolyo çalışmasının hizmet edeceği amaçlar belirlenmektedir. Amaçlar ve oluşturulma süreci portfolyo çalışmaları için önem arz etmekte ve portfolyolar hakkında birçok unsuru etkilemektedir. Amaçlar, ğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, zamanla gelişmeyi yansıtma, öğrencinin başarı düzeylerini belirleme, program ve ğretim etkililiğini belirleme gibi ihtiyaçların giderilmesi için kullanılmaktadır. Doğal olarak toplanan dokümanların içeriğinin sınırlarını da belirlemektedir.

Amaçlar, öğrencilerle birlikte müzakere edilerek son şekillerini almaktadır. Amaçlar hakkında yapılan bu müzakereler öğrenciye öz yargılama noktasında önemli bilgi sağlamaktadır. Böylelikle ğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmeleri sağlanmakta (Barton ve Collins, 1997) ve portfolyoda kullanılacak teknolojilerin neler olacağına ilişkin ipuçları elde edilmektedir (Barrett, 2000a). Öğrenciler hem kendi aralarında hem de öğretmenle, eş zamanlı veya eş zamansız olarak amaçları tartışırlar. Gelişen teknolojik imkânlarla birlikte öğrenciler arasında yapılacak tartışmalar elektronik ortamlardaki sohbet programları aracılığıyla yürütülebilir. Öte yandan amaçların tespitinde elektronik bülten tahtası ya da elektronik posta gibi araçlar yazılı doküman sağlamak için kullanılabilirler. Öğrenciler bir klasör içerisinde kendilerine sunulan performans görevlerini sakladıkları takdirde amaçlar için içerik listesini göstermesi bakımından önemli kayıtlar elde edilebilecektir.

Amaçlar aynı zamanda portfolyo biçimini de etkilemektedir. Belirlenen amaç ya da amaçlar, öğrencinin portfolyo çalışmasının değerlendirilmesinde ve

içerik seçiminde rehber konumunda olabilecektir. Nitekim amaçlar (öğrencinin öğrenmesi için ne istiyorum? gibi) genel durumları ifade eden bir nitelik taşımaktadır. Böylelikle öğrencilerin ve öğretmenin ne yapacağını bilmelerine katkı sağlamaktadır. Çünkü amaçlar, değerlendirmenin hangi bağlamda yapılacağına ışık tutmaktadır. Diğer bir ifadeyle, değerlendirmeler yapılırken ‘değerlendirme yönergesi ile belirlenen esasların mı?’ yoksa ‘ulusal standartların mı?’ temel alınacağı belirlenmektedir. Bunun yanı sıra değerlendirmede, “süreç üzerine mi?” yoksa “ürün üzerine mi?” odaklanacağı konusuna da ışık tutulmaktadır (Tezci, 2004).

Sonuç olarak amaçlar, çalışmanın neden yapıldığına ilişkin öğrencilerin bilmesi gerekenler neler olduğunun tespit edilmesine ve öğrencilerin portfolyo çalışmalarındaki başarının kanıtının ne olduğunu görmelerine imkân sağlamaktadır. Bu doğrultuda, portfolyo çalışmasına başlamadan önce amaçların belirlenmesi son derecede önemlidir.

Değerlendirme Kriterleri: Amaç ya da amaçlar belli olduğunda başarı konusunda karar vermenin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle amaçları gerçekleştirmede hangi standartlara gereksinim olduğu dikkate alınarak, mükemmel işin standartlarının neler olduğunun ifade edilmesi gerekmektedir. Bu standartlar değerlendirme ölçütlerinin temelini oluşturmaktadır ve mükemmel çalışmayı diğerlerinden (daha az çaba sarf edilmiş ya da başarı düzeyi düşük bir çalışma gibi) ayırmaya yardımcı olmaktadır.

Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde de hem öğrenciler hem de öğrenci-öğretmen arasında yapılacak müzakere önemli bir yer tutmaktadır. Bu, öğrencinin kendi gelişiminden ve öğrenmesinden sorumlu olmasını ve gelişiminin farkında olmasını sağlayacaktır. Böylece öğrenciler, yapacakları çalışmalarda istenen niteliklerin ne olduğunu, nasıl ve neye göre

değerlendirileceğini bilecekler ve kendilerini değerlendirebileceklerdir (Aschbacher ve diğerleri, 1995; Danielson ve Abrutyn, 1997).

Bu noktada Aschbacher ve diğerleri (1995) ölçütlerin belirlenmesinde üç unsurun önemli olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

1. Boyutlar: İçerik alanında mükemmel işin karakteristiklerinin ölçüsü belirlenir.
2. Skala: Belirlenmek istenen farklılıkların ne olduğu ortaya konur. 'A, B, C, gibi harflerle mi?' ya da '100 puan üzerinden (yazı için 10, organizasyon için 20 gibi) sayısal değerlerle mi?' belirleneceği tespit edilir.
3. Performans standartları: Portfolyoda yer alan görev, etkinlik ya da işin "yeterince ne kadar iyi" olduğu belirlenir. Bir "A" derecesi için ne kadar puanın ya da karakteristiklerin hangi birleşimlerinin gerekli olduğu tespit edilir.

Diğer yandan standartların nasıl ortaya konulacağı da ayrı bir öneme sahiptir. Standartlar 'kıyaslamaya (benchmarking) mı?' yoksa 'yönergeye (rubrik) mi?' dayalı olacaktır veya değerlendirme yönergelerinin 'analitik mi?' yoksa 'bütüncül mü?' olacaktır soruları yanıt bulmalıdır.

Portfolyo değerlendirme yaklaşımında ölçütlerin bütüncül olması önemsenmektedir. Çünkü bu tür yönergeler puanlayıcılara kolaylıklar sunmakta ve başarı için daha genel bir bakış açısı sağlamak için destek olmaktadır. Bu ve benzeri konular ışığında değerlendirme ölçütleri hakkında kararlar alınmalıdır.

Değerlendirme ölçütleri, oluşturulacak yönergelerle yazılı hale getirilmelidir. Ancak, mümkün olduğunca, eğilimlerden bağımsız olarak

uygulanabilir ve güvenilir değerlendirme yönergesi geliştirmek önemlidir. Bunu sağlamak için şu adımlar izlenebilir;

1. Arzulanan öğrenci performansının temel bileşenlerinin belirlenmesi,
2. Bu bileşenlerin ölçülebilir değerlendirme maddelerine dönüştürülmesi,
3. Her bir madde için performans düzeylerinin tanımlamalarının geliştirilmesidir (Herman, Gearhart ve Baker, 1994; Custer, 1996; Moskal, 2000).

Yönergenin geliştirilmesi aşamasında yönergenin her bir bileşeni için ölçülebilir değerlendirme yapılmasına imkân sağlayacak puan ataması yapılmalıdır (Tezci ve Dikici, 2002). Örneğin puanlar için eşit aralıklı '0'dan '10'a ikişerli olarak artan değerler verilebilir.

Portfolyo değerlendirmenin elektronik ortamda yürütüldüğü durumlarda değerlendirme ölçütleri, içerikte nelerin yer alacağına ışık tutmanın yanı sıra, kullanılacak depolama araçları ve yazılımların neler olacağını belirlemeye de yardımcı olacaktır. Örneğin, uzman kişilerle yapılan görüşme veya tarihi yerlere yönelik bir gezi, resim ve ses dokümanlarının hazırlanmasını gerekli kılabilmektedir. Bu durum, dosyaların bir disket yerine bir CD içinde saklanılmasını gerektirebilir veya dosyaların boyutlarının büyük olması nedeniyle bazı sıkıştırma programlarının kullanılmasını gerektirebilir (Hartnel-Young ve Morriss, 1999). Dolayısıyla değerlendirme ölçütlerinden yola çıkılarak hazırlanacak bir portfolyo içeriği ve bu içeriğin sunu biçiminde kullanılacak olan programlar ve donanımın nelerden oluşması gerektiğine de ışık tutulmuş olacaktır. Hazırlanacak web sayfalarıyla bu esaslar sunulabilir ve bu sayfalar süreç boyunca öğrencilere rehberlik sağlamada kullanılabilir.

Kanıtlar ve içerik: Başarıyı ortaya koymak için ne kadar verinin toplanmasına gereksinim vardır? Ne tür kanıtlar başarıyı yeterli olarak yansıtır

ve ne kadar sıklıkla kanıt toplanmalıdır? Bu ve benzeri sorulara verilecek yanıtlarla kanıtlar hakkında kararlara varılır. Bu noktada üretilen kanıtların öğretim programının amacıyla paralel olması ve portfolyo amacıyla ilgili olması önemli bir husus olarak görülmektedir.

Daha önce de ifade edildiği üzere portfolyoların değerlendirmesinde, süreç üzerine odaklanabileceği gibi ürün üzerine de odaklanabilir. Öğrencinin performansı süreç yaklaşımıyla değerlendirilmek isteniyorsa; portfolyo kanıtları, öğrencinin süreçteki gelişimini yansıtacak nitelikleri taşımaktadır. Ürün odaklı değerlendirme yapılıyor ise kanıtlar, öğrencilerin son ürünlerini içermelidir.

Kanıtlar aynı zamanda, portfolyo içeriğinde nelerin yer alması gerektiği ile ilgili kararlara da ışık tutmaktadır. Bir diğer ifadeyle portfolyoda ne? ne kadar yer almalıdır? sorularına yanıtlar bulunmalıdır. Dolayısıyla istenen kanıtlarla portfolyo içeriği arasında sıkı bir bağ olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda bir portfolyonun içeriği, içeriklerin toplanması ve değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Amaçlara göre seçilen içerikler, öğrencinin öğrenmedeki ihtiyaçlarını belirlemede kavramları ve yüksek düzeydeki fikirleri nasıl anladığını ortaya çıkaran çalışmalarını kapsamı bakımından da önemlidir (Aschbacher ve diğerleri, 1995). Çünkü içerik, öğrencilerin öğrenme sürecinde elde ettikleri kazanımlara ve yansımalarına dair tüm aşamaları barındırmaktadır.

İçerikte, fotoğraflar, resimler, sesli ve görüntülü kayıtlar, yazılımlar, notlar, raporlar, referanslar, görüşmeler, tartışma kayıtları gibi unsurlar yer alabilir. Öğrenciler, ürünlerin, işbirlikli bir çalışmayla gerçekleştirildiği durumlarda, ortak içeriklere ilaveten bu işbirliğinin dışındaki bireysel çalışmalarını da içeriğe ekleyebilmelidirler. Bunu gerçekleştirirken izleyecekleri içerik seçimleri için çoklu ortam biçimlerinden herhangi birini kullanabilirler.

Ancak içeriğin düzeyi içerik standartlarınca belirlenmelidir. İçerik standartları, sadece öğrencilerin teknoloji kullanım yetenekleri üzerine odaklanıyorsa, öğrencinin kullandığı araçların ve programların yapısı ve bunları kullanma ve tasarlama biçimi önemli olmaktadır. İçerik standartları, içerik alanıyla birlikte teknoloji kullanımı üzerine odaklandığı takdirde, içeriğe uygun teknoloji kullanımı da önemli olmaktadır (Barrett, 2000; Baron, 1996).

Depolama Biçimleri: Öğrencilerin çalışmalarını saklayacakları yer önemlidir. Çalışmalar, kağıt-kalem çalışmalarına dayalı bir dosyada mı?, 'bir elektronik depolama ortamında (CD, DVD gibi) mı?' yoksa 'web sunucusu üzerinde mi?' saklanacağına karar verilmelidir.

Depolama biçimi, portfolyonun biçimine göre değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin bir portfolyoda gelişimleri gözlenmek istendiği durumlarda, depolamanın ardışık bir tarzda ve oluşturulduğu şekliyle yapılması önemli olmaktadır. Ürünlerin değerlendirdiği durumlarda ise sadece öğrencinin seçtiği içerik depolanır ve bir ardışıklıktan ve/veya taslaktan söz edilemez.

Günümüzde gelişen bilgi ve bilgisayar teknolojileri paralelinde genellikle elektronik ortamlarda depolama yapılması yönünde bir eğilim görülmektedir. Depolama işlemleri; disketlerde, yüksek kapasiteli depolama ortamlarında veya web sunucularında gerçekleştirilebilir. Diğer yandan yerel, ulusal veya uluslararası ağlar bünyesindeki teknolojik olanaklar çerçevesinde içerik dokümanları elektronik formda hazır hale getirilebilmektedir. Böylelikle öğrenciler arasında paylaşımına önemli katkılar sağlanabilmektedir. Aynı zamanda bu şekilde gerçekleşecek depolama biçimleri öğrencinin; teknoloji yeterliğinin, içerik bilgisinin ve tasarım yeterliğinin ne olduğunu görme fırsatını da vermektedir (Baron, 1996).

Ancak, portfolyonun niteliğine göre dokümanların depolama sorununun çıkması olası bir durumdur. Bir portfolyo çalışması, bir diskette

depolanabilirken, özellikle büyük alan kaplayan (video görüntüleri gibi) dosyalar boyutları nedeniyle sorun teşkil edebilmektedir. Bu durumda sıkıştırma teknolojilerinin veya geniş kapasiteli bir depolama ortamının (DVD veya CD gibi) kullanılması gerekebilir. Tüm depolama araçlarının ve depolamada kullanılan programların, neler olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin belirlenmesi önemlidir.

Sunumlar: İçerik dokümanlarının tamamlanmasının ardından çalışmaların hangi düzende sunulacağına yönelik karar verme önemli bir husustur. Meeus (2000) portfolyoları öğrencilerin yeterliğinin hikâyesi olarak nitelirmektedir. Öğrenci, yeterliklerinin kanıtını sunabilmesi için materyallerin arşivini ve yansıtmasını yapılandırmak durumundadır. Bu bakımdan portfolyo sunumunu oluşturmada aşağıdaki basamaklardan yararlanılabilir (Ivers ve Barron, 1998):

Portfolyo girişinde bir takdim: Öğrenciler, yaptıkları çalışmayı anlatan ve portfolyolarının amaçlarını ifade ettiği bir takdimde bulunabilir. Bu takdim, başkalarının bu portfolyonun 'ne için hazırlandığı?' ve 'neye hizmet ettiği?' sorularına yanıt bulacağı tarzda olmalıdır.

Portfolyo dokümanları: Bu aşama; sınırları, estetiği ve tarzı önemli ölçüde etkilemektedir. Burada aynı zamanda portfolyonun süreç veya ürün odaklı olmasıyla ilgili bir düzenleme yapılmaktadır. Eğer portfolyolar süreç odaklı ise yapılan tüm çalışmaların belirli bir düzende ve tarihsel olarak sıralanması gerekmektedir. Hangi parçaların birbiri ile ilişkili olduğu açık ve yalın bir şekilde belirtilmelidir. Örneğin, elektronik portfolyoda; çalışmalar tarihsel bir ardışıklık içinde taslaklarından tamamlanmış haline doğru her çalışma için ayrı bir klasör içinde sunulabilir.

Sonuç: Öğrencilerin kendini değerlendirdiği ve öz yansımalarının yer aldığı basamaktır. Öğrenciler, söz konusu öğrenme sürecinden oluşturdukları

anlamları yansıtırlar. Böylelikle ön deneyimleri ile hali hazırdaki bilgi oluşturma sürecini ve değişimi yansıtmalarına imkân sağlanmaktadır.

Sonuç olarak sunumlar, öğrencinin gelişim düzeyinin bir yansıması olarak görülmelidir. Sunumlar, çalışmanın içeriğinden, boyutlarından, tasarımından ve değerlendirme ölçütlerinden etkilenmektedirler. Bu nedenle öğrenciler sunacağı portfolyo çalışmalarını, çeşitli bağlantı yapılarıyla etkileşimli bir duruma ve daha estetik hale getirerek uygun bir biçimde gerçekleştirebilirler.

2.6. PORTFOLYOLARIN KATKILARI ve SINIRLILIKLARI

Portfolyo süreci kaliteli öğretim sağlaması ve büyük ölçekli değerlendirmeye imkân vermesi nedeniyle yüksek düzeyde kabul görmüştür. Eğitim sürecinde kullanılmasını gerektiren nedenleri maddeler halinde aşağıdaki gibi sunmak mümkündür (Paulson ve diğerleri, 1991; Danielson ve Abrutyn, 1997; Darling-Hammond ve Snyder, 2000; Martin-Kniep, 2000; Richardson, 2000; Chang, 2001):

- Süreç, mesleki uygulamaların amaçlarına hizmet eder. Tasarlanan süreçte teorik bilginin uygulamaya geçirilmesi için öğrencilere çeşitli katkılar ve fırsatlar sağlanır.
- Süreçte, öğrencilerin gelişimleri üzerine sürekli bir biçimde vurgu yapılır. Bu bağlamda gelişimleri doğrultusunda ilerlemelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilir.
- Süreç, öğrencilerin öğrenme amaçlarını kendilerinin düzenlemesine imkân verir ve bu bakımdan onları destekler (Buradaki her bir öğrenciye ait öğrenme amacı; öğretim programı ya da dersin amaçları doğrultusunda geliştirilmiş öğrenci amaçlarıdır).

- Öğrencilere öğrenme sürecindeki çabalarına ilişkin güçlü kanıtlar sunma fırsatı verilir. Süreç içerisinde etkili ve verimli gelişimi sağlamak için bu kanıtlar üzerinden değerlendirmelere (assessment) gidilir.
- Süreç, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin sergiledikleri performansları ya da çalışmalarını gösterir. Bu performans ya da çalışmaların tümü öğrencilerin edindikleri zihinsel ve beceriye ait süreçleri kapsamaktadır. Bunlar öğrenme çıktılarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.
- Öğrenci, öz yargılamasının kanıtlarını ortaya koyma imkânı elde eder. Olumlu biçimde yönlendirmeyeyle gerçekleşen kendini yargılama, kendine güvenin artmasına destek olur.
- Öğrenciye seçim imkânı sunar. Öğrencilerin gerekli yönlendirmelerle birlikte portfolyolarına koyacaklarını kendilerinin seçmesine fırsat vererek çalışmalarını sahiplenmelerine destek verir. Süreç bu açıdan öğrencilere ayrı bir sorumluluk yükler.
- Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde önemli gördüğü öğrenme sonuçlarını göstermesine yardımcı olur. Burada öğretmenin görmek istediğini yansıtmasından çok kendi öğrendiğini yansıtması söz konusudur. Bu aynı zamanda onların öğrenmelerindeki gelişiminin görülmesine de destek vermektedir.
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine imkân sağlanır. Böylelikle öğrenciler kendi gelişimlerdeki eksiklikleri veya güçlü oldukları yerleri görme imkânına sahiptir. Bu aynı zamanda öğrencilerin kaliteli bir çalışmanın farkında olmasına yardımcı olmaktadır.
- Öğrencilerin işbirliği içerisinde süreçteki etkinliklere katılımları desteklenir ve sosyalleşmelerine katkı sağlanır.

- Süreç tehdit edici olmaktan çok sürekli bir değişimi vurgular. Tehdit edicilikten kasıt bir not kaygısı veya diğer olumsuz kaygı unsuru olabileceklerden uzak bir biçimde süreç işletilir. Örneğin değerlendirmedeki amaç salt bir başarılı ya da başarısız sınıflaması yapmaktan çok gelişimi daha iyi yansıtacak dönütler vermeyi gütmektedir.
- Öğrenci-öğretmen ve diğerleri arasındaki iletişim desteklenir. Özellikle öğrenci-öğretmen arasında hiyerarşik bir ilişki düzeninden daha çok kolektiflik söz konusudur.
- Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin değerlendirme amaçlarına hizmet eder. Öğrenci kendi gelişimi hakkında daha iyi bilgi sahibi olurken öğretmenler de öğrencilerin gelişimi ve başarısını değerlendirme imkânına sahip olur.
- Bilginin otantik bağlamlarda kullanımı desteklenir. Öğrenci öğrenmeleri sadece test ve kuizlerle elde edilen kanıtlar üzerinden değil, aynı zamanda projeler, resimler, fotoğraflar, çalışmalar gibi öğrendiklerini uygulamaya koyduklarını gösteren her türlü kanıtlarını içeren çalışmaları üzerinden çok yönlü değerlendirmeye tabi tutulur.
- Öğrencinin öğrenme ilgisine, kendine güvenini inşa etmesine ve kendisi hakkında daha çok şey bilmesine destek olur. Böylelikle öğrencilerin öğrenmeye yönelik cesaretlenmesine ve güdülenmesine destek sağlanır (Slater, Ryan ve Samson, 1997: 270).
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde hem nicel hem de nitel veriler elde edilmesine imkân sağlanır (Johnson, McDaniel ve Willeke, 2000: 68).
- Öğretmenlere, öğrenci değerlendirmesinin yanı sıra, uyguladıkları öğretim tekniklerinin ve programlarının etkinliğinin kritik yansımalarını

görme fırsatı sunarak öğretimi düzenlemek ve değerlendirmek için katkılar sağlar (Shay, 1997: 36).

- Öğrenciler konu içeriğini geniş bir perspektiften öğrenmektedirler. İçerik oluşturma sürecinde öğrenciler, farklı bakış açılarını görebilmekte ve konulara farklı açılardan bakma imkânı kazanmaktadırlar.
- Süreç öğrencilere bilgiyi nasıl oluşturduklarını, konu içeriğine nasıl baktıklarını ve kavramları nasıl ele aldıklarını görme imkânı sağlamaktadır.

Ancak, portfolyo sürecinin sınırlılıkları da söz konusudur. Buna örnek olarak, öğretmenlerin portfolyolardan değerlendirme amacıyla yararlanmak istediklerinde çok çaba sarf etmeleri gerektiği söylenebilir. Bu çabalar kapsamında; uygun öğretimsel görevler bulmak, portfolyoları organize etmek ve öğretim için hazırlık yapmak gibi görevler de yer almaktadır. Bunların yerine getirilmesi öğretmenlere ayrıca bir baskı ya da kaygı yükleyebilmektedir. Bunlar öğretmenlerin güdüsünü azaltabilir ve hatta fiziksel yorgunluğunu arttırabilir. Örneğin portfolyoları puanlandırmanın oldukça yorucu olması bir diğer sınırlılık olarak belirtilebilir (Koh ve Koh, 1998: 300). Öğretimde portfolyoların kullanılmasının engellerinden bazılarını aşağıdaki gibi maddeler halinde sunmak mümkündür (Wolfe, Chiu ve Reckase, 1999; Song ve August, 2002):

- Öğretimi ve değerlendirmeyi gerçekleştirmek (görevlerin organizasyonunu yerine getirmek ve portfolyoları puanlandırmak gibi) için fazladan zamana ihtiyaç duyulur.
- Öğretimde ve aktivitelerinin organizasyonunda bazı farklılıklara ihtiyaç duyulur.
- Portfolyoların depolanması ve yapılandırılmasında gerekli kaynaklar için ekstra güvenliğe ihtiyaç duyulur. Çünkü geleneksel öğretimde

materyaller ya da çalışmalar genelde öğretmenlerin sorumluluğunda değildir.

- Öğrenci portfolyolarını değerlendirmede özel ve uygulanabilir puanlama ölçütlerinin geliştirilmesinde zorluklarla karşı karşıya kalınabilir. Aynı zamanda değerlendirme karmaşık ve uzun olan bir süreci kapsamaktadır.
- Öğretmenler, görevlerin açıklanmasından sürecin sonlandırılmasına kadar; başta süreçteki öğrencilere olmak üzere, diğer öğretmenlere, yöneticilere ve hatta kendilerine ait olumsuz kaygıları azaltmak için ayrıca çaba göstermek zorunda kalabilmektedirler.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ve UYGULAMALAR

Bu bölümde portfolyo ile ilgili yapılan araştırmaların ve uygulamaların bazıları hakkında bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde eğitim alanında yeni bir konu alanı olarak yer bulması nedeniyle bilimsel çalışmaların ve uygulamaların çok fazla sayıda olmadığı görülmektedir. Buna karşın olumlu etkilerinden dolayı yurtdışında konuyla ilgili çok sayıda çalışmanın ve uygulamaların olduğu görülmektedir.

Brooks (2007), *“Mesleki Değerlendirme ve Geliştirme Dersinin Tamamlanmasından Sonra Yetişkin Öğrenenlerin Öz Denetimine Etkisi”* isimli doktora tez çalışmasında; dersi tamamlayan yetişkin öğrenenlerin öz denetim karakteristiklerindeki değişimi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada dört öz denetim faktörü üzerine çalışılmıştır. Bunlar; idrak etme, isteklendirme, teknolojinin öz etkinliği ve dilbilgisi/yazma yeteneğinin öz etkinliği olarak belirlenmiştir. Dersteki aktiviteler öğrenenleri öz denetimine cesaretlendirecek biçimde tasarlanmıştır. Bu aktiviteler, öz yansıma yazıları, kendini değerlendirmede küçük grup işbirlikleri, kursun tüm bileşenlerinin bir parçası olarak tehdiye dayalı olmayan yollarla teknoloji kullanarak öğreticilerden ve

akranlardan gelen dönütleri kapsayan bir elektronik portfolyo geliştirmeyi içermiştir. Çalışmada karışık metot yaklaşımı kullanılmıştır. Öz denetime ilişkin nitel veriler ön test- son test uygulamasıyla toplanmış ve eşli gruplar t testinden yararlanılarak analize tabi tutulmuştur. Bununla birlikte öz denetimler nitel veri çözümlemesi teknikleri kullanılarak kodlanmış ve çözümlenmiştir. Akranların ve öğretmenlerin dönütleri öğrencilerin kullandığı bilgilerin diğerlerini nasıl etkilediği dikkate alınarak çözümlenmiştir. Çalışmada görev analizlerinden dolayı teknoloji öz etkinliğinde ve isteklendirmede belirgin farkların olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonunda yetişkin öğrenenlerin kapsamlı gelişimleri yoluyla önemli bir konuda gelecek araştırmalar için cesaret verici sonuçlara ulaşıldığı belirtilmiştir.

Kazan (2006), *“Elektronik Gelişim Dosyasının Eğitim Amaçlı Tasarlanması ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullanımının Değerlendirilmesi”* isimli yüksek lisans tez çalışmasında; e-portfolyo uygulamalarının eğitim-öğretim amaçlı nasıl kullanıldığını detaylı bir şekilde öğretmen ve öğrencilere tanıtmak için - örnek teşkil etmesi bakımından- bir uygulama yapmış ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Araştırma, *“Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi”* alanında lisans düzeyinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden, 40 kişilik bir öğrenci grubu üzerinden yürütülmüştür. *“Öğretmenlik Uygulaması”* dersinde yürütülen çalışmalar sonucunda; görüş anketi, SWOT analizi ve görüşme teknikleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda e-portfolyoların eğitim sistemi içerisinde olumlu karşılandığı ve öğretmenlik uygulaması derslerinde teorik bilgi ile pratiği birleştiren bir unsur olarak kullanımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Özyenginer (2006), *“Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntem Kullanımı Üzerine Bir Çalışma”* isimli yüksek lisans tez çalışmasında; Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümünde okuyan öğrencilerin Bilgisayar/Donanım dersinde, elektronik portfolyo hazırlama, portfolyolarına yansıtma ifadeleri yazma ve

portfolyo değerlendirme ile ilgili görüşlerini ve başarı durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Buca Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümü 2005–2006 öğretim yılında 2. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci üzerinde Donanım dersinde yürütülmüştür. Öğrenciler donanım dersi ile ilgili e-portfolyo hazırlamışlar, sürecin sonunda geliştirilen bir elektronik portfolyo yönergesi (rubrik) aracılığıyla kendilerini değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeyi aynı zamanda ders öğretmeni de yapmış ve öğrencinin sonuç notu bu iki puanın ortalaması ile bulunmuştur. Örnek olay yöntemi bağlamında üç öğrencinin hazırladığı e-portfolyolar kapsamlı bir analize tabi tutulmuştur. Diğer öğrencilerin portfolyosundan elde edilen bilgiler örnek olay çalışmasında elde edilen bulguları yorumlamak için kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaların bitiminden sonra 15 öğrenci ile görüşme yapılmış, görüş anketleri öğrenciler tarafından doldurulmuş ve araştırmacı gözlemler yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin keyifle çalıştıkları, sorumluluk hissetmede ve yaratıcılık ile ilgili hususlarda geliştikleri, teknolojiyi kullanma becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda tüm öğrencilerin geçer not aldığı ve ortalamanın üstünde bir başarı gösterdikleri araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları olarak ifade edilebilir.

Ekmekçi (2006), *“Ders Aracı Olarak Portfolyo Kullanımının Öğrenmeye Katkısı ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Algıları”* isimli yüksek lisans tez çalışmasında; ders aracı olarak portfolyo kullanımının faydaları, portfolyonun hangi amaçla kullanıldığı, problemler ve ileriye dönük kullanım ile ilgili öğretmen ve öğrenci algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, İngilizce Hazırlık Programında ve portfolyo çalışması yapan 29 öğretmen ve 116 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun portfolyolarını yazma amacı olarak, yazma becerilerini, gramer bilgilerini, kelime hazinesini, cümle kurma becerilerini geliştirmek ve öğrendiği bilgiyi pekiştirmek olarak algıladığı; öğretmenlerin portfolyo kullanım amacını

ise öğrencinin öğrenme sürecini ve gelişimini gösteren ve yazma becerisini geliştirmeye yardımcı bir araç olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun portfolyoyu öğrenmelerinde faydalı bulduğu ve biri dışında öğretmenlerin tümünün portfolyoyu faydalı olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

EPVET (2006); Fırat Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen “*Mesleki Eğitimde Elektronik Portfolyo Süreci*” isimli bir Avrupa Birliği eğitim programları Leonardo Da Vinci B Tipi Pilot projesidir. Bu projede, Avrupa düzeyinde, mesleki eğitimde e-portfolyo sürecinin uygulanmasını kolaylaştırmak ve yaygınlaştırmak amacıyla eğiticilerin ve öğrencilerin kullanabilecekleri bir elektronik portfolyo çerçevesi geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda beş farklı ülkeden (Türkiye, İngiltere, Romanya, Danimarka, Yunanistan) altı ortakla geniş çaplı ve toplamda iki yıl sürecek bir çalışma başlatılmıştır. Proje sonunda, elektronik portfolyo sürecinde kullanılacak bir portal, web tabanlı öğrenme materyalleri ve örnek e-portfolyo süreç tasarımları oluşturulması hedeflenmektedir.

Arnold (2006), “*Eyalet Çapında Alternatif Değerlendirme Olarak Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Genel Öğretim Programlarına Girişine Etkisi*” isimli doktora tez çalışmasında; Washington portfolyo değerlendirme sürecine tabi olan üç ortaöğretim okulunda bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada eyaletteki dezavantajlı öğrencilere yönelik akademik programlara giriş için kullanılan alternatif değerlendirme uygulamasının olumlu etkilerinin belirlenmesi ve sürecin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmaya dayalı olarak elde edilen bulgular altı alanda ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin elde ettikleri çok sayıda portfolyo deneyimiyle, portfolyo sürecinin bileşenlerini sınıf ortamının rutinleriyle birleştirerek uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin, dezavantajlı öğrenciler için akademik program içeriklerinin portfolyo değerlendirme deneyimleri göz

önüne alınmadan oluşturulmasına anlam veremedikleri görülmüştür. Portfolyo kanıtları ile sınıf ortamında yürütülen öğretme-öğrenme etkinlikleri arasındaki bağlantılarına ilişkin öğretmen görüşlerinde ise; öğrencilerin genel programlara girişlerinde öğretmenlerin etkili olabileceği, öğrenci başarılarının eyalet standartlarına erişmesinde de görünür iletişim sistemlerine ve öğrenmelerine ilişkin veri toplama tekniklerine bağlı olabileceği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme kullanımının, öğrencilerin akademik öğrenmelerinin arttırılmasında ve öğretim programı bakımından değişiklik yapılmasında yararlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma, reformların yerine getirilmesinin beklentilerle bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Doll (2006), *“Öğretmen Sertifikasyon Programlarında Portfolyo Kültürü: Öğretimin Ötesinde Portfolyo Değerlendirmeden Faydalanmak İçin Motivasyon”* isimli doktora tez çalışmasında bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda dört farklı öğretmen sertifikasyon programındaki portfolyo kültürü incelenmiştir. Çalışmada, doküman incelemesi, görüşme, anket ve odak grup aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının portfolyo sürecine yönelik olumlu tutumlarına etki eden dört tema (enerji ve istek, odak, işbirliği ve kabullenme) üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda hizmet öncesi eğitim alan öğretmen adaylarının portfolyo geliştirme aşamalarında kültürel göstergelerin son derecede olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Ehley (2006), *“Dijital Portfolyolar: Alverno Okulları (Winconsin) Tanıya Yönelik Dijital Portfolyosunun (TYDP) Üniversite Öğrencileri ve Fakülte Tarafından Kullanımına ve Algılanmasına Yönelik Bir Çalışma”* isimli doktora tez çalışmasında; bahsi geçen portfolyo sürecinin bir yıllık değerlendirme yöntembilimi programındaki kullanımının etkililiğini ve algılanmasını incelemiştir. Veriler, TYDP üzerinden veri tabanı madenciliği yürütülerek, 93

fakülte'deki 324 öğrenci üzerinde tarama yapılarak, öğrencilerle ve dokuz fakülte'de görüşme yapılarak toplam üç yaklaşımla elde edilmiştir. Çalışma sonunda; fakülte'lere girişte yapılan TYDP'nin kullanımının kolay ve yararlı olduğu, öğrencilerin TYDP'yi daha sık ve sürekli kullanmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Fakülte'lere 1999 yılından çalışmanın yapıldığı tarihe kadar TYDP'nin kullanımının arttığı belirtilirken, bunun fakülte ve öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeye yardımcı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmayla birlikte TYDP'ye yönelik ortaya konan sonuçların öğrenci öğrenmelerine ilişkin hedeflerin belirlenmesinde yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Huff (2006), "*Öğretmen Portfolyosu Sürecinde Öğretmen Algıları*" isimli doktora tez çalışmasında; katılımcı öğretmenlerin algıları üzerinden öğretmen portfolyosu sürecini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki uzun dönem etkileri ile ilgili daha iyi bilgi edinmek istenmiştir. Verilerin toplanması, bireysel görüşmelerden, odak gruplarından ve 'sesli düşünme' dokümanlarının analizinden elde edilmiştir. İlk, orta ve lise seviyesindeki toplam 18 öğretmen, öğretmen portfolyoları oluşturmuştur. Çalışma sonunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve yansıtıcı uygulamalarına yönelik portfolyo oluşturmadıkları anlaşılmıştır. Bununla birlikte portfolyo sürecine ilişkin bilgilendirmede çeşitli işbirliği ilişkilerinin anlaşılması test edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen portfolyolarının, hem değerlendirme yapmak hem de mesleki gelişimde kullanmak üzere geliştirilmesinin ve sürdürülmesinin zihinsel bir yoruculuğu olduğu sonucuna varılmıştır.

Hung (2006), "*Alternatif EFL Değerlendirme: Elektronik Portfolyoları Sınıfa Uyarlamak*" isimli doktora çalışmasında EFL öğrencilerinden oluşan katılımcıların bir elektronik portfolyo değerlendirme projesindeki deneyimleri ve algıları incelemiştir. Aynı zamanda bu yolla süreci yürütmedeki zorlukların ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Tayvan'da 39 öğrenci üzerinden gerçekleşen

çalışmada proje bir dönem süresince yürütülmüştür. Öğrenciler elektronik portfolyolarını geliştirirlerken; İngilizce metinler oluşturma, günlük girişler yazma, kendini ve akranını değerlendirmelere katılma ve kendi seçim maddelerini yazma gibi etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Öğrenci deneyimleri ve algılarını ortaya koymak için hem nitel hem de nicel yaklaşımlar izlenmiştir. Verileri toplama kaynaklarını; elektronik portfolyodan elde edilen dokümanlar, hem öğrenci hem de öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu sorulardan oluşturulmuş anketler, kendini ve akranlarını değerlendirme formları, yansıtıcı yazılar ve e-posta iletileri oluşturmuştur. Çalışma sonunda sürece katılan öğrencilerdeki değişimler birbirleriyle ilişkili yedi unsurda görülmüştür. Bunlar; toplama, yansıtma, değer biçme, dokümanlaştırma, bağlantılar kurma, değerlendirme ve teknoloji olarak sayılmıştır. Öğrencilerin bir değerlendirme aracı olarak elektronik portfolyoları olumlu gördükleri ve portfolyoların çok yönlü değerlendirme sağlamada etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Trimble (2006), "*Özel Merkez Texas Üniversitesi eFolio Programının Eğitim Fakültesinde Algılanmasına İlişkin Bir Durum Çalışması*" isimli doktora tez çalışmasında; kurumdaki elektronik portfolyo kullanımına ilişkin algılamaları incelemek amacıyla bir nitel durum çalışması yapmıştır. Araştırma soruları; Fakülte'deki eFolio programının başarısına ilişkin algılar nelerdir?, Teknik destek sağlamada eFolio programına yönelik algılar nelerdir? Fakülte'deki öğretim programının akreditasyon standartlarına ulaşması için değerlendirme aracı olarak eFolio kullanımına yönelik algılar nelerdir? Öğretmen eğitiminde teknoloji gereklilikleri bağlamında eFolio kullanımına yönelik algılar nelerdir? Öğretmen adaylarını değerlendirme bağlamında eFolio kullanımına yönelik algılar nelerdir? şeklinde oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında; e-posta iletileri, çevrimiçi taramalar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarında; katılımcıların yüzde 85'i eFolio'nun zamanı değerli kılan, yüzde 75'nin öğretmen adaylarına teknik destek bağlamında yararlar sağlayan ve yüzde 60'nın da akreditasyon için kullanılan bir araç olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların yüzde 65'nin öğretmen adaylarını değerlendirmede başarılı bir araç olarak algıladığı sonucu çıkmıştır. Bunlara karşın katılımcıların yüzde 65'nin eFolio'yu öğretmen eğitimi programında teknoloji ile bütünleşmenin bir yolu olarak algılamadıkları ortaya çıkmıştır.

Akpınar ve diğerleri (2005), "*E-Portfolyolarla Öğrenme Ortamı Geliştirme ve Destekleme Platformu*" isimli bir platform geliştirme çalışması yapmaktadırlar. İlk ve orta öğretim kurumlarında hizmet veren öğretmenlerin okul etkinliklerinde teknolojik olanaklardan daha fazla yararlanmalarını sağlamak amacıyla onlara kullanımı kolay bir takım bilgi teknolojisi platformu hazırlamayı amaçlamışlardır. Platformun, elektronik ortamdaki mevcut olan ya da hazırlayacağı teknolojik öğrenme nesnelerini bütünleştirerek bir tür "elektronik portfolyo" oluşturmak için öğretmenlere yardımcı bir araç görevi üstleneceği belirtilmektedir.

Güngör (2005), "*Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*" isimli yüksek lisans tez çalışmasında; geometri dersi üçgenler konusunun öğretiminde, oluşturmacı yaklaşıma dayalı elle materyal ve portfolyo hazırlamanın öğrenciler üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde deneysel yöntem izlenerek yapılmıştır. Her iki grubun bilişsel farklılıkları ön test ve son test verilerek ölçülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ölçmek amacıyla her iki gruba da ön ve son tutum ölçekleri verilmiş, Geometri dersinde üçgenler konusunun öğrenilmesinde kendilerine olan güvenlerini

ölçmek amacıyla da ön ve son akademik benlik kavramı ölçekleri uygulanmıştır. Deney grubuna, oluşturmacı yaklaşıma dayalı, konuyla ilgili özellikler elle materyaller hazırlatılarak ispat ettirilmiş ve alternatif değerlendirme yöntemi olarak portfolyo kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim ve değerlendirme yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; oluşturmacı yaklaşıma dayalı elle materyal ve portfolyo hazırlamanın, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu, deney grubu öğrencilerinin daha yaratıcı olduğu ve son test başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baki ve diğerleri (2004), "*Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası (Portfolio) Uygulaması*" isimli çalışmada portfolyo sürecinin geleneksel biçimde (elle, manuel) yapıldığında öğretmenler tarafından oldukça zaman alıcı ve yorucu olarak nitelendirilmesinden yola çıkarak elektronik ortamda kullanılabilecek portfolyo oluşturma ortamı tasarlamışlardır. İlköğretim matematik dersine yönelik olup öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan uygulama, öğrencinin matematik dersiyile ilgili çeşitli yönlerinin değerlendirilmesini kapsamaktadır. 2002–2003 öğretim yılının güz yarısında bir dönem boyunca süren uygulamaya Trabzon ili Kanuni ilköğretim okulundan 42, Söğütlü İlköğretim okulu yedinci sınıflardan 25 öğrenci katılmıştır. Uygulamada, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakat ve informal görüşmeler, öğrencilerle uygulama sonunda gerçekleştirilen anket ve yarı yapılandırılmış mülakatlar, öğrenci çalışma örnekleri, velilere uygulanan anketler ve araştırmacının izlenimleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sonuçta uygulamanın öğrencinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha gerçekçi ve ayrıntılı olarak izleme ve kararlar alma imkânı sunduğu, öğretmene öğretimini yönlendirmede kılavuzluk ettiği, öğrenci-veli-öğretmen arasındaki iletişimin güçlendiği ve

öğretim ile değerlendirmenin bütünleşmesinin sağlandığı belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenin öğretim yöntemlerini değiştirmesine ve öğrenci merkezli öğretim yapmasını teşvik ettiği, öğretmene öğrencilerin eksiklerini görme fırsatı sağladığı ve öğrencinin kendisine, öğretmene, veliye ve ilgililere kendi hakkında daha detaylı bilgi sunma imkânı verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

PELLEA (2004); Odense Teknik Okul'u tarafından gerçekleştirilen *"Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Portfolyo Değerlendirmenin Yetişkin Öğrenenler İçin Uygulanabilirliğini Geliştirme"* isimli bir Avrupa Birliği eğitim programları Socrates-Grundtvig 1 projesidir. Bu projede, başta bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanı olmak üzere eğitimin farklı sektörlerinde portfolyo değerlendirmenin mevcut yerini ve uygulamalarını ortaya koymak ve bilgi teknolojileri (BT) için değerlendirme izlenceleri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda altı farklı ülkeden ortaklarla geniş çaplı bir çalışma başlatılmıştır. Proje sonunda, BT programlarındaki eğiticiler için portfolyo ürünleri ve etkileşimli değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve BT alanındaki bir grup öğrenci üzerinden geliştirilenlerin test edilmesi hedeflenmektedir.

Chang (2001), *"Değerlendirme ve Web Tabanlı Öğrenme Portfolyosunun Etkili Analizinde Bir Çalışma"* isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, web tabanlı öğrenme portfolyo sisteminin öğrenme ürünlerini ve öğrencilerin kavramasını arttırıp arttırmadığını anlamak amacıyla bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulanan anket dört görüşü içermektedir. Bunlar; sistem fonksiyonları, arayüz, sistem kullanımı ve öğrenme sürecine etkileri şeklindedir. Anketin son şekli, pilot uygulama ve geçerlik – güvenilirlik çalışmalarından sonra verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kullanıcıların; yüzde 85.84'ü web tabanlı öğrenme portfolyo sisteminin uygun olduğunu, yüzde 80'i sistem arayüzünün kullanımının kolay olduğunu, yüzde 48.3'ü sistem performansının çok iyi olduğunu ve yüzde 88.84'ü sistemin onların öğrenmesine katkı sağladığını düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Stein (2001), *“Portfolyo Sürecine Dalış: Öğretmenlerin Süreç Hakkındaki Görüşleri”* isimli çalışmasında, portfolyo değerlendirme sürecini, öğrenci görüşlerini, program amaçlarına yönelik öğrenci algısını ve bu değerlendirme bilgisinin programın yeniden incelenmesindeki etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmenlerden ve mezun öğrencilerden oluşan iki örnekleme çalışmıştır. Bu örneklemlere bir anket uygulanmıştır. Anketten toplanan veriler analiz edildiğinde; portfolyo sürecinin program amaçlarına ve standartlarına yönelik olumlu ortak bir algı kazandıkları, öğrencilerin bu süreci yararlı buldukları ve sürecin program değerlendirmesinde önemli kolaylıklar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların sonuçları incelendiğinde; e-portfolyo sürecinin öğrenenlerin teknoloji kullanım becerilerini geliştirdiği ve teorik bilgiyi uygulamaya koymada bütünleştirici bir rolünün olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sürecin, öğrenenlerin akademik ve mesleki beceri düzeylerini arttırmada büyük katkılar sağladığı ve problem çözme, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerin kazanılmasında büyük etkisinin olduğu görülmektedir.

Öğrenenlerin, kendi eksikliklerini görme fırsatı elde etmeleri ve uygulanan süreçlerde isteklilik içerisinde bulunmaları ortaya çıkan önemli sonuçlar arasında ifade edilebilir. Normalden daha fazla çaba gerektirmesine karşın, süreçlerin yürütücülerine ve katılımcılarına yararlı ve yardımcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenenlerinin gelişimine yönelik etkili ve çok yönlü bir değerlendirmenin yapılmasının yanı sıra öğretim programlarının değerlendirilmesinde de önemli kolaylıklar elde edildiği sonucu ortaya konmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yaklaşımı, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesinde yürütülen işlemler, süreçte öğretimi yapılan konuların seçimi ve e-portfolio sürecinin uygulanması ile ilgili açıklamalar ele alınmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA YAKLAŞIMI

Bilimsel araştırmalar gerçekleştirilirken genel anlamda iki yöntem bilimden bahsedilmektedir. Nicel ve nitel yaklaşımlar olarak ifade edilen bu iki yöntem biliminin temel amacı 'gerçeği' anlamak, açıklamak ve yorumlamak için bilimsel bilgi üretmektir.

Günümüzde doğa bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nicel yöntem biliminde pozitivist paradigmanın etkin olduğu görülmektedir. Nitekim Pozitivizm, doğa bilimlerinin davranışının algılanmasında ve onun tanımlanmasında temel oluşturmuştur (Howe ve Eisenhart, 1990: 4). Pozitivist paradigma, epistemolojik bakımdan esasici bir bilgi tanımı yaparken, ontolojik bakımdan tekil doğruları savunmaktadır. Akla ve gözleme dayalı bir anlayışın ürünü olan pozitivist paradigma, nesnelliği ve indirgemeyi temel görmektedir. Bir dış gerçekliğin var olduğunu ve bu gerçeğin niceliksel açıdan tanımlanabileceğini, anlaşılabilceğini ve yasalaştırılabileceğini kabul etmektedir. Deneyciliğin ve gerçekçiliğin ilkelerini nesnel biçimde oluşturur. Bu anlayışa göre görüngüler, onları kapsayan etkenlerden bağımsız hale getirilerek ölçülebilir ve gözlenerek sayısallaştırılabilirler. Bağımlı, bağımsız veya kontrol değişkenleri olarak algılanabilirler (Karasar, 1999: 60-61). Böylelikle sahip olunan bir yasa ve ön koşullarla birlikte ileriye dönük ne olacağı kestirilebilir. Çünkü bilim, deneysel

temelli rasyonel ve nesnel olan bir girişim olarak görülmektedir (Kuş, 2003: 5–8). Bütüne ait olanlarla ilgili çıkarım yapma ve karara varma süreci, bütün hakkındaki bilgi veya inançlar aracılığıyla işletilir (Bulduk, 2003: 9) ve bir dizi durumla ilgili davranış biçimlerinin öngörülmesine yönelik neden-sonuç ilişkisi ortaya konmaya çalışılır (Onwuegbuzie ve Leech 2003: 4–5; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 26). Yasaların oluşturulması ve genellenebilir bilgi edinimi için nesnellik ve nedensellik önemlidir. Teoriden çıkarılan hipotezler, doğrulama ya da yanlışlama yoluyla sınanırlar. Tarama veya deneysel süreçten elde edilen veriler çözümlenir ve hipotez düzleminde kurulan nedensel ilişki doğrulanır veya yanlışlanır (Karasar, 1999: 13).

Diğer yandan pozitivist paradigma, doğa bilimlerinde olduğu kadar sosyal bilim alanlarının oluşumunu ve bilimsel araştırma anlayışlarını, epistemolojik ve yöntem bilim bakımından şekillendirmede de etkili olmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2006: 29–30) bu süreçte, sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların doğa bilimlerinin pozitivist paradigmasına göre yetiştiklerinden uzun bir dönem alternatif bir başka paradigma oluşmadığını vurgulamışlardır. Bu nedenle doğa bilimlerinin ilke ve yöntemleri kullanılarak sosyal bilimler araştırmaları gerçekleştirile gelmiştir. Sosyal bilimlerdeki kavramların soyut olmasından ötürü operasyonel tanımlamalar yapılmakta ve onlardaki değişim ve değişim dereceleri ölçülebilir hale getirilmektedir. Araştırmaların bilimsel olması kaygısından ve nedensellik ilkesinden yola çıkılarak kontrol edilebilir ortamlarda nicel veriler elde edilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda bu amaçla sosyal bilimlere özgü istatistikî yöntemler geliştirilmiştir (Kuş, 2003: 13–14).

Ancak, yirminci yüzyılın başlarına kadar süren bu durum sosyal bilimler alanındaki gelişimin bir sonucu olarak değişiklik göstermeye başlamıştır. Çünkü insani ve sosyal görüngülerin birbirleri ile doğrusallıktan öte bir durumda ilintili olduğu, bilginin oluşturulması ve sunulmasında bir

doğruluğun olmayabileceği, yaygın anlamdaki nesnelliğin sorgulanabilir ve algılandığından farklı öğeleri barındırabileceği özellikle değer bağlamında tartışılmaya başlamıştır (Spoonner, 2002). Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2006: 28–30), sosyal bilimlerin doğasına daha uygun olduğu öne sürülen yeni kavramlar ve yaklaşımlar üretildiğini, bunun bir sonucu olarak da nitel yöntembilimin ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Pozitivist paradigmadan dönüşümle ortaya çıkan post-pozitivist paradigmanın temel niteliklerinde farklar söz konusu olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bakımdan post-pozitivist paradigmada evren; etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamı değildir. Değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistemin ve görüngülerin doğal özelliği olarak görülmektedir. Çünkü sistem kendine özgü özellikler geliştirir. Sistemlerin basitten karmaşığa doğru hiyerarşik sınıflandırılmasından ziyade öngörülemez biçimde karşılıklı sınırlılık, etkileşim ve hareketlerle belirlenen düzenleri vardır. Buna bağlı olarak evren mekanik bir obje gibi belirli bir düzende devinim göstermez, bileşenlerinin ayrıştırılıp tekrar bir süreçle yerlerine yerleştirilebilen bir mekanik biçimde algılanmaz ve her şey birbiri ile ilintili olup her parça bütünün bilgisini taşır. Dolayısıyla evrende matematiksel modellerin oluşturulması veya herhangi bir sistemin davranışı önceden kestirilebilir olması söz konusu değildir. Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar ve gelecek kestirilememektedir. Bir diğer yandan parçalar arasında ilişkilerin, birbirinin nedeni olmak yerine belki karşılıklı etkileşerek geliştiği veya değiştiği anlayışı hâkimdir. Sistemler, sayısal değişimlerden çok nitel değişimi yansıtacak şekilde çeşitlilik, açıklık, karmaşıklık, karşılıklı nedensellik ve belirsizlik gösterirler. Bu bağlamda gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmaz ve gözlemci gözlenenden soyutlanmış biçimde uzak olamaz. Kısaca nesnellikten ziyade daha öznel bir duruşun kabul gördüğü söylenebilir.

Sayıları hızla artan nitel araştırmaların, farklı disiplinlerden araştırmacılar (eğitim bilimleri, kültürel incelemeler, dilbilim, antropoloji, psikoloji ve sosyoloji gibi) tarafından çeşitli biçimlerde tasarlanıp yürütüldüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak ta nitel araştırma ve nitel veri czmleme türleri geniş dağılıma sahip bir cşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda nitel araştırma yapmaya ilişkin en büyük gclklerden biri, bu araştırmalara ilişkin özellikle de veri czmlemesi konusunda, nicel araştırmalarda olduğu gibi ‘standart’ süreçlerin bulunmayışıdır. Ancak, nitel veri czmlemelerinde nicel analizde olduğu gibi standart süreçlerin ve adımların olmaması, nitel araştırma desenlerinin ‘bilimsel’ lctlerden yoksun olduğu anlamına gelmediği de bilinmelidir (Steinke, 2004; Schofield, 2002; Maxwell, 2002; Lincoln ve Guba, 2002; Seale, 1999; Kvale, 1995; Miles ve Huberman, 1994; Dey, 1993; Kirk ve Miller, 1986).

şimdiye kadar yapılan açıklamalar ışığında bu araştırma; doğal ortama duyarlı olunması, bütüncül bir yaklaşımın izlenmesi, algıların ortaya konmasına imkân verilmesi, nitel verilerle tümevarımcı analizin gerçekleştirilmesi ve araştırma deseninde esnekliğin olması gibi temel özellikleri taşıması nedeniyle nitel araştırma yaklaşımı anlayışıyla tasarlanmıştır. Bu nedenle, bu bölümün başlığı nicel araştırma yöntembilimi geleneğinde olduğu gibi “araştırma deseni” olarak değil de “araştırma yaklaşımı” olarak adlandırılmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntembiliminin disiplinler arası anlayışıyla gerçekleştirilmesinin yanı sıra nicel yöntembilimin öngördüğü, gerektiğinde bilimsel yöntemler crevesinde sayısallaştırma kaygılarına ve bilimsel sorulara cevap verecek gereklilikler yerine getirilerek yöntem cşitlemesine (method triangulation) gidilmiştir. Nitekim günümüzde araştırmacılar, clışmalarında nicel ve nitel yöntembilim tekniklerinin bir arada olduğu karıştırılmış yöntemler (mixed model/method) kullanabilmektedirler (Morse, 2005, Bazeley,

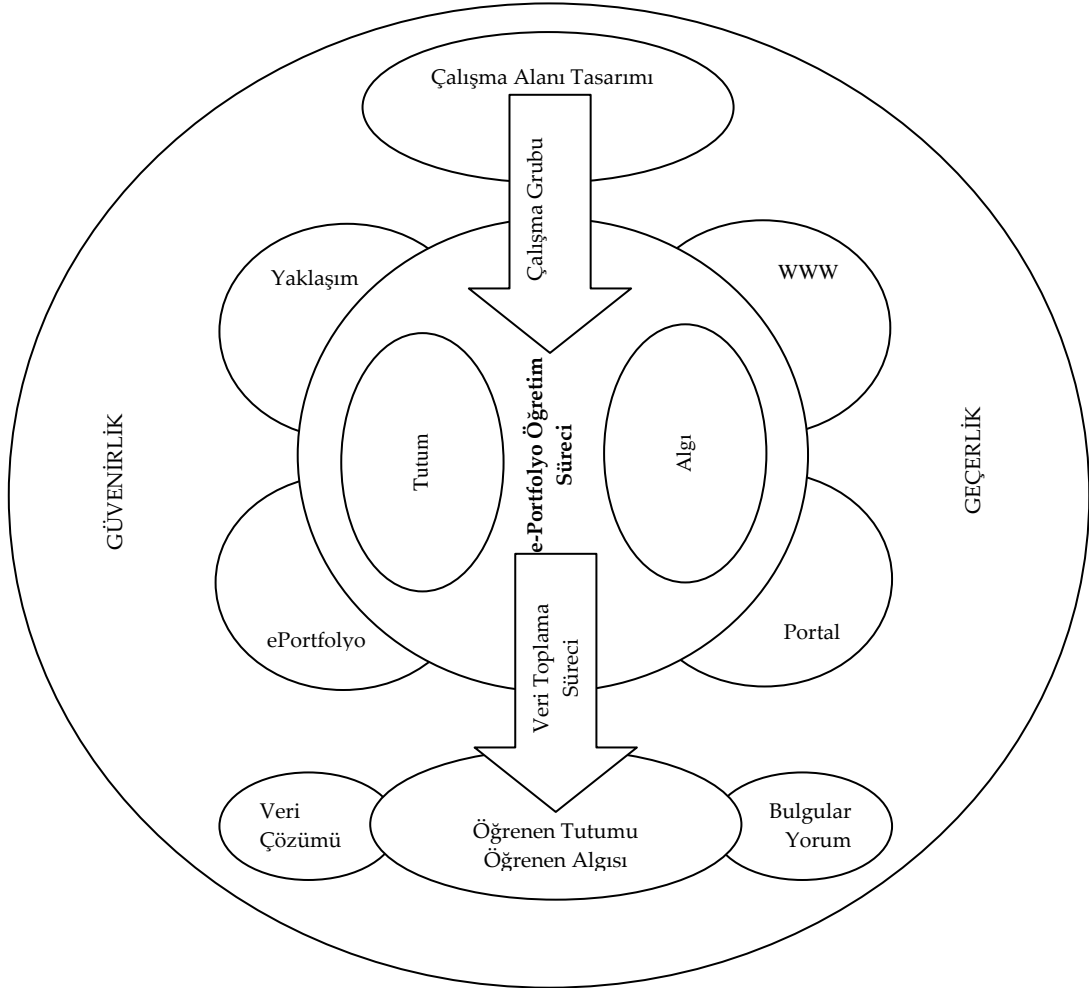
2002; Onwuegbuzie ve Leech 2003; Onwuegbuzie, 2000; She ve Fisher, 1998; Chen, Taylor ve Aldridge, 1998; Creswell, 1994).

Araştırmaya nitel araştırma desenlerinden, yaygın kullanım ifadesiyle, *teknik eylem araştırması* yaklaşımı yön vermiştir (Yıldırım ve Şahin, 2006: 296–306). Çünkü eylem araştırmalarında, nicel veri toplama yöntemlerinin daha rahat biçimde kullanılması söz konusudur. Teknik eylem araştırması yaklaşımı, önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içerisinde bir uygulamayı değerlendirmeyi amaç edinmektedir. Eylem araştırmaları uygulayıcının kendisi tarafından yapılabileceği gibi dışarıdan bir araştırmacı tarafından da yapılabilir. Ancak bu araştırmadaki uygulama *araştırmacı* tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik önemli bir konudur. Bu araştırmada, hem araştırma sürecinin tasarlanması hem de veri toplama araçlarının hazırlanmasında, nicel ve nitel araştırma anlayışları çerçevesinde gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizleri/stratejileri yürütülmüştür. Yapılan bu analizler ve uygulanan stratejiler hakkında ilgili başlıkların altında gerekli açıklamalar yapılmasına rağmen genel olarak burada da değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda; araştırma sonuçlarıyla gerçeğin doğru biçimde temsil edilebilmesi için, diğer deyişle nitel araştırma yaklaşımında yer alan *inandırıcılık* unsuruna (nicel araştırmalardaki benzer karşılığı *iç geçerlik*) yönelik; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme ve uzman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Sonuçların uygulanabilirliği noktasında *aktarılabirlik* (nicel araştırmalardaki benzer karşılığı *dış geçerlik*) özelliğini sağlamak için amaçlı örneklem seçimi ve ayrıntılı betimleme yöntemleri kullanılmıştır. *Tutarlılık* (nicel araştırmalardaki benzer karşılığı *iç güvenilirlik*) sağlamak için; tutarlık incelemesi, *yansız olmaya* yönelik (nicel araştırmalardaki benzer karşılığı *dış güvenilirlik*) teyit incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 264–274).

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolünün ne olduğunun tanımlanması önem arz etmektedir. Bu bakımdan araştırmada *araştırmacının* üstlendiği rol ve sorumluluklar; araştırma sürecinin tasarımı, yürütülmesi ve sonlandırılması; uygulama sürecinin tasarımı, ortamların oluşturulması ve yürütülmesi; değerlendirmelerin yapılması ve gerçekleştirilenlerin raporlaştırılması şeklinde ifade edilebilir. *Araştırmacının* kendine ait görüşleri, toplanan verilerin çözümlenmesinden sonra yorumlama aşamasında dâhil edilmiştir.

Araştırma süreci *araştırmacı* tarafından özgün olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda bir çalışma grubu oluşturulmuştur. E-Portfolyo sürecindeki öğrenenlerin tutumlarındaki ve öğrenme algılarındaki dönüşüm araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinin sembolik gösterimi Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma Sürecinin Sembolik Gösterimi

Araştırmada, öncelikle çalışma alanı tasarımı yapılmıştır. Bu çerçevede nitel araştırma yaklaşımında araştırmaya ve yürütülecek e-portfolio sürecine ilişkin hazırlıkların tamamlanması ve kararların alınması gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, e-portfolio öğretim sürecine dâhil edilerek süreç başlatılmıştır. Bu süreçte odak noktası tutum ve algı üzerine gerçekleştirilmiştir. E-Portfolio öğretim yaklaşımıyla tasarımı portal aracılığıyla WWW üzerinden e-portfolio oluşturma çalışmaları yürütülmüştür. Buna paralel olarak veri toplama süreci işletilmiş ve bu kapsamda; süreç öncesi ve sonrasında geliştirilen tutum ölçeği uygulanarak nicel veriler toplanmış, süreç boyunca portalda yer alan çeşitli veri tabanları yardımıyla ve süreç sonunda yapılan görüşme aracılığıyla nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen tüm veriler toplanma amaçları ve yöntemleri çerçevesinde çözümlenmiştir. Nicel veriler yöntembilimde yer alan istatistiksel işlemlere, nitel veriler ise nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulguların tümü öğrenci algısı ve tutumu doğrultusunda yorumlanarak/dönüştürülerek araştırma sonuçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Tüm bu süreçler işletilirken aynı zamanda araştırma yaklaşımı bağlamında geçerliliği ve güvenilirliği sağlayan stratejiler yürütülmüştür.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Genel olarak sosyal bilimler alanındaki araştırmalarının deneysel uygulamalarında evren ve örneklem ilişkisi son derecede önemlidir. Evrenin tümüne yönelik uygulamaların yapılmasının zor ya da mümkün olmadığı durumlarda; evreni temsil edecek ve genellenebilirlik anlayışını işletebilecek biçimde indirgemeci bir yaklaşımla örneklem belirleme yoluna gidilmektedir. Olasılık temelli yöntemlerle özelliklerin normal dağıldığı varsayılan durumlarda tesadüfi bir biçimde oluşturulmuş bir grupta uygulama gerçekleştirilmektedir. Ancak, nitel araştırmalarda ise yaklaşımın sahip olduğu felsefi ve kuramsal temellerinden kaynaklı bazı farklar söz konusudur. Araştırma sonuçlarını evrene genelleme kaygısı olmadığından nitel

araştırmalarda yaklaşım, indirgemeci bir anlayışı da taşımamaktadır. Bununla birlikte, günümüzde nitel araştırma desenleri içerisine nicel araştırma yaklaşımlarıyla özdeşleşmiş bazı örneklem tekniklerinin de katıldığı bilinmektedir. Bu durumu Yıldırım ve şahin (2006: 103), Goetz ve LeCompte (1984)'den aktarımla  nedene bağlamışlardır. Bu nedenler; a) günümüz modern toplumlarının karmaşık ve katmanlı yapısı ve bu bütün içinde katmanların kendine özgü özellikleri olan alt katmanların ortaya çıkması; b) sonuçların belirli oranlarda ve oldukça sınırlandırılmış biçimde ilgili durumlara genellenmesinin ihtiyacı; c) nicel araştırma geleneğinden gelmiş olan ve deneysel çalışmalara nitel araştırmanın kendine özgü kuvvetli yönlerini yansıtma isteyen araştırmacıların var olması olarak sıralanabilir.

Bu çerçevede örneklem oluşturma çalışmalarında, nitel yntembilimden beslenerek oluşturulmuş *amaçlı örnekleme* teknikleri söz konusudur. Bunlar; aşırı veya aykırı durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, benzeşik örneklem, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örneklem, ölçüt örneklem, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örneklem ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme olarak adlandırılmaktadır (Patton, 1987 akt: Yıldırım ve şahin, 2006: 107–114). Bu araştırmada ise isimleri sıralanan örneklem oluşturma yöntemlerinden *lt örneklem tekniği* kullanılmıştır. Bu tekniğe göre örneklem, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayanların seçilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Araştırmada bu amaçla kullanılan ölçütler, tekniğin taşıdığı anlayışın desteğiyle *araştırmacı* tarafından oluşturulmuştur.

Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü Bilgisayar ğretmenliği ve Elektronik ğretmenliği I. Öğretim ve II. Öğretim programında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri arasından seçilenler oluşturmuştur.

Çalışma grubunun Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü'nden seçilen öğrenciler tarafından oluşturulması dört temel nedene dayanarak açıklanabilir:

- i. Araştırma kapsamında yürütülen uygulama, sürece katılanların bilgisayar ve internet araçlarını rahatlıkla kullanmalarını gerektirmektedir. Bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin temel bilgisayar ve internet kullanım becerilerine sahip olduğunun düşünülmesi,
- ii. Bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri programlar gereği diğer bölüm öğrencilerine oranla bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma veya ulaşma olanağının daha yüksek olduğu öngörüsü,
- iii. *Araştırmacının* bu bölümün bulunduğu kurumda görev yapması sebebiyle uygulamayı daha sağlıklı yürütme imkânına sahip olması ve bu bölümde böyle bir çalışmanın ilk kez yapılacak olması,
- iv. Araştırma kapsamında öğretimi gerçekleştirilen konuların yer aldığı Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin bu bölümün öğretim programında yer alması ve *araştırmacının* bu derse girme imkânına sahip olmasıdır.

Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin bilgisayara ve istedikleri anda rahatlıkla internete girme imkânına sahip olma durumlarını ortaya koyan *ön-özellik belirleme* anketi uygulanmıştır (Ek.1). Anketin uygulanmasında, öğretimi yapılacak konuları kapsayan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini 2004–2005 öğretim yılı bahar döneminde alan öğrencilerin tamamına ulaşılmıştır. Bu çerçevede 196 öğrencinin bilgisayar ve internet bağlantısı durumu taranmıştır. Ön-özellik belirleme anketinin soruları, öğrencilerin bilgisayar ve internet bağlantısı ile ilgili her bir ölçütün üçer farklı durumundan

elde edilen birleşimler üzerinden değerlendirilmiştir. Birleşimleri meydana getiren durumlar aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1. Bilgisayara sahip olma durumu;

- Kendine ait bir kişisel bilgisayarı var.
- Kendine ait bir bilgisayar yok, ancak gerektiğinde kolaylıkla ulaşabileceği ve kullanabileceği bir bilgisayar var.
- Kendine ait bir bilgisayar olmadığı gibi gerektiğinde kolaylıkla ulaşabileceği ve kullanabileceği bir bilgisayar da yok.

2. İnternet bağlantısına sahip olma durumu;

- Kendine ait internet bağlantısı var.
- Kendine ait internet bağlantısı yok, ancak gerektiğinde kolaylıkla ulaşabileceği ve kullanabileceği internet bağlantısı var.
- Kendine ait internet bağlantısı olmadığı gibi gerektiğinde kolaylıkla ulaşabileceği ve kullanabileceği internet bağlantısı da yok.

Öğrencilerin temel düzeyde bilgisayar ve internet kullanım bilgisine sahip oldukları öngörüsüyle yukarıdaki maddelerden yola çıkılarak oluşturulmuş dokuz birleşim dikkate alınmıştır. Birinci ve ikinci ölçütün üçüncü durumlarının eşleşmesi dışındaki tüm birleşimler olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu sekiz birleşime uygun işaretleme yapan 113 öğrenci *potansiyel seçim grubuna* girmiştir. Potansiyel seçim grubuna giremeyen 83 öğrenci, yapılacak uygulamaya katılımları herhangi bir biçimde gerçekleşemeyeceğinden dolayı elenmiştir. Potansiyel seçim grubuna girmiş olan öğrencilerin, öğrenim gördükleri programlardaki öğrenci sayısına göre sayısal dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ön-Özellik Belirleme Anketi Sonuçları

Grup	Program	Elektronik Öğretmenliği		Bilgisayar Öğretmenliği		Toplam
		I. Öğretim	II. Öğretim	I. Öğretim	II. Öğretim	
Programdaki öğrenciler		62	37	56	41	196
Potansiyel seçim grubuna girenler		26	26	34	27	113

Potansiyel seçim grubuna giren öğrenciler daha sonra kendi aralarında sınıflandırılmıştır. Bu öğrencilerden; yukarıda ifade edilen iki ölçütün de birinci durumuna sahip olanlar *tamamen taşıyanlar (TT)*, her iki ölçütten birisinin birinci durumuna sahip olanlar *kısmen taşıyanlar (KT)*, her iki ölçütün birinci durumları dışındaki birleşimlere sahip olanlar *az taşıyanlar (AT)* olarak sınıflanmıştır. Bu sınıflama sonucu öğrencilerin programlara göre sayısal dağılımı aşağıdaki Tablo 3'deki gibi oluşmuştur.

Tablo 3. Ön-Özellik Sınıflamasının Programlara Göre Sayısal Dağılımı

Grup	Program	Elektronik Öğretmenliği		Bilgisayar Öğretmenliği		Toplam
		I. Öğretim	II. Öğretim	I. Öğretim	II. Öğretim	
TK		4	9	13	8	34
KT		13	10	13	16	52
AT		9	7	8	3	27
Toplam		26	26	34	27	113

Bu sınıflama sonrasında öğrenciler içerisinde buldukları grupla birlikte görüşmelere alınmıştır. Uygulanması planlanan süreç hakkında farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşan bu gruplar için ayrı ayrı açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerle sürece katılıp katılamayacaklarını belirlemek amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında öğrencilere yürütülmesi planlanan süreçten bahsedilmiş ve ön-özellik belirleme anketine verilen cevapların yanı sıra, öğrencilerin gerçek durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak bu görüşmeler başta olmak üzere tüm araştırma süreci boyunca, deneme etkisi ve deneysel bulguların dış geçerliği ile ilgili bir endişenin önüne geçilmesi için bunun araştırma amacıyla yapılan bir çalışma

olduğu gizli tutulmuştur. Potansiyel seçim grubuna giren ve sürece katılmak isteyen öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri program türüne göre sayısal dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubuna Alınan Öğrencilerin Programlara Göre Dağılımları

Program	Elektronik Öğretmenliği		Bilgisayar Öğretmenliği		Toplam
	I. Öğretim	II. Öğretim	I. Öğretim	II. Öğretim	
Çalışma grubuna alınanlar	11	8	6	8	33

Tablo 4’te görüldüğü üzere seçimler sonucunda 33 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin internet bağlantısı durumlarına bakıldığında yüzde 54,5’nin (N=18) kendine ait bir bağlantısı olduğu, yüzde 45,5’nin de (N=15) internete rahatlıkla erişebileceği görülmüştür. Sürecin internet üzerinden yürütülüyor olması nedeniyle çalışma grubunda ortaya çıkan bu orantılı dağılım *araştırmacı* tarafından önemli görülmektedir. Çalışma grubu, uygulama için gerekli olan niteliksel özellikleri bünyesinde barındırmaktadır. Bunun yanında, sayısal büyüklüğü de niceliksel analizlerin sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesi için yeterlidir (Karasar, 1999: 127).

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada veri toplama süreci nitel ve nicel olmak üzere iki yaklaşımla yürütülmüştür. Bu nedenle veri toplamaya ilişkin açıklamalar *nitel verilerin toplanması* ve *nicel veri toplama aracının geliştirilmesi* olarak ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

3.3.1. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda çoğunlukla üç tip veri toplama söz konusudur. Bunlar; a) araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkin “çevreyle ilgili veriler”, b) araştırma süresince neler

olup bittiğini ve araştırma grubunun bundan nasıl etkilendiğini ortaya koyan “süreçle ilgili veriler”, c) araştırma grubundaki bireylerin süreç hakkındaki düşündüklerine yönelik “algılara ilişkin veriler”dir. Bu verileri elde etmek için yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yönteminden bahsedilmektedir. Bunlar çok sık kullanılan ‘görüşme’, ‘gözlem’ ve ‘yazılı dokümanların incelenmesi’ yöntemleridir (Yıldırım ve Şahin, 2006: 40).

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde yukarıda bahsedilen veri toplama türlerinden, *süreçle ilgili ve algılara yönelik* olan veri toplama süreçleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda görüşme ve dokümanların incelenmesi yöntemleri ağırlıklı biçimde kullanılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde kullanılan yöntemler ve araçlar yukarıdaki her iki veri toplama sürecinin işletilmesi için kullanılmıştır.

3.3.1.1. Görüşme

Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama biçimi olarak görülmektedir. Bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en etkili yol olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırmalardaki görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamlarının yanı sıra derinliğe sahip anlamları da çıkartılmak istenmektedir. Bunun için görüşmede; ses tonu, mimikler ve soruları cevaplamada gösterilen istek, söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli ipuçları niteliğindedir. Görüşmeye katılanların sayısına göre, görüşmeler bireysel olarak veya grupla yapılabilir. Bireysel görüşme bir katılımcı ile gerçekleştirilir. Grupla görüşmede -odak grup görüşmesi olarak da adlandırılmaktadır- ise çok sayıda katılımcı konuyu araştırmacı eşliğinde birlikte görüşüp tartışır.

Görüşmelerin, uygulanmasına göre; yapılandırılmış, yapılandırılmamış veya yarı-yapılandırılmış olarak sınıflandırılması söz konusudur. Bu sınıflamalar farklı kaynaklarda farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Ancak genel

olarak açıklanacak olursa; yapılandırılmış görüşmede sorulacak sorular daha önceden yapılandırılmıştır, araştırmacı sadece bu soruları kaynağa yöneltir ve kaynaktan gelen cevabı kayıt altına alır. Esnek bir yapısı pek olmadığı için açıklık getirilmesi gereken durumlarda dahi belirlenen sorular dışında soru sorulmamaktadır. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise neredeyse bu durumun tersi bir süreç söz konusudur. Konu belirlendikten sonra katılımcının konu hakkındaki fikri sohbet tarzında alındığı için görüşme, tam anlamıyla esnektir. Yarı-yapılandırılmış görüşmede ise bu iki yaklaşımın harmanlanmış biçimi yürütülür. Katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur. Bunun yanı sıra gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir veya bazı soruların sorulmasından vazgeçilebilir (Yıldırım ve Şahin, 2006: 119–123; Kuş, 2003: 87–104; Karasar, 1999: 165–172; Kaplan, 1993: 145–147).

Bu araştırmadaki görüşmeler; *yarı-yapılandırılmış görüşme türünde tasarlanmış, görüşme formu* kullanılarak *bireysel görüşme* olarak yürütülmüştür. Görüşmeler e-portfolio öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için yapılan plana göre öncelikle bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bunun için iki uzmanın ve *araştırmacının* katılımıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu; kolay anlaşılabilen, her sorunun bir odağı olduğu, her bir sorunun açık uçlu ve tek boyutlu, fakat farklı türden (dolaylı soru tipi, varsayıma dayalı soru tipi gibi) olduğu bir biçimde hazırlanmıştır. Bunlarla birlikte formdaki sorular; mantıklı bir düzen çerçevesinde sıralanmış, yönlendirici olmaktan uzak ve alternatif sondalar (ayrıntıya, açıklamaya ve aydınlatmaya yönelik sondalar) içerecek biçimde hazırlanmıştır. Sorular katılımcıların e-portfolio sürecine yönelik tutumlarını ve algılarını ortaya çıkarmaya odaklı hazırlanmıştır. Bu çerçevede çeşitli türlerde 35 adet madde kökü yazılmıştır. Daha sonra gözden geçirilen sorular yenilenmeye tabi tutularak 23 adet olarak görüşme formuna girmiştir (Ek.2). Çalışmadaki hassaslık göz önüne alınarak her bir öğrenciye ayrılacak görüşme

süresinin yaklaşık 60 ile 90 dakika arasında olmasına karar verilmiştir. Araştırma planına göre öğrencilerle bir görüşme takvimi oluşturulmuş ve bu takvime göre öğrenciler, fakültede görüşme için uygun hale getirilmiş bir salonda bireysel olarak görüşmeye alınmıştır. Görüşmeler, *araştırmacının* yönetiminde ve uygulama süresince öğrencilere zaman zaman destek sağlayan bir uzmanın katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin tümü *araştırmacı* tarafından yönetilmiştir. Görüşmelerin başında öğrencilerin rahat olmalarını sağlamak ve görüşmeye yönelik güdülerini arttırmak için onlara karşı formal bir davranış sergilenilmesinden kaçınılmıştır. Görüşmenin sıcak bir ortam çerçevesinde yürütülmesine çalışılmış, öğrencilerin sorulara yönelik duygu ve düşüncelerini tüm gerçekliği ile dışa vurması için cesaret verici tavır ve tutumlar sergilenmiştir.

Özel durumlar dışında soruların tümü *araştırmacı* tarafından sorulmuştur. *Araştırmacının* verilen yanıtlara yönelik bir kayıt tutma durumu olmamıştır. Çünkü görüşmelerin tümü daha sonra tekrar izlenip çözümünün gerçekleştirilmesi için bir kamera aracılığıyla görüntülü biçimde kayıt altına alınmıştır (Katılımcılardan sadece bir öğrenci, görüntülü kayıt alınmasının kendisini olumsuz etkileyeceğini ve duyacağı heyecan ile yanıtlarda gerçekçi olmayabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle o öğrencide sadece ses kaydı alınabilmiştir). *Araştırmacı* dışında görüşmelerde yer alan uzman ise görüşme süresince öğrenci yanıtlarına yönelik kritik yazılı kayıtlar almıştır. Bu kayıtların başlıca katkısı, görüşme süresi içinde öğrencilerin yanıtlarında anlaşılamayan veya tutarsız gibi görülen durumların tespit edilmesi ve buna yönelik farklı bakış açılarıyla yanıtların açıklığa kavuşturulmasını sağlamak olmuştur. Böylelikle görüşmelerin daha tutarlı, kontrollü ve derinlemesine gerçekleştirilmesi için büyük destek elde edilmiştir.

Görüşmeler esnek bir yapıda yürütülmüştür. Derinlemesine ve gerçek bilgi edinimi sağlayabilmek için gerekli durumlarda; bazı durumların açıklığa kavuşmasına yönelik ek sorular sorulmuş, öğrencinin beden dili dikkate alınmış, sorular doğrusal bir biçimde sorulmamış, amaçlardan sapılmadan soru çeşitlemesine gidilmiş, açık olmayan yanıtlara yönelik doğru algılamaları sağlamak için teyitler uygulanmıştır.

Görüşme sonrasında elde edilen tüm görüntü kayıtları çözümlenmeye alınmıştır. Görüntü kayıtlarının yeniden izlenmesi gerçekleştirilmiş ve uzman notları alınmıştır. Bununla birlikte görüşmede geçen diyalogların tümünün bir kelime işlemci yazılımı kullanılarak metin tabanlı elektronik kopyaları oluşturulmuştur.

3.3.1.2. Elektronik dokümanlar

Araştırmada niteliksel veri toplama araçlarının bir türünü de elektronik dokümanlar oluşturmuştur. Elektronik veri tabanlarından elde edilen bu dokümanlar, süreç ile ilgili öğrenci görüşlerinin yansımalarını göstermesi bakımından önemli veri kaynakları olarak görülmektedir. Öğrencilerin süreç öncesinde ve sonrasında gerçekleştirdikleri kayıtlar, nitel veri toplanması kapsamında değerlendirilmektedir.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmadaki nicel veri toplama süreci, bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanmasından oluşmaktadır. Tutum ölçekleri, tarama yönteminde yararlanılan bir veri toplama aracıdır. Veriler hazırlanan bir anket aracılığıyla toplanmaktadır. Bir konu hakkındaki tutumu ortaya çıkarmak için anket hazırlama ilkeleri çerçevesinde oluşturulan bu tür ölçeklerde farklı soru türleri ve biçimleri olabilir. Ölçekten elde edilen veriler, sayısal olarak ifade edilebildiğinden bulgular üzerinde istatistiksel analizler yapmak mümkündür.

Bu araştırma kapsamında da öğrencilerin sürece yönelik nasıl bir tutum değişikliğine sahip oldukları, nicel veri toplama aracı üzerinden elde edilmesi önemli görülmüştür. Geliştirilen bir tutum ölçeği (Ek.3) aracılığıyla öğrencilerin başlangıçta ve süreç sonrasında nasıl bir tutuma sahip oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ölçekte beşli likert tipi maddeler kullanılmıştır. Analizlerde kullanılan ortalama değerleri ile madde aralıklarına göre katılım düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 5’de görülmektedir. Ancak, olumsuz ifadelerin puanlamalarında tabloda yer alan değer aralıklarıyla katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin tersi göz önüne alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 5. Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıklarına Göre Katılım Düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılım Düzeyleri
1,00 – 1,80	Kesinlikle Katılmıyorum
1,81 – 2,60	Katılmıyorum
2,61 – 3,40	Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	Katılıyorum
4,21 – 5,00	Kesinlikle Katılıyorum

Ölçek, öğretimin yürütüldüğü e-portfolio sürecinin öğrenci tutumları üzerine etkisini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. İlgili literatür taramasının ardından sürece yönelik olumlu ya da olumsuz tutum ifadelerinden oluşan 65 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alınan uzman görüşleri sonucunda havuzdan 5 maddenin çıkarılması uygun görülüp, ölçek 60 maddeye indirilmiştir. Bu maddelerden 18’i olumsuz, 42’si ise olumlu önermeler halindedir.

Ölçeğin güvenirlik analizleri için, ön uygulama yapılmadan önce uygulamanın yapılacağı Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik Bilgisayar Eğitimi Bölümü I. ve II. öğretimde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden toplam 156 kişiye sürecin tanıtımı amacıyla eğitim toplantısı gerçekleştirilmiştir. Çünkü öğrenciler daha önce buna benzer bir sürece dâhil olma imkânına sahip olamamışlardır. Süreçle ilgili tüm aşamaların ve

uygulamaların genel bir biçimde açıklandığı bu bilgilendirme toplantısı sonrasında ön uygulama yapılmıştır. Sürece yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi için yapılan ön uygulamaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek İçin Ön Uygulamaya Katılanların Programlara Göre Dağılımı

Program	Elektronik Öğretmenliği		Bilgisayar Öğretmenliği		Toplam
	I. Öğretim	II. Öğretim	I. Öğretim	II. Öğretim	
Ön uygulamaya katılanlar	36	26	63	33	156

Elde edilen veriler üzerinde öncelikle temel bileşenler metoduyla döndürülmemiş faktör çözümlemesini gösteren korelasyon matrisi analizi gerçekleştirilmiştir (Ek.4). Bu kapsamda bir noktada birleşim tekrarı en çok 25 olarak atanmış, özdeğeri 1 ve üzerinde olan 18 bileşen tespit edilmiştir. Barlett testi değerinin 4319,959 çıkması sonucu değişkenler arasında bir korelasyonun olduğu ve faktör analizinin bu değişkenlere uygulanabileceği tespit edilmiştir. Bu ilk işlemde, değeri istatistiksel anlamda 1'e yaklaştıkça yapılan faktör analizinin daha anlamlı hale geldiği yorumuna gidilen KMO (Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0,775 çıkmıştır. İlk işlem sonrası faktör yük değeri .35 ve altında değer alan birinci bileşen altındaki 20 madde elenerek işlem tekrarlanmıştır. İkinci işlem sonucunda özdeğeri 1 ve üzerinde olan 11 bileşen ortaya çıkmış, Barlett testi sonucu 2644,674 ve KMO testi sonucu 0,870 değerlerini almıştır. Bu son işlem sonrasında geriye kalan 40 madde içerisinden eksi faktör yük değeri alan iki madde daha çıkarılmıştır. Bu maddelerin de çıkarılması sonrasında işlemler üçüncü kez tekrarlanmıştır. Üçüncü analiz işlemi sonucu maddeler özdeğeri 1 ve üzerinde olan 11 bileşen altında toplanmıştır. Barlett testi sonucu 2525,068 ve KMO testi sonucu 0,869 değerlerini almıştır. Bu işlem sonrasında faktör yük değeri .35 veya altında kalan bir madde bulunmadığı için işlem tekrarına son verilmiştir.

Ortaya çıkan bileşenler matrisinde, maddelerin dağılımının boyutlama yapmaya uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ölçekte alt boyutlama yapılamamış ve ölçeğin tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı da 0,932 çıkmıştır.

Nicel veri toplama aracıyla ilgili yukarıdaki tüm istatistiksel işlemler SPSS 13.0 yazılımı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yukarıdaki işlemler sonrasında son halini alan ölçek, asp ve html kodları kullanılarak oluşturulmuş etkileşimli web sayfaları üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİNDE YÜRÜTÜLEN İŞLEMLER

Bu başlık altında araştırmada elde edilen verilerin çözümlemelerinin nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Her iki türdeki verilerin çözülmesi bilgisayar destekli gerçekleştirilmiştir. Çözümlemelere ilişkin yapılan çalışmalar iki ayrı başlık altında açıklanmaya çalışılmıştır.

3.4.1. Nitel Verilerin Çözülmesi

Araştırmadaki nitel verilerin çözümlemesinde nitel içerik analizi süreçleri yürütülmüştür. Nitel çözümlemeler, 1967 yılında Glaser ve Strauss tarafından nitel verilerin çözümlemesine yönelik ortaya atılan yerleşik/alansal teori (grounded theory) yönteminin kodlama süreci anlayışının işletilmesiyle gerçekleştirilmiştir (Egan, 2002; Miller ve Fredericks, 1999; Robrecht, 1995; Weingand, 1993; Martin ve Turner, 1986; Lester ve Hadden, 1980).

Ancak sonraları Strauss'un Glaser'den teorinin kodlama sürecine ilişkin farklı aşamalar geliştirdiği görülmektedir. Glaser teori ve veriler arasındaki ilişkinin temel olduğu düşüncesiyle, teorinin orijinaline bağlı kalarak, kodlama sürecini müstakil (substantive) ve teorik (theoretical) kodlama olmak üzere iki aşamada olduğunu savunmaktadır. Strauss ise daha sonraları Corbin'le birlikte

kodlama aşamalarını farklı biçimde geliştirmişlerdir. Buna göre kodlama süreci, açık/serbest (open), eksensel/yönelimli (axial) ve seçici (selective) kodlama aşamalarından oluşmaktadır. Glaser'in kodlamayı, vaka ile vakayı ve vaka ile içeriği sürekli karşılaştırarak verileri oluşturma olarak gördüğü, Strauss'un ise Corbin'le birlikte kodlamada veri analizi sürecine odaklanarak cevapların karşılaştırmasını öne çıkarttığı görülmektedir (Walker ve Myrick, 2006; Glaser, 1999; Strauss, 1987).

Ancak bu araştırmada bir kuram oluşturma çabası yer almadığı için yukarıda belirtilen kodlama süreci farklarına ilişkin bir tartışmaya girilmemiştir. Bir diğer ifadeyle teorinin Corbin ve Strauss (1990)'in öne sürdüğü kodlama süreçlerinin (serbest ve yönelimli) izlendiği, ancak temelinde bu yaklaşımın olmadığı bir çözümleme süreci işletilmiştir. Araştırmada bu kapsamda seçici kodlamayla bağlantılar kurularak kuram oluşturma safhasına geçilmeden önce çözümleme basamakları durdurulmuştur. Bununla birlikte çözümleme setlerinin kurulumunda yalnızca algı ve tutum ifadeleri dikkate alınmıştır. Dolayısıyla öncelikle; açık kodlamayla, verilerin kodlanarak serbest kod listelerinin oluşturulması ve sonrasında kategorilerin oluşturulması ve verilerin kategorilere atanması; yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin ilintilenmesi ve son olarak bağlantılar kurularak bulguların dönüşümü aşamaları gerçekleştirilmiştir.

Çözümlemeler sonucu bulgular doğrultusunda ortaya çıkan bazı kavramlar, aralarındaki ilişkiyi yansıtacak biçimde modellenmiştir. Bununla birlikte verilerin üzerindeki yükleme referansların sayısal durumlarından da yararlanılarak kritik sözcükler üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. Yerleşik teori yaklaşımının işlem basamakları dikkate alınarak yapılan çözümlemeler; sürece yönelik öğrenci algılarını ve tutumlarını ortaya koyma amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme dokümanlarından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte benzer çözümleme süreçleri, konulara

yönelik öğrenci algılarını ve tutumlarını ortaya koyma amacıyla; süreç öncesi ve sonrasında açık uçlu soruların yanıtlarının kayıt altına alındığı veri tabanı dosyalarından ve yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarından elde edilen nitel veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çokluğu nedeniyle ve nitel veri çözümlenmelerinde kaliteyi tehdit edebilecek unsurların önüne geçilmesi amacıyla çözümlenmelerin bilgisayar destekli bir biçimde yapılması uygun görülmüştür. Çünkü nitel araştırmaların veri çözümlenmesi sürecinde; yanlış çözümlenme ve yorumlama, olumlu vakalara aşırı vurgu veya olumsuzları ihmal etme, sıra dışı olana odaklanma, yersiz genellemeler yapma, kavram ya da kodların üstü kapalı biçimde tanımlanmaları ve verilere tutarsız biçimde uygulanması kaliteyi tehdit eden unsurlar olarak belirtilmektedir (Gibbs ve diğerleri, 2002: 22). Tüm bu unsurlar göz önüne alınarak yanlış ve kısmi çözümlenmelerden kaçınmak istenmiştir. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşmelerde kayıt altına alınan görüntülerden ve diğer nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler uygun format altında organize edilerek elektronik forma dönüştürülmüştür.

Nitel verilerin bilgisayar destekli çözümlenmesinin (CAQDAS) yaygınlaşmasına paralel olarak bu amaçla hazırlanan ve sayıları giderek artan farklı bilgisayar yazılımları söz konusudur. Bu durum, beraberinde analiz amaçlı kullanılacak yazılımın seçilmesinde ayrı bir dikkatin sağlanmasını getirmektedir. Bu nedenle analiz yazılımları ile ilişkili bazı çalışmalar (Mahlamaki-Kultanen, 2003; Josef ve Oberprantacher, 2002; Gibbs, Friese ve Mangabeira, 2002; Carvajal, 2002; Brown, 2002; Sylvain, 2002; Bong, 2002; Stockdale, 2002; Plab ve Schestsche, 2000; Ford, Oberski ve Higgins, 2000; Coffey, Holbrook ve Atkinson, 1996; Raymond ve Fielding, 1996; Fielding ve Lee, 1995; Fielding, 1995; Fielding, 1994) incelenerek bu alandaki eğilimlerin ve bakış açılarının ne olduğu anlaşılmasına çalışılmıştır. Yapılan incelemeler

sonrasında genel olarak; teori inşa etmede keşfedici ya da doğrulayıcı sistemleri güçlü biçimde taşıyan, kodlamaların çoklu ve görsel biçimde kolaylıkla oluşturulmasına imkân veren, birden fazla proje çalışmasına izin veren, tekrarlara ve veriler arası geçişlere izin veren, nitel verilerin sayısallaştırılması özelliğini taşıyan, veriler arasında sorgulama yapma imkânı veren ve gösterim öğeleri zengin olan QSR NVivo7 yazılımı seçilmiştir (Kuş, 2006; QSR, 2006; Miller, 2006; MacMillan, 2005; Bringer, Johnston ve Brackenridge, 2004; Welsh, 2002; Roberts ve Wilson, 2002; Walsh, 2003; Bazeley ve Richards, 2000). Böylelikle nitel veri çözümlemesinde çeşitli formlarda elde edilen veriler bir araya getirilmiş olup uygulanan nitel içerik analizinin aşamalarında ve bulguların görselleştirilmesinde ciddi yararlar elde edilmiştir (Ek.5). Bununla birlikte veri çözümleme sürecinde karmaşık görülen ortamın düzenlenmesinde kolaylıklar elde edilmiştir.

3.4.2. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında e-portfolyo sürecine yönelik öğrenci tutumlarını tespit etmek amacıyla, niceliksel verilerin elde edildiği bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Elde edilen niceliksel verilerin analiz işlemlerinde, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Bunlarla birlikte grup içi karşılaştırmalarda Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Z Testi (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Z Test) ile dağılımın normal olup olmadığı test edilmiştir.

Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımlı gruplar *t* testi yapılarak farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Wilcoxon İşaret Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) uygulanması planlanmıştır. Ancak yapılan analizler sonucu dağılımın normal olmadığı bir durumun ortaya çıkmaması nedeniyle uygulanmamıştır. Tüm

istatistiksel işlemler nicel verilerin analizinde kullanılan SPSS 13.0 yazılımı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

3.5. SÜREÇTE ÖĞRETİMİ YAPILAN KONULARIN SEÇİMİ

Araştırmanın uygulaması, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ikinci sınıf eğitim-öğretim programının bahar döneminde yer alan EĞT 272 kodlu “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu ders kapsamında öğrencilere; temel program geliştirme kavramları ve süreçleri; ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi; amaçların belirlenmesi; içerik seçimi ve organizasyonu; öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri; ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, test türleri ve geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri ve not verme gibi bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Araştırma kapsamında yararlanmak için geniş bir kapsam ve yoğun içeriğe sahip olan bu ders içerisinden öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri konuları seçilmiştir. Bu seçimde hem araştırmanın içerik itibarıyla önemli görülen bu konular üzerinden yürütülmesinin uygun olacağı hem de öğretim yılı akademik takvimin uygulamayı yapmaya yönelik uygunluğu etkili olmuştur.

Bununla birlikte bilindiği gibi öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin sayısının fazla olması nedeniyle bunlardan sadece bazıları araştırmada yararlanılmak üzere seçilmiştir. Bu amaçla, bu dersi yürüten uzmanların görüşleri ve literatür doğrultusunda öğrencilerin diğerlerine göre daha aktif olduğu yöntem ve tekniklerle ilgili bir içerik seçiminin yapılmasına karar verilmiştir. Ancak, uygulama biçimi ve yapısı nedeniyle öğrencilerin aktif olmadığı, buna karşın ülkemizde çok sık kullanılan anlatım yönteminin (düz anlatım) içerikte yer alması da ayrıca uygun görülmüştür. Bu çerçevede

öğretimi yapılan konuların içeriğine ilişkin temel başlıklar aşağıdaki gibi şekillenmiştir;

Stratejiler	Yöntemler	Teknikler
<ul style="list-style-type: none"> • Stratejilerin Sınıflanması ○ Doğrudan Öğretim Stratejisi ○ Dolaylı Öğretim Stratejisi ○ Etkileşimli Öğretim Stratejisi ○ Bağımsız Çalışma/Bireysel Öğretim Stratejisi ○ Deneysel Öğrenme Stratejisi ○ Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ○ Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi ○ Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi • Sınıflamaların İlişkisi 	<ul style="list-style-type: none"> • Yöntem Türleri ○ (Düz) Anlatım Yöntemi ○ Tartışma Yöntemi ○ Soru - Cevap Yöntemi ○ Gösterip Yaptırma Yöntemi ○ Örnek Olay Yöntemi ○ Rol Oynama Yöntemi ○ Mikro Öğretim Yöntemi • Yöntem Teknik İlişkisi 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminer Tekniği • Konferans Tekniği • Büyük Grup Tartışması Tekniği • Küçük Grup Tartışması Tekniği • Panel Tekniği • Beyin Fırtınası Tekniği • Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Araştırma kapsamında kullanılan e-portfolio portalındaki içeriğin oluşturulmasında *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri* isimli kitap (Taşpınar, 2004), yazarından alınan izinle temel kaynak olarak kullanılmıştır.

3.6. E-PORTFOLYO SÜRECİNİN UYGULANMASI

Bu başlık altında yürütülen sürecin ajandası, e-portfolio sürecinde kritik kararlara etki eden genel unsurlar, e-portfolio sürecindeki portalda kullanılan araçlar ve uygulanması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.6.1. Sürecin Ajandası

Sürecin hazırlanması, uygulanması ve sonlandırılması ile ilgili çalışmalar genel hatlarıyla Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sürecin Yürütülmesine İlişkin Ajanda

H A Z I R L I K	8 Hafta	E-Portfolyo sürecinin planlaması; portalın, gerekli dokümanların ve altyapının hazırlanması.					
	2 Hafta	Portalın internet ortamında deneme amaçlı yayınlanması ve teknik kontrollerin yapılması.					
	1 Hafta	Portalda gerekli düzenlemelerin yapılması ve süreçte kullanılacak dokümanlara son halinin verilmesi.					
	1 Hafta	Tutum ölçeğinin geliştirilmesine yönelik Güvenirlilik ve Geçerlik analizi için ön uygulamaların yapılması, analizlerin gerçekleştirilmesi ve ölçeğin son haline karar verilmesi.					
	1 Hafta	Uygulamaya ilişkin görüşmelerin yapılması, Çalışma Grubunun oluşturulması.					
	4 Gün	Çalışma grubuyla e-portfolyo sürecine ve portalın kullanımına yönelik intibak toplantısının gerçekleştirilmesi. Portalın ve diğer internet teknolojilerinin kullanımına ilişkin yönlendirmelerin yapılması. Öğrenci kayıtlarının yapılması.					
	3 Gün	Tutum ölçeğinin ön-test uygulaması için çevrimiçi olarak yayınlanması ve uygulanması.					
U Y G U L A M A	5 Hafta	e-Portfolyo sürecinin yürütülmesi.	Konuların işlenmesine ve bireysel elektronik portfolyoların oluşturulmasına yönelik takvimin yürütülmesi.	Öğretimde stratejiler, yöntem ve teknikler konularına ilişkin alanların kullanılması. Bir uzman ile eşzamanlı çevrimiçi toplantının yapılması (Toplantı gündemi: Öğretimde strateji, yöntem ve teknik).	Araştırmacının katılımıyla öğrencilerin; portfolyo formatına karar verme, teknik şartların belirlenmesi, portfolyo amacına karar verme.	Nitel veri toplama süreci kapsamında tartışma platformu ve kürsü kayıtlarının alınması.	Portfolyo yönetim sürecinin işletilmesi.
				E-Portfolyo için ön çalışmaları gerçekleştirme. Bir uzman ile eşzamanlı çevrimiçi toplantının yapılması (Toplantı gündemi: e-Portfolyo mu nasıl oluşturabilirim?)	İşlem yapraklarının ve e-formların doldurulması, çalışmayla ilgili SWOT analizi yapma. Depolama alanlarının biçimine karar verme, değerlendirme ölçütlerinde karar verme.		
				E-Portfolyolar için veri toplama ve portalda depolama.	Seçme ve yansımaların gerçekleştirilmesi. Dönütlerin sağlanması.		
				Ürünü oluşturma, portfolyo sunum biçimi oluşturma, portfolyo çalışmasını sonlandırma.	Ürünler ile ilgili son karara varma, dönütlerin sağlanması, son kayıtların gerçekleştirilmesi.		
SONLAN DIRMA	3 Gün	Tutum ölçeğinin son-test uygulaması için çevrimiçi olarak yayınlanması.					
	5 Gün	Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılması.					
	2 Gün	Süreci sonlandırma çalışmalarının yapılması.					

Süreç kapsamındaki uygulama süresinin belirlenmesinde; süreç ile ilgili alan yazınlarından ve konu alanı uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Süreç, daha önce planlandığı gibi 5 haftalık bir uygulama gerçekleştirilerek toplamda 20 haftalık bir çalışmayla tamamlanmıştır.

3.6.2. E-Portfolyo Sürecinde Kritik Kararlara Etki Eden Genel Unsurlar

E-Portfolyo süreci ile ilgili kritik kararlara etki eden bazı genel unsurlar söz konusudur. Barrett (2002a), bu unsurları şematik gösterimle bir araya getirmiştir (Ek.6). Bundan hareketle araştırmada yürütülen e-portfolyo süreci tasarlanırken, bağımsız biçimde olmayıp birbirlerini etkiler nitelikte olan bu unsurlar da dikkate alınmıştır.

Araştırmadaki e-portfolyo sürecinin *vizyonu*, çalışma grubu özelliklerine ve portfolyoların hedeflerine yönelik oluşturulmuştur. Sürecin *aktif katılımcılarını*, lisans seviyesindeki çalışma grubu öğrencileri, onların arkadaşları ve alan uzmanları oluşturmuştur. İnternet ortamı ve cd-rom medyaları öğrencilerin e-portfolyolarının yayınlanması için *kullanımı en uygun teknolojileri* oluşturmuştur. Vizyonu etkileyen bir diğer unsur ise e-portfolyo hedeflerinin öğrenme ve değerlendirmeye yönelik olarak belirlenmiş olmasıdır. Bu amaçla süreçte, hem öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan hem de kendine has değerlendirme anlayışı içerisinde, *öğrenme ve değerlendirmenin* bütün olarak ele alındığı bir yaklaşım sergilenmiştir. Aynı zamanda bu durum, sürecin içeriğinin oluşturulmasına da etki etmiştir. *İçerik* iki bölümde ele alınmış; portalda sunulan ve öğretimi yapılan konulara yönelik çalışmaların sahipliği yürütücüye (*araştırmacıya*), öğrenci çalışmaları sonucu ortaya çıkan portfolyo ürünlerinin sahipliği ise öğrencilere verilmiştir. Bu toplamda, *hedef, içerik ve sahiplik ilişkileri* tanımlanmıştır.

Araştırmadaki e-portfolyo sürecinin hedeflerinden biri de *değerlendirmenin yapılmasıdır*. Bu anlayış doğrultusunda, belirlenen içeriklerle

ilişkili biçimde değerlendirme standartları ve yönergeleri oluşturulmuştur. Ancak süreç üzerinden, yürütülen öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmadığından, standartlar, yönergeler ve uzman yönlendirmeleri, yalnızca “başarılı işin ne olduğu” ve “işin iyi yapılmasına yönelik hedeflerin neler olduğu” üzerine odaklanmıştır.

Aynı zamanda işbirlikli çalışmanın olumlu katkılarından beslenerek var olan değerlerin pekişmesi ve yeni değerlerin gerçekleşmesine zemin oluşturmak için *geniş ölçekli değişim yaklaşımları* yürütülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla süreç içerisinde; vizyon oluşturmaya katkı sağlayan yönlendirmeler yapılmasına, becerilerin gelişimini destekleyen aktivitelerin gerçekleştirilmesine, hareket planlarını oluşturmaya yönelik rehberlik çalışmalarının yürütülmesine, elde edilebilir kaynaklara yönelimi sağlayan etkinliklerin ve teşvik edici unsurların işe koşulmasına çalışılmıştır.

Süreçte öğrenci öğrenmeleriyle ilgili tüm kanıtların *teknolojik gösterimi* için çoklu ortam öğelerinin ve formatlarının kullanımı sağlanmıştır. Bu kapsamda çeşitli ses, görüntü, metin ve resim formatlarında zenginleştirilmiş ortamlar sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda öğrenciler, öğrenmelerine ilişkin tüm sunumlarda bunlardan yararlanmaları yönünde teşvik edilmiştir.

Teknoloji kullanımının yanında e-portfolyoların geliştirilmesi için kritik kararların alınmasında sunulan *lojistik destek* önemli bir unsur olarak görülmüştür. Bu amaçla ihtiyaç duyulan altyapılar, rol-görev dağılımları ve organizasyonlar gerçekleştirilmiştir. Çok boyutlu olan bu lojistik desteğin kapsamında; kaynakların belirlenmesi, donanım ve yazılımlarla ilgili ayarlamaların gerçekleştirilmesi ve zaman yönetimi yer almıştır. Yürütücünün ve öğrencilerin yeri kesin çizgilerle olmamakla birlikte belirlenmiştir. Çünkü sürekli etkileşimin söz konusu olduğu süreçte zaman zaman sorumlulukların paylaşımına gidilmiştir.

E-Portfolyoların oluşturulmasında *teknik gerekliliklerle* ilgili olarak; yaygın olarak kullanılan ofis programlarının, çoklu ortam yazarlığına ilişkin yazılımların ve yüksek seviyeli yazılım araçlarının; seçimi, temini ve kullanımı için öğrenciler serbest bırakılmıştır. İnternette depolama alanlarının sağlanması, sunucuların ve gerekli yazılımlarının temin edilmesi, sürecin yürütüldüğü portalın oluşturulması ve uyarlanması ile ilgili *mali sorumluluklar* yürütücünün sorumluluğuna alınmıştır. Ancak gerektiği durumlarda kendi e-portfolyolarının üretimlerine yönelik kaynak temini ve yönetiminde (donanım ve yazılım temini, internete erişim, doküman temini, çalışmalarını için gereken bütçenin oluşturulması ve temin edilmesi vs.) mali sorumluluklar öğrenciler tarafından üstlenilmiştir.

Teknoloji beceri seviyeleri bakımından katılımcılar; sahip oldukları teknik donanımlar, gereksinimleri karşılar düzeyde olması ve yazılım araçları yardımıyla yeterli düzeyde kullanım becerilerine sahip olmaları nedeniyle ayrı bir organizasyonu veya lojistik desteği gerektirmemiştir. Ayrıca; sürecin planlaması, öğretimin ve değerlendirilmenin bir arada yürütülmesi ve öğrencilerin akademik gelişimlerine dair desteğin sağlanması ile ilgili *zamana yönelik lojistik yapılanma* yürütücü tarafından gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte e-portfolyo geliştirme aşamalarının (toplama, seçme, yansıtma, son ürüne karar verme vs.) tamamlanmasıyla ilgili zaman yönetimi, öğrencilere verilen bir serbesti içerisinde çalışmalara ilişkin ayrıntılı takvimin oluşturularak yürütülmesi desteğiyle sürdürülmüştür.

3.6.3. Araştırmadaki E-Portfolyo Geliştirme Çalışmalarının Genel Hatları

Araştırma kapsamında yürütülen uygulama, çeşitli aşamalar içerisinde gerçekleştirilen çalışmaların toplamı olarak değerlendirilebilir. Uygulamadaki bu aşamalar süreci ve ürünleri doğrudan ya da dolaylı biçimde etkilemiştir. Bu aşamalar süreçten en üst düzeyde yararlar sağlamak ve başarılı sonuçlar elde

etmek için oluşturulmuştur. Literatürden yararlanılarak tasarlanan bu genel aşamalar, bu araştırmaya ait özgün bazı uygulamalarla zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

E-Portfolyo geliştirme çalışmaları, uygulamadaki portalda yer alan ve konuların öğretimine destek amacıyla oluşturulan bölümlerin aktif kullanıma açılmasından kısa bir süre sonra başlatılmıştır. Araştırmada uygulanan e-portfolyo geliştirme çalışmaları dört temel aşamaya dayanmaktadır. Bunları; toplama süreci, seçme süreci, yansıma süreci ve gösterimin oluşturulması süreci olarak ifade edilebilir. Uygulama kapsamında, bu aşamalarda gerçekleştirilen çalışmaları genel hatlarıyla alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

Toplama Süreci: Portfolyo geliştirme sürecinde ilk adım olarak görülen bu süreçte daha önce *araştırmacı* tarafından oluşturulmuş bir plan çevresinde bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda ilk önce öğrencilerle birlikte "*amaç belirleme süreci*" olarak adlandırılan bir takım işlem basamakları hayata geçirilmiştir. Araştırmada kullanılan portaldaki araçlardan oldukça yararlanan amaç belirleme sürecinde, öncelikle öğrencilerin öğretimi yapılan konularla ilgili bir amaç edinmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin aşağıda yer alanları sırasıyla gerçekleştirmeleri istenmiştir:

1. *E-Portfolyo çalışmasındaki amacın ifadesi:* Burada öğrencilerinden öğretimi yapılan konular çerçevesinde bir amaç edinmeleri istenmiştir. Bu çerçevede amacın; mevcut öğretim sistemi içerisindeki bir durumun iyileştirilmesine veya bir sorunun çözümüne yönelik olabileceğinden, en iyi öğretim ortamını oluşturmaya kadar birçok konuda seçimler yapabilecekleri belirtilmiştir.
2. *Amacı seçmelerindeki nedenler/etki unsurları:* "Niçin böyle bir amacı seçme ya da oluşturma ihtiyacı hissedildi? Amacın odak noktası

hangi strateji/yöntem/teknik üzerinedir?" gibi yönlendirici ve düşündürücü sorularla amaçlarının gerekçeleri istenmiştir.

3. *Amaca ulaşıldığında gerçekleşmesini umdukları:* Çalışmalarının sonunda ortaya çıkacağı ve çıkarmayı düşündükleri tüm her şeyi belirtmeleri istenmiştir.
4. *Amaca ulaşmada onları olumlu ve olumsuz etkileyecek faktörler:* Çalışma süresince onları olumlu ve olumsuz etkileyeceğini düşündükleri tüm kişisel özelliklerin, alışkanlıkların, buldukları ortamların fiziksel veya sosyal faktörlerin, sahip oldukları imkânların vs. neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir.
5. *Amaçlarına ulaşmak için yapacakları çalışmanın genel hatları:* "Çalışmaları süresince nasıl bir araştırma süreci işletecekleri? Nasıl bir çalışma yaklaşımı izleyecekleri? Ne tür araç ve gereçlerden yararlanacakları?" gibi sorulardan yola çıkılarak yapmayı planladıkları çalışmanın genel hatlarını belirtmeleri istenmiştir.
6. *Amaçlarına ulaşmada yardımcı olacak faktörlerin rolü ve sorumlulukları:* Çalışma süresince yararlanacakları tüm (insan gücü veya insan gücü dışı) kaynakların çalışmalarındaki rolleri ve sorumluluklarının neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir.
7. *E-Portfolyo oluşturma çalışmasında kullanacakları takvim:* Uygulama portalında yer alan ve *ePTakvim* olarak adlandırılan genel e-portfolyo oluşturma takvimi ile uyumlu biçimde, çalışma süresince uymaya çalışacakları kendilerine ait bir takvim oluşturmaları istenmiştir. Aynı zamanda burada zamanı geldikçe yapılması gereken işlerin gerçekleşme düzeyine ilişkin düşüncelerin yer aldığı bir bölüm oluşturmaları ve böylelikle kendilerini takip etmeleri istenmiştir.

Amaç belirleme sürecinin her bir basamağında öğrencilerle yoğun biçimde iletişim içerisinde bulunulmuştur. Kararların tümü *araştırmacının* desteğiyle ve öğrenci görüşleri doğrultusunda alınmıştır.

Amaç belirleme sürecindeki çalışmaların tamamlanmasının ardından öğrenciler çalışmalarını tamamlamaları için çeşitli dokümanlar toplamaya başlamıştır. Öğrencilerin çok sayıda doküman toplamaları için gerekli olan süre ve depolama alanları *araştırmacı* tarafından yeterli düzeyde sağlanmıştır. Buna ilaveten öğrencilerin portfolyo geliştirme sürecinde kendilerine ait çalışmalarını toplamalarının değerini sunmak amacıyla zaman içerisinde toplamalarına ilişkin dönütler verilmiştir.

Seçme Süreci: Portfolyo geliştirme sürecinin ikinci adımını oluşturan seçme sürecinde; öğrenciler gerekli görüldüğü durumlarda *araştırmacının* da yardımıyla topladıklarının arasından seçimler gerçekleştirmiştir. Bu süreçte öğrenciler toplanılanlar arasından çalışmalarına yönelik en iyi parçaların seçimini serbest biçimde gerçekleştirmiştir. Ayrıca seçimlerde e-portfolyolarına yönelik etkili parçaların sayılarının yüksek tutulmasına çalışılmıştır.

Yansıma Süreci: Yansıma süreci aslında seçme süreciyle birlikte başlayan bir süreçtir. Ancak literatürde portfolyo geliştirme sürecinin üçüncü aşaması olarak da görülmektedir. Bu süreçte öğrenciler çalışmaları doğrultusunda giderek kendilerinden daha da haberdar olmuşlardır. Burada öğrenciler çalışmalarının çıktılarını yavaş yavaş oluşturmaya başlamışlar ve portalda ilgili yerlere kayıtlar gerçekleştirmeye başlamışlardır. Böylelikle formal olmayan bir ortam oluşturularak her bir öğrencinin ihtiyaçlarını giderecek biçimde bağlar kurulmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bu aşamada e-portfolyo geliştirme çalışmalarının başında verilen genel yönergenin (Ek.7), her bir öğrencinin çalışması üzerinde yorumlanmalara gidilerek destekler verilmeye çalışılmıştır. Yine bu aşamada en büyük destek, çalışmaların başlangıcında oluşturulan takvimlerden alınmıştır.

Gösterim Oluşturulması Süreci: Portfolyo geliştirmenin son aşaması olan gösterimin oluşturulması sürecinde öğrenciler çalışmalarına son görüntüyü kazandırmışlardır. Genelde resim, grafik vb görsellerin yer aldığı metin tabanlı dosyalar oluşturmuşlardır. Bu bağlamda bazı öğrencilerin etkileşimli web sayfaları biçiminde gösterim tercihleri de söz konusu olmuştur. Çalışmalarının gösteriminin tamamlanmasının ardından e-portfolyo geliştirme süreci sonlandırılmıştır.

3.6.4. E-Portfolyo Sürecindeki Portalda Kullanılan Araçlar ve Uygulanması

Araştırmacı tarafından tasarılan e-portfolyo portalında; web sayfaları, eş zamansız iletişim araçları (otomatik duyuru ve hatırlatma araçları, tartışma platformları, kürsüler), eş zamanlı iletişim araçları (sohbet odası), e-portfolyo oluşturma alanları, dosya indirme-yükleme alanları, metin ve sunu dosyaları yer almıştır (Ek.8). Bununla birlikte *araştırmacının* web yazılımı bakımından yetersiz kaldığı durumlarda iki teknik uzmanın yardımlarına başvurulmuştur.

3.6.4.1. E-Portfolyo portalının hazırlanması ve teknik özellikleri

E-Portfolyo portalı, bir web servisine bağlandıktan sonra web görüntüleyicileri tarafından transfer edilebilen ve öğrencilerin internet üzerinden herhangi bir yer ve zamanda ulaşabilecekleri bir öğretim ortamı olarak tasarlanmıştır. Alt yapısında karmaşık kod yapılarının bulunduğu enteraktif sayfalardan meydana getirilmiştir. E-Portfolyo portalı *araştırmacı* tarafından; Macromedia Dreamweaver MX web tasarım programı aracılığıyla yaklaşık sekiz hafta süren bir çalışma sonucunda yapılmıştır. Kullanılan hazır resim dosyaları dışında uygulamaya özgün görsellerin hazırlanmasında Adobe Photoshop 8.0 programından, öğrenci şifrelerinin ve verilerinin elektronik biçimde kayıtlı tutulduğu veri tabanı dosyalarının hazırlanmasında Microsoft Access 2000 programından yararlanılmıştır.

Portalda yer alan web sayfalarının görsel tasarımında; konu alanı uzman görüşleri ve materyal geliştirme alanıyla ilgili kaynaklar (Yalın, 2001; İpek, 2001; Rıza, 1995, 1999, 2000; Şahin ve Yıldırım, 1999; Blum, 1997; Ergin, 1995; Eisele ve Eisele, 1994; HEGP, 1993) dikkate alınmıştır. E-Portfolyo portalı, oluşturulmasının ardından kontrol ve değerlendirme amacıyla iki hafta boyunca internet ortamında, *araştırmacıya* ait bir web adresi altında (<http://www.cdemirli.net>) yayınlanmıştır. Bu süre içerisinde uygulama öncesi sayfalarda varsa aksaklıkların giderilmesine ve portalın e-portfolyo sürecine ne derecede uygun olduğunun tespit edilmesine çalışılmıştır. Aynı zamanda sayfaların tasarımı, kullanım kolaylığı ve içerik hakkında değerlendirilmeler yapılmıştır. Bu kapsamda; uzman görüşleri alınarak içerik bakımından, ayrıntıların fazla olduğu yerlerde genelleştirme, ayrıntıların az olduğu yerlerde kuvvetlendirme yoluna gidilmiştir. Aktarım hızına bağlı olarak sorun çıkarabileceği tespit edilen bazı site içi teknik yapılarda değişikliklere gidilmiştir. Böylelikle portal uygulama öncesi son halini almıştır.

Portal bünyesinde; 532 adet çeşitli amaçlarla hazırlanmış Asp sayfası, 227 adet Gif formatında resim dosyası, 9 adet Jpeg formatında resim dosyası, 36 adet MsOffice Word formatında metin dosyası, 67 adet Microsoft Access formatında veri tabanı dosyası, 3 adet MsOffice Power Point formatında sunu dosyası barındırmıştır.

Portaldaki web sayfalarının tümü uygulamanın başlamasıyla öğrenci kullanımına açılmıştır. Ancak konulara ilişkin etkinlikler, oluşturulan takvim çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Böylelikle hem farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilerin uygulamada ortalama bir hıza sahip olmaları sağlanmış hem de genel olarak uygulamanın ilerleme hızı belirlenmiştir.

3.6.4.2. E-Portfolyo portalının güvenlik sistemi

Sürecin sağlıklı yürütülmesi ve öğrenci çalışmalarının güvenli ortamlarda saklanması için portalda aşamalı bir güvenlik sistemi tasarlanmıştır. Bu amaçla portal yapılandırılırken üç ayrı alan oluşturulmuştur. Bunlardan ilki, bağlantı adresinin herhangi bir web görüntüleyicisine yazılmasıyla herkesin ulaşabileceği sayfaların bulunduğu alandır. Diğer alan, çalışma grubu öğrencilerinin kullanıcı adlarının ve şifrelerinin girilmesiyle ulaşılan sayfalarının bulunduğu özelleştirilmiş alandır. Bu alanda öğrenciler, konulara ilişkin web sayfalarına, tartışma platformuna, kürsülere ve diğer genel e-portfolyo uygulamalarına ulaşabilmektedir. Son alan ise, özel alana girmiş olan öğrencilerin kendilerine ait güvenlik kodlarının girilmesiyle ulaşabildikleri ve özel e-portfolyo uygulamalarının yer aldığı uygulama alanıdır. Bu alanda öğrenciler kendilerine sunulan depolama kapasitesi dâhilinde; dosya indirme-yükleme ve portfolyo süreciyle ilgili kaydetme araçlarına ulaşmaktadır. Bir öğrenciye ait uygulama alanına sadece; öğrencinin kendisi, onun yetki verdiği arkadaşları ve yönetici konumundaki *araştırmacı* girme yetkisine sahip olmuştur.

Bu güvenlik yapısı nedeniyle uygulamaya başlamadan önce çalışma grubu öğrencilerinden kullanıcı adları, şifreleri ve güvenlik kodları istenmiştir. Giriş ve güvenlik bilgileri portalın ilgili güvenlik veri tabanı dosyalarına işlenerek her öğrencinin hesabı aktif hale getirilmiştir. Bu bilgiler öğrencinin kendisi ve *araştırmacı* dışındakiler için gizli tutulmuştur.

3.6.4.3. Tartışma platformları ve kullanım alanları

Süreçte düşüncelerin ve görüşlerin iletimini desteklemek amacıyla tartışma platformu uygulaması yer almıştır. Şifreli alan içerisinde bulunan tartışma platformu öğrencilerin serbest kullanımına olanak sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Öğrencilere, eğitim-öğretim ile ilgili olmak kaydıyla kendi

istedikleri tartışma konusu başlıklarını oluşturma ve o başlıklar altındaki tartışmaları yönetme imkânı verilmiştir. Böylelikle öğrenciler duygu, düşünce ve görüşlerini eşzamansız biçimde platformdaki başlıklar altında diğerleriyle paylaşmışlardır.

Bununla birlikte öğretimi yapılan her bir konu ile ilgili tutumların ve düşüncelerin belirtildiği ve sistemde *Kürsü* olarak isimlendirilen platformlar yer almıştır. Her konuyla ilgili birimde bir kürsü oluşturulmuş ve sadece o konuyla ilgili tartışmalar yürütülmüştür. Bir diğer ifadeyle kürsüler özel ve odaklı tartışmaların yürütüldüğü alanlar niteliğini taşımışlardır.

Araştırmacı hem tartışma platformunda hem de kürsülerde tartışmayı başlatacak kritik soruları sormuş ve daha sonra tartışmaları kayıt altına alarak izlemiştir. Çok özel durumlar dışında *araştırmacı* bu ortamlarda görüş bildirmemiştir. *Araştırmacının* tartışmalara görüş bildirmesi halinde bir yönlendirme olabileceği ve bu durumun da tartışmaların akışına etki edebileceği düşünülmüştür. Oysaki tartışmaların kendi içerisinde ve her bir öğrencinin katılımıyla şekillenmesi öğrenmelerin otantik bağlamında elde edilmesine ve keşfederek gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Böylelikle öğrenciler herhangi biçimde etki altında bırakılmadan, onların kendilerini ifade etme biçimlerine müdahil edilmeden, duygu ve düşünceler belirli bir yere yönlendirilmeden bir gelişim süreci gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca öğretimi yapılan her bir konu sonrasında öğrencilere görüş yazma alanları sunulmuştur. Aynı zamanda yine her bir konu sonrası bir örnek olay sunulmuş ve öğrencilerin bu örnek olayı değerlendirebilecekleri küçük değerlendirme formlarına yer verilmiştir. Bu görüş yazma ve değerlendirme formlarına ait veriler bir veri tabanı dosyasında her bir öğrencinin ID numarasına göre kayıt altına alınarak, öğrencilerin daha sonraki aşamalarda buralara neler girdiğini görmelerine imkân veren bir yapı oluşturulmuştur.

Böylelikle öğrencilerin ilerleyen zamanlarda geçmiş aktivitelerdeki durumlarını görerek kendi gelişimleri hakkında bir öz yargıya varmalarına destek verilmiştir.

3.6.4.4. E-Posta teknolojisinin kullanım alanları

İnternet ortamında çok farklı türlerde dosyaları içeren iletiler e-posta aracılığıyla paylaşılabilir. Başlangıçta sadece düz yazı iletileri göndermek amacıyla geliştirilmişken daha sonraları gelişen teknoloji ve tekniklerle birlikte, resim, ses, video, html dokümanları ve bazı programların e-posta içinde iletimi ve kullanımı mümkün hale gelmiştir.

Araştırmadaki e-portfolio sürecinde e-posta teknolojisi, *araştırmacı-öğrenci/öğrenci-öğrenci* iletişimde önemli bir yere sahip olmuştur. Öğrencilerin sorularının/sorunlarının ve bunlara yönelik verilen cevapların/çözüm önerilerinin iletiminde e-posta teknolojisinden oldukça yararlanılmıştır. Aynı zamanda süreçte bir e-posta grubu oluşturularak öğrencilerin birbirleri ile mesajlaşmalarında bu grubun kullanılmasına imkân verilmiştir. Gönderilen iletilerle de öğrenciler bu yönde bir iletişim için teşvik edilmiştir. Ayrıca *araştırmacı* tarafından hazırlanmış süreci ve konuları aydınlatıcı nitelikte içeriğe sahip metin ve sunu dosyalarının öğrencilere iletilmesinde e-posta teknolojisinden yararlanılmıştır.

3.6.4.5. Otomatik duyuru ve hatırlatma araçlarının kullanımı

Portalda otomatik duyuru ve hatırlatma araçları kullanılmıştır. Bu hatırlatma ve duyuruların içeriği hem konuların öğretimine hem de süreçte öğrencilerin portfolyolarını oluşturmalarına yardımcı olacak nitelikte oluşturulmuştur. Süreç başlangıcında alınan kararlar doğrultusunda hatırlatma notları ve duyurular, sistemin ilgili veri tabanlarına aktarılmıştır. Sistemde tarihsel olarak belirlenen aralıklarda bu duyuru ve hatırlatma notları portalın ana sayfasında öğrencilerin istifadesine otomatik olarak sunulmuştur.

Duyuru ve hatırlatma alanlarının sayfadaki gösterimleri ayrı yerlerde oluşturulmuştur. Hatırlatma aracı, *e-PTakvim* olarak adlandırılan yapıdan beslenerek, hatırlatma notlarını ilgili tarih aralığı süresince öğrencilere sunmuştur. Bu araç öğrencilerin planlananlar ile çalışmalarındaki mevcut durumlarının hangi aşamada olduğunu kıyaslamalarına katkı sağlamıştır. Kesin bağlayıcılığı olmayan hatırlatma notları daha ziyade öğrencilerin kendilerini disipline etmelerinde yardımcı rehber görevini üstlenmiştir.

Duyuru alanında ise daha önce öngörülen durumlar ve süreç içerisinde ortaya çıkan gelişmeler doğrultusunda çeşitli duyuruların yapılmasında kullanılmıştır. Ana sayfaya yerleştirilen duyuru aracı üzerinden çeşitli bağlantılar kurularak portal içine veya dışına yönlendirmelerin ve bağlantıların kurulmasına imkân veren bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Böylelikle duyuru alanı herhangi bir durumdan öğrencileri haberdar etmenin yanında duruma göre yönlendirme yaparak yardımcı araç konumunda olmuştur. Duyuru alanının güncellenmesi, aynı hatırlatma aracında olduğu gibi portalın yönetim modülünden girilen tarih aralıkları doğrultusunda otomatik biçimde gerçekleşmiştir.

3.6.4.6. Sohbet programlarının kullanım alanı

Araştırmadaki sohbet odaları eşzamanlı iletişimin gerçekleştirilebildiği ve hemen herkes tarafından bilinen sanal buluşma ortamları olarak düşünülebilir. E-Portfolyo sürecinde, tamamen portala özgün bir sohbet odası uygulaması kullanılmıştır. Böylelikle uygulama dışındaki bir kimsenin sohbet odasına girmesi engellenmeye çalışılmıştır. Portaldaki sohbet odasında mesajların biçimi metin tabanlı olarak tasarlanmıştır. Ayrıca bu sohbet odasında sadece bir kişiye özel veya bir gruba özel mesajlar iletme imkânı da sunulmuştur. Sohbet odasında rahat bir ortam sunulmasına, görüşme odaları ayarlarının kolay yapılmasına ve yazılı mesajların yer aldığı ekran yapısının

kullanımının daha rahat gerçekleşebilmesi yönünde özen gösterilmiştir. Sohbet odası, portalda çevrimiçi olan öğrencilerin birbirleriyle görüşmelerinde aktif biçimde kullanılmıştır.

Ayrıca sohbet odasından süreç içerisinde iki defa alan uzmanlarının katılımıyla çevrimiçi toplantı yapılmasında yararlanılmıştır. İlk toplantı 04.05.2005 tarihinde "Öğretimde strateji, yöntem ve teknik" gündemiyle gerçekleştirilmiştir. Toplantı, çalışma grubu öğrencileriyle aynı üniversiteden bir alan uzmanını bir araya getirmiştir. Çalışma grubunun tamamına yakınının etkin katılımıyla oldukça başarılı ve faydalı bir toplantı yapılmıştır. İkinci toplantı ise, 11.05.2005 tarihinde "E-Portfolyomu nasıl oluşturabilirim?" başlıklı gündem ile gerçekleştirilmiştir. İlk toplantıda olduğu gibi bir alan uzmanı ile çalışma grubu öğrencileri bir araya gelmiştir. İlk toplantının oldukça verimli geçmesi; ikinci toplantıdaki uzmanın, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteden farklı bir yerde görev yapması ve toplantı gündemi öğrencilerin ikinci toplantıya olan ilgilerinin daha da artmasını sağlamıştır.

E-Portfolyo sürecinde ayrıca Msn Messenger yazılımı aracılığıyla çevrimiçi/eşzamanlı görüşmeler de yapılmıştır. Msn Messenger programı, bir kullanıcının diğer kullanıcıya/kullanıcılara, yazılı, sesli ve görüntülü mesaj göndermesini, e-posta yollamasını ve dosya aktarmasını kolaylaştırmaktadır. Program ayrıca kullanıcıya ait bir liste oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Bir kullanıcı internete bağlanıp programı çalıştırdığında, listesinde bulunduğu diğer kullanıcılara çevrimiçi olduğuna dair bir uyarı gönderilmekte ve görüşmeye uygun duruma geçmektedir. Böylelikle kullanıcılar, listesindeki kişilerin çevrimiçi veya çevrimdışı olma durumunu rahatlıkla takip edebilmektedir. Aynı zamanda, kullanıcılar çevrimiçi konumunda olsa bile istedikleri anda içinde bulunduğu durumu dışarıda, meşgul, çevrimdışı ve benzeri farklı durumlara ayarlama imkânına sahiptir. Tüm bunlarla birlikte program, çevrimiçi bir kullanıcının çevrimdışı konumundaki bir diğer

kullanıcıya yazılı mesaj atabilmesine de imkân vermekte ve çevrimdışı konumundaki kullanıcı, internete bağlanıp programı çalıştırdığında bu mesajı kendisine iletmektedir. Bu özelliklerinden ötürü Msn Messenger, e-portfolyo süreci içerisinde eşzamanlı veya eşzamansız iletişimi ciddi biçimde desteklemiştir.

Özetle; sohbet odası bilgilendirme ve yönlendirme amacıyla bir araya gelinmelerde ve çevrimiçi yapılan uzman toplantılarında kullanılmış, Msn Messenger programı ise uygulama süresi boyunca aktif olarak kullanılmıştır. Her iki sohbet programı, *araştırmacı-öğrenci*, *öğrenci-öğrenci* iletişiminde e-posta teknolojisi kadar önemli bir yere sahip olmuştur.

3.6.4.7. E-Portfolyo oluşturma alanları ve kullanımı

Portalın önemli bölümlerinden biri, öğrencilerin e-portfolyolarını oluşturma amacıyla kullandıkları ve *ePunit* olarak adlandırılan kısımdır. İki aşamalı güvenlik uygulaması sonrasında ulaşılan bu kısımda, öğrenciler dinamik web sayfaları yardımıyla portfolyolarını oluşturma çalışmaları yapmıştır. Bu kısım, çeşitli aşamalara ve etkinliklere cevap verecek nitelikte amaçlı birimlerden oluşmuştur.

Amaç oluşturma alanı: E-Portfolyolar için amaç oluşturma çalışmalarının gerçekleştirildiği alandır. Her bir öğrencinin, *araştırmacı* ve izin verdiği diğer kişilerin katılımıyla gerçekleştirdiği müzakereler sonucu oluşturulan amaç cümlelerinin ilgili alana girilerek kayıt altına alındığı yerdir. Ayrıca, amacın altyapısını kuvvetlendirmek bakımından öğrencilerin amacı seçme veya oluşturma nedenlerini, amacına ulaşırsa kısa, orta ve uzun vadede gerçekleşeceğini umduklarını kayıt altına aldıkları alanları bünyesinde taşımaktadır.

SWOT analizi alanı: Öğrencilerin amaç oluşturma çalışmalarına paralel olarak portfolyolarını gerçekleştirirken karşılaşılabilecekleri tüm olumlu ve

olumsuz faktörlerin kayıt altına alındığı birimdir. Böylelikle öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları noktalarını başlangıçta tespit etmelerine, bu çerçevede stratejiler geliştirmelerine, önlem almalarına ve plan yapmalarına destek olunmuştur. Ayrıca kayıt altına alınan bilgiler, öğrencilerin çalışma öncesinde kendilerini ve içinde buldukları durumları daha iyi tespit etmelerine katkı sağlamıştır.

Taslak oluşturma alanı: Öğrencilerin yürütmeyi düşündükleri portfolyo oluşturma sürecinin yaklaşımını, bakış açılarını, aşamalarını, dönüm noktalarını, biçimini ve çalışmaya yönelik diğer tüm öngörülerini kaydettikleri birimdir. Böylelikle sürecin genel hatlarıyla bir resmi çizilmiş ve yol haritası oluşturulmuştur. Ancak birimde yer alan taslağın öğrencileri kesin bağlayıcılık özelliği olmayıp daha çok kılavuzluk yapma amacıyla oluşturulması söz konusudur.

RS (Rol-Sorumluluk) alanı: Bu birim, portfolyoların gerçekleştirilmesinde yardımcı olacak tüm dış faktörler, onların rolleri ve sorumlulukları ile ilgili kararların kayıt altına alındığı yerdir.

Çalışma takvimi alanı: Öğrencilerin çalışmalarının takvimini, kayıt alanlarını kullanarak oluşturdukları birimdir. *ePTakvim'*in öngördüğü genel ve kritik tarihler ışığında öğrenciler tarafından oluşturulmuş özel çalışma takvimleri bu birimde kayıt altına alınmaktadır.

TS (Toplama-Seçme) alanı: Öğrencilerin portfolyo oluşturma süreci kapsamında elde ettikleri tüm kanıtların uygun (softcopy) biçimde yüklendiği ve içerisinden seçimlerin gerçekleştirildiği birimdir. Bu alanın her bir öğrencinin hangi dosyayı ne zaman kaydettiğini göstermesi öğrencilerin tarihsel olarak çabaları ile ilgili göstergelere destek olmuştur.

Portalın yayınlandığı sunucuda sınırsız kullanım kapasite hakkına sahip olunması sebebiyle, her bir öğrenciye 50 MB kadar dosya yükleme olanağı

sunulmuştur. Ancak süreçte internet teknolojilerinin kaliteli dönüşüm araçları kullanılması teşvik edildiği için yer bakımından hiçbir öğrenci söz konusu kapasiteyi doldurmamıştır.

YS (Yansıma-Sunum) alanı: Öğrencilerin çalışmalarındaki yansımaların kayıt altına alınmasının sağlandığı birimdir. Aynı zamanda öğrencilerin son ürünlerinin internet ortamında yayınlandığı birim olma özelliğini taşımaktadır.

3.6.4.8. Yardımcı ve destek dosyaların kullanımı

Portalda oluşturulan araçlar ve dinamik web sayfalarının yanı sıra süreçte farklı formatlarda destek amacıyla kullanılan dosyalar söz konusudur. Bu dosyalardan süreç boyunca aktif biçimde yararlanılmıştır.

Metin dosyaları: MsOffice XP Word paket programı aracılığıyla *araştırmacı* tarafından hazırlanmış metin dosyaları niteliğindedir. Bu dosyalar gerek e-posta aracılığıyla iletilmiş gerekse de site içerisinde yayınlanmıştır. Metin dosyaları, konulara ilişkin bilimsel içerikli yazılar ve ek kaynaklar olarak öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

Sunu dosyaları: MsOffice XP Power Point paket programı aracılığıyla, yararlı olacağı düşüncesiyle, işlenen konularla ilgili hazırlanmış sunu dosyaları niteliğindedir. Sunu hazırlama ilkeleri çerçevesinde oluşturulan dosyalar hem e-posta aracılığıyla gönderilmiş hem de site içerisinde yayınlanmıştır. Sunuların içeriği, öğrencilerin ilgili ünitelere ön hazırlık niteliğinde bilgi edinmelerini sağlayacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır.

Sıkıştırma araçları: Çeşitli yazılım teknolojileri aracılığıyla hazırlanmış bilgisayar programlarıdır. Bu programlar, farklı türdeki dosyaların sahip oldukları kapasite genişliklerinin normalinden daha az bir biçime dönüştürülmesini sağlamaktadır.

E-Portfolyo sürecinde öğrencilerin istifadesine sunulan sıkıştırma araçlarını, sıkıştırıcı (compression) ve arşiv (archive) programları olarak ikiye ayırmak mümkündür. Sıkıştırıcı araçlar, bir dosyanın türünü değiştirmeden sadece formatını değiştirerek daha az kapasiteye sahip bir dosyaya çevirme işlemlerinde kullanılmaktadır (görüntü dosyalarını DivX, XVD, MPEG veya ses dosyalarını MP3 formatına dönüştürücüler gibi). Örneğin; e-portfolyosunda video görüntü dosyası kullanan bir öğrencinin, bu dosyasının sağlıklı bir biçimde web izlenebilmesi için bir sıkıştırıcı programdan yararlanması gerekmektedir. Böylelikle erişim hızı bakımından farklı imkânlarla sahip kimseler daha rahat gezinme ve izleme şansına sahip olacaktır.

Süreçte kullanılan bir diğer sıkıştırma araç türü ise arşiv programlarıdır. Bu tür programlar, dosyaları hem türü hem de formatında değişiklikler yapmadan sıkıştıran, ancak daha sonra bu dosyaların kullanımı için yeniden program yardımıyla açılmasına ihtiyaç duyulan yazılımlardır. Bir biçimde arşiv oluşturmak için kullanılırlar (Ör. winrar, winzip programları gibi). Bu programlar gerek farklı formatlardaki dosyaların portalda yayınlanması gerekse e-posta aracılığıyla dosyaların iletimindeki kapasitelerin azaltılması için kullanılmıştır.

Anti-virüs yazılımları: Portalda öğrencilere sunulan diğer önemli yardımcı araçlar olarak anti-virüs yazılımları söylenebilir. Süreçteki aktif katılımcıların (e-posta gönderirken veya portaldaki alanlarına dosya yüklerken) dosya eklerinde yer alması, bilgisayarlara veya dosyalara zarar vermesi istenmeyen program parçacıklarını engellemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrenciler, istemleri dışında oluşabilecek olumsuz durumların önüne geçilmesi için hassas davranmışlardır. Herhangi bir anti-virüs yazılımına sahip olmayan öğrenciler portalda sunulan geniş kapsamlı ve kolay güncellenebilir anti-virüs yazılımlarının kısıtlı sürümlerini (beta veya demo) indirerek gerekli önlemleri almışlardır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular çözümlenerek yorumlanmıştır. Bulgular; tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme ve veri tabanı dokümanlarının çözümlenmesinden elde edilmiştir.

4.1. BULGULARIN ÇÖZÜMLENMESİ ve YORUMLANMASI

Bu başlık altında araştırma raporunun yöntem bölümünde ayrıntılı biçimde değinildiği gibi, bulguların çözümlenmesi, dönüştürülmesi ve yorumlanması süreçlerinde neler yapıldığına ilişkin genel bilgiler verilmiştir.

4.1.1. Nitel Verilerin Çözümlenmesi ve Dönüştürülmesi

Araştırmadaki nitel verilerin çözümlenmesinde nitel içerik analizi süreçleri yürütülmüştür. Nitel çözümlenmeler, yerleşik/alansal teorinin (grounded theory) kodlama süreci anlayışının işletilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Ancak bu araştırmada bir kuram oluşturma çabası yer almadığı için teorinin kodlama süreçlerinin (serbest ve yönelimli) izlendiği, ancak temelinde bu yaklaşımın olmadığı bir çözümlenme süreci işletilmiştir. Araştırmada bu kapsamda seçici kodlamayla bağlantılar kurularak kuram oluşturma safhasına geçilmeden önce çözümlenme basamakları durdurulmuştur. Bununla birlikte çözümlenme setlerinin kurulumunda yalnızca algı ve tutum ifadeleri dikkate alınmıştır. Dolayısıyla öncelikle; açık kodlamayla, verilerin kodlanarak serbest kod listelerinin oluşturulması ve sonrasında kategorilerin oluşturulması ve verilerin kategorilere atanması; yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin ilintilenmesi ve son olarak bağlantılar kurularak bulguların dönüşümü aşamaları gerçekleştirilmiştir.

Çözümlemeler sonucu bulgular doğrultusunda ortaya çıkan bazı kavramlar, aralarındaki ilişkiyi yansıtabacak biçimde modellenmiştir. Bununla birlikte verilerin üzerindeki yükleme referansların sayısal durumlarından da yararlanılarak kritik sözcükler üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. Yerleşik teori yaklaşımının işlem basamakları dikkate alınarak yapılan çözümlemeler; sürece yönelik öğrenci algılarını ve tutumlarını ortaya koyma amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme dokümanlarından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte benzer çözümleme süreçleri, konulara yönelik öğrenci algılarını ve tutumlarını ortaya koyma amacıyla; süreç öncesi ve sonrasında açık uçlu soruların yanıtlarının kayıt altına alındığı veri tabanı dosyalarından ve yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarından elde edilen nitel veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çokluğu nedeniyle ve nitel veri çözümlemelerinde kaliteyi tehdit edebilecek unsurların önüne geçilmesi amacıyla çözümlemelerin bilgisayar destekli bir biçimde yapılması uygun görülmüştür. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşmelerde kayıt altına alınan görüntülerden ve diğer nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler uygun format altında organize edilerek elektronik forma dönüştürülmüştür.

4.1.2. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında e-portfolyo sürecine yönelik öğrenci tutumlarını tespit etmek amacıyla, niceliksel verilerin elde edildiği bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Elde edilen niceliksel verilerin analiz işlemlerinde, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Bunlarla birlikte grup içi karşılaştırmalarda Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Z (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Z Test) ile dağılımın normal olup olmadığı test edilmiştir.

Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımlı gruplar *t* testi yapılarak farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Wilcoxon İşaret Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) uygulanması planlanmıştır. Ancak yapılan analizler sonucu dağılımın normal olmadığı bir durumun ortaya çıkmaması nedeniyle uygulanmamıştır. Tüm istatistiksel işlemler nicel verilerin analizinde kullanılan SPSS 13.0 yazılımı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

4.2. E-PORTFOLYO SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR

Bu başlık altında çeşitli veri toplama süreçlerinden elde edilmiş sürece ilişkin bulguların çözümlenmesi ve yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda iki temel başlık altında incelenmeye çalışılmıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin e-portfolio sürecini nasıl algıladıklarına ilişkin verilerin çözümlenmesi, ikincisi ise öğrencilerin e-portfolio sürecine ilişkin tutumlarını ortaya koyan verilerin çözümlenmesi şeklindedir. Sürecin algılanması ile ilgili nitel veri toplama ve çözümlenme süreçleri işletilirken, tutumlara yönelik durumu ortaya koymak amacıyla da hem nitel hem de nicel veri toplama ve çözümlenme süreçleri işletilmiştir.

Nitel çözümlenmeler yapılırken öğrencilerin genel olarak içerisinde buldukları öğretim sisteminden etkilendikleri görülmüştür. Bir diğer deyişle farklı araçlar kullanılarak toplanan görüşlerin tümünde, öğrencilerin e-portfolio süreci dışında dâhil oldukları öğretim süreçleriyle (mevcut uygulamalarla) açık ya da gizli karşılaştırmalar yaptıkları görülmüştür. Hatta çoğu zaman özel bir karşılaştırma yapmaları istenmemesine rağmen bu durum ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda denilebilir ki; nitel veriler toplanırken öğrenciler tarafından işletilen zihinsel süreçte, geçmiş veya mevcut öğretim uygulamalarından edindikleri deneyimlerin etkisi söz konusudur. Bu

bakımdan her ne kadar sorulan sorularda ve yanıtlarının çözümlenmesinde, yürütülen anlayışın referans ve odak noktası e-portfolio süreci olsa da, öğrenci yanıtlarının diğer süreçlerden izole biçimde verilemediği görülmüş ve bu durum dikkate alınmıştır.

4.2.1. Sürece Yönelik Öğrenci Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada öğrencilerin süreci nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak için nitel veri toplama süreci işletilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla gerçekleştirilmiş bu nitel veri toplama sürecinde, araştırmanın amacı doğrultusunda çeşitli sorular sorulmuştur. Sürece yönelik öğrenci algılarının ne olduğunu ortaya çıkarmak için algılama biçimlerini yansıtan ifadeler ve görüngüler üzerinden bir değerlendirmeye gidilmiştir.

Sürecin nasıl algılandığı ile ilgili önemli ve yeteri kadar yansıtıcı olduğu düşünülen bazı bulguların yorumlanması bu başlık altında kısımlar halinde incelenmiştir. Bu kısımlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda görüşmeden elde edilen ve süreci algılamayla ilgili yanıtların anlamlı gruplar haline getirilerek nitel çözümleme süreçlerinden geçirilmesini içermektedir. Uzman görüşlerinden de yararlanılarak oluşturulmuş bu kısımların, sürece yönelik öğrenci algılarıyla ilgili gerçek durumun ortaya konmasına hizmet edebilmesi için birlikte ele alınarak değerlendirilmelidir. Algılara ilişkin gerçekleştirilen çözümlenmeler aşağıdaki durumlar çerçevesinde ortaya konmaya çalışılmıştır.

- *Süreçten ne anladıkları ve süreçte nelerin farklı geldiğine yönelik çözümleme*
- *Uygulamada nasıl bir süreç izlendiğine yönelik çözümleme*
- *Sürecin sınıf ortamındaki öğretimden farkları üzerinden çözümleme*
- *Sürecin ilgi çekici yönleri üzerinden çözümleme*
- *Sürece yönelik eksik algılamalara ilişkin çözümleme*

Yukarıda yer alan beş madde ayrı başlıklar altında incelenerek algıyla ilgili açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

4.2.1.1. Süreçten ne anladıkları ve süreçte nelerin farklı geldiğine yönelik çözümlenme

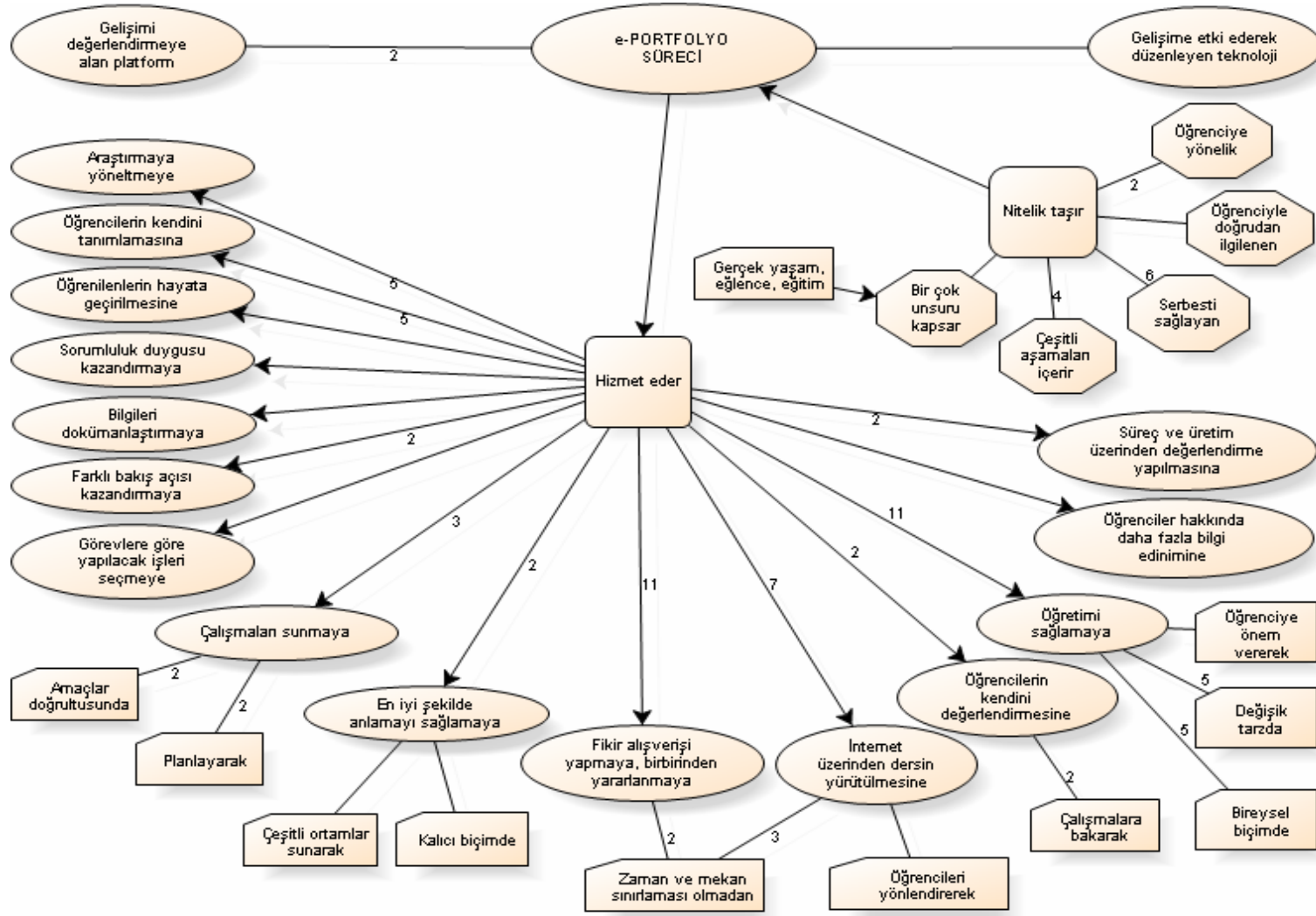
Süreç sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilere süreçten ne anladıklarına ve onlara süreçte nelerin farklı geldiğine ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşmede görüntülü biçimde kayıt altına alınan öğrenci ifadeleri, daha sonra bir kelime işlemci programı kullanılarak bir metin tabanlı doküman haline getirilmiştir. Kayıt altına alınan öğrenci yanıtları üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin söylediği kritik algı ifadelerinin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümlenme için destek alınan yazılımın “in-vivo” kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Yönelimli kodlamayla kurulan ilintileri içeren bir model oluşturulması.
7. Modelin, oluşturulma biçimi doğrultusunda okunması ve yorumların yapılması.

Öğrenciler tarafından kaydedilen tüm kritik anlama ifadelerinin yansımaları yerleşik teori yaklaşımının kodlama süreçleri gereği modele dâhil edilmiştir. Model, anlamlar arası ilişkiler hiyerarşisi gösterimine göre oluşturulmuştur. Öğrenci algılarının yoğunlaştığı yönün gözden kaçırılmaması ve dolayısıyla modelin daha anlaşılır olmasını sağlamak için, nicel veriler vektörel bir anlayışla modele eklenmiştir. Burada vektörün yönü, yüklemenin yönünü; üzerindeki sayısal değer ise ilgili görüşteki yığılmayı ifade etmektedir.

Şekil 3'te yer alan modellemeyi daha açık kılmak için bazı açıklamalar yapmakta yarar vardır. Merkezde yer alan "e-Portfolyo Süreci"nin diğer kritik algılama ifadeleriyle ilişkisini gösteren tek yönlü oklar birincil, diğerleri ise ikincil bağlantılardır. Birincil bağlantılar üzerindeki sayısal değerler, yüklemeleri yapan öğrenci sayısını belirtmektedir. İkincil bağlantılar üzerindeki sayısal değerler ise yükleme referans sayısını belirtmektedir. Bir öğrenci birden fazla yükleme yapabileceği için veya bir yüklemde farklı odak noktası olabileceği için yükleme yapan öğrenci sayısı ile yükleme referans sayısı farklı olabilmektedir. Model incelenirken bu durum göz önünde tutulmuştur. Üzerinde herhangi bir değer yazılmayan bağlantılar, varlığı gereği '1' sayısal değerini taşımaktadır.

Yanıtlar üzerinde işletilen nitel çözümleme sırasında *anlam itibarıyla* kategorilendirmeler ve sınıflamalar yapılarak yüklemelerin gösterimi gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ifadelerinde, e-portfolyo süreci merkeze alındığı için, odak ve vurgunun süreç üzerine daha etkili biçimde belirtildiği görülmüştür. Ancak bulguların daha anlamlı hale gelmesi için, ifadelerin taşıdığı yüklemelerin anlam olarak gerçek yaşamdaki unsurlardan etkilendiği gerçeğiyle, ifade tarzı dönüştürme işlemi yapılmıştır. Bu dönüştürme, öğrenci ifadelerindeki sürece yönelik vurgulamaların anlam bakımından mutlak sebep olarak algılanmasının önüne geçilmesi ve gerçek durumun daha kolay biçimde değerlendirilerek yorumlanabilmesi için gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin E-Portfolyo Sürecinden Ne Anladıklarına İlişkin Şematik Gösterim

Şekil 3 incelendiğinde araştırma kapsamında yürütülen e-portfolio sürecinin anlamlandırılmasına ilişkin çeşitli yüklemeler yapıldığı görülmektedir. Görüşmelerde öğrencilerden süreci doğrudan tanımlamaları istenmesinden ziyade derinlemesine biçimde durumu ortaya koymak için odak noktasının onların “süreçten ne anladıkları” olduğu sorular sorulmuştur. Bu durumun, öğrenci ifadelerinden ortaya çıkan yüklemeleri doğru biçimde yorumlanması için bilinmesinde yarar görülmektedir.

Modele bakıldığında sürecin bir fikir alışverişi yapmaya ve sürece dâhil olan diğerlerinden (öğrenci, öğretmen vs) yararlanmaya hizmet ettiği belirtilmiştir. Aynı zamanda yönlendirmeler yapılarak belirli bir zamana ve mekâna bağlı kalınmaksızın farklı bakış açısı kazandırdığı biçiminde bir anlam yüklendiği görülmektedir. Bunlarla birlikte değişik bir tarzda uygulandığı ve bireye gerekli önemi vererek öğretimi sağlamaya hizmet ettiği şeklinde bir anlam yüklendiği görülmüştür.

Diğer bir anlam yüklemesi ise bu sürecin öğrencileri araştırmaya yönelttiği ve kendilerini tanımlamaya hizmet ettiği şeklindedir. Bununla paralel olarak sürecin, amaçlar doğrultusunda planlı biçimde yapılan çalışmalarını sunmaya yardımcı olduğu ve bu çalışmalar aracılığıyla da öğrencilerin kendini değerlendirmesine hizmet ettiği şeklinde algılanmıştır. Sürecin, öğrenmelerden elde edilen kazanımların dokümanlaştırılmasına, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili daha fazla bilgi ediniminin sağlanmasına, süreç boyunca ve üretimler üzerinden değerlendirme yapılmasına hizmet ettiği diğer anlama biçimleridir. Aynı zamanda sürecin, görevlere göre yapılacak işleri seçmek için fırsatlar sunduğu, sorumluluk vererek ve çeşitli ortamlar sunarak en iyi ve kalıcı biçimde anlamayı sağladığı yönünde anlamlandırıldığı görülmüştür. Ayrıca sürecin internet ortamında olmasından hareketle bir dersin zaman ve mekândan bağımsız biçimde, öğrencilerin yönlendirilmeleriyle gerçekleştirilen

ve çevrimiçi olarak yürütülen bir süreç olduğu biçiminde yüklemeler yapıldığı da görülmektedir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin süreçten ne aldıkları sorusuna verdikleri yanıtlardan; serbesti sağlayan, içerisinde çeşitli aşamaları barındıran, öğrenciye yönelik olan, öğrenciyle doğrudan ilgilenen ve birçok unsuru (gerçek yaşam, eğlence ve eğitim gibi) kapsayan bir süreç olarak anlamlandırıldığı görülmüştür. Aynı zamanda *öğrenci gelişimini değerlendirmeye alan platform ve gelişime etki ederek onu düzenleyen teknoloji* olarak anlamlandırılması da elde edilen diğer yüklemeleri oluşturmaktadır.

Yukarıdaki yüklemelerin yanı sıra, süreç boyunca öğrencilere farklı gelen her şeyin süreci nasıl algıladıklarına ilişkin dolaylı ancak önemli göstergeleri oluşturduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu göstergeler öğrencilerin yukarıdaki bahsedilen süreçten ne anladıkları ile ilgili ortaya çıkan yüklemeleri ve öğrenci yanıtlarındaki yüklemelerin tutarlılığının desteklenmesi bakımından da önemli görülmektedir. Bundan hareketle görüşmelerde, uygulamada nelerin farklı geldiği ile ilgili sorular sorulmuş ve verilen yanıtlar incelenmiştir. Elde edilen verilerin çözümü kapsamında yine yerleşik/alansal teorisinin kodlama süreçleri izlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme dokümanlarındaki bu konuyla ilgili öğrenci yanıtları üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Nelerin farklı geldiğine dair her bir öğrencinin söylediği ifadenin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümleme için yararlanılan yazılımın "in-vivo" kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.

4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Gösterimin tablo şeklinde oluşturulması ve yorumların yapılması.

Öğrencilere süreçte nelerin farklı geldiğine ilişkin durumu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen serbest kod işaretleme sonucu; toplam 95 kodun, 33 kategoride atamaları gerçekleştirilmiştir. Yüklemelerin ortaya çıktığı fark kategorileri ve yükleme sayısal değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 8. Öğrencilere Süreçte Nelerin Farklı Geldiğine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlama
Araştırmaya teşvik edici olması ve imkânlar sunması	3
Dersin hocasıyla etkili ve farklı iletişim	5
Etkili öğretim ortamı sunması	3
Farklı bir şey gelmedi	1
Öğrenciyi merkeze alması	14
Aktif katılım sağlaması	2
Fark edildiğini hissettirmesi	1
Gizil güçleri ortaya çıkarması	2
Kendi gelişimini göstermesi	2
Kendini değerlendirmeye imkân vermesi	5
Ön planda olduğunu göstermesi	1
Seçkin olduğunu hissettirmesi	2
Portfolyoyu oluşturmak	7
Bir amaç doğrultusunda yoğunlaşmak	5
Bir şeyler üretilmesini sağlamak	3
Rahat ve özgür bir ortam, serbestlik sağlaması	10
Amaçlarına ilişkin karar yetkisi vermesi	2
Öğrencilerin çalışma veya tartışmalarda kendi yorumlarını sunabilmesi	9

Tablo 8'in devamı

Kategoriler	Kodlama
Sorgulamaya ve düşünmeye sevk etmesi	5
Tartışma ve fikir alışverişi sunması	18
Farklı düşünceleri görmeye yardımcı olması	10
Kısıtlamadan düşüncelerin ifade edilebilmesi	9
Teknolojinin etkin kullanımı	11
Çevrimiçi toplantıların olması	1
İnternet ortamında olması	9
Kaynaklara ve bilgiye kolay ulaşım	2
Yetki ve sorumluluk vermesi	10
Bir şeyler araştırıp bulmada	4
Etkinliklere ve çalışmalara katılmada	3
Karar vermede	2
Öğrencilerin kendini kontrol ve disipline etmede	4
Öğrenmek için çaba sarf etmede	2
Planlı ve programlı çalışma yapmada	4

Yerleşik teori yaklaşımının kodlama süreçleri gereği yine tüm fark ifadeleri dikkate alınmış ve öğrenciler tarafından söylenen neden ifadelerinden yola çıkılarak Tablo 8'de yer alan kategoriler oluşturulmuştur. Ancak bunun nitel verilerin sayısallaştırılması yaklaşımı çerçevesinde yapılan bir sözcük sayımı olmadığı belirtilmelidir. Nicel veriler, öğrenci nedenlerinin yoğunlaştığı yönün gözden kaçırılmaması ve dolayısıyla tablonun daha anlaşılır olmasını sağlamak için bir diğer sütuna yazılmıştır. Sayısal değerler, yüklemeleri yapan öğrenci sayısını belirtmektedir. Bir öğrenci birden fazla yükleme yapabileceği veya bir yüklemde farklı odak noktası olabileceği için yükleme yapan öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısı farklı olabilmektedir. Tablo 8 incelenirken bu durum göz önünde tutulmuştur.

Öğrencilere süreçte nelerin farklı geldiğine ilişkin bulgular incelendiğinde; sürecin tartışma ve fikir alışverişi sunması, bu bağlamda farklı düşünceleri görmeye yardımcı olması ve herhangi bir kısıtlama yapılmaksızın düşüncelerin ifade edilebilmesi farklı gelen yanların başında gelmektedir.

Sürecin öğrenciyi merkeze alması farklı gelen diğer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda; öğrencilere kendini değerlendirme imkânı verdiği ve kendi gelişimlerini gösterdiği, öğrencilerin aktif katılımı için fırsatlar sunduğu ve kendilerini seçkin hissetmelerini sağladığı, onlara fark edildiklerini hissettirdiği, ön planda olduklarını gösterdiği ve gizil güçlerinin ortaya çıkarılmasına imkân verdiği sürecin farklı gelen yanları olarak ortaya çıkmıştır. Sürecin internet üzerinden yürütülmesi, çevrimiçi toplantıların olması, kaynaklara ve bilgiye kolay erişim imkânı vermesi, diğer bir ifadeyle teknolojiden etkin biçimde yararlanılması farklı gelen diğer unsurları oluşturmaktadır.

Ortaya çıkan ve farklı olarak görülen bir diğer önemli unsur ise öğrencilere yetki ve sorumluluğun verilmesidir. Öğrenciler sürecin hem araştırmaya teşvik edici olduğunu ve buna imkân verdiğini hem de bunun için yetki ve sorumluluk verdiğini belirtmişlerdir. Bu yetki ve sorumluluk verme unsurunun; etkinliklere ve çalışmalara katılmada, öğrencilerin kendilerini kontrol ve disipline etmede, planlı ve programlı çalışma yapmada, karar vermede ve öğrenmek için çaba sarf etmede kendini gösterdiği ve süreçteki farklar olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin, e-portfolyo çalışmalarındaki amaçlarla ilgili karar verirken, yine bu çalışmalarda ve tartışmalarda kendi yorumlarını sunarken rahat, özgür ve serbest olmaları sürecin farklı gelen unsurları arasında yerini almıştır. Bir amaç doğrultusunda yoğunlaşmak ve bir şeyler üretilmesini sağlamak, sorgulamaya ve düşünmeye sevk etmek ortaya çıkan diğer fark yüklemeleridir. Ders sorumlusuyla etkili ve alışılmışın dışında bir biçimde iletişim içerisinde

bulunmak ve etkili bir öğretim ortamı sunmak da sürecin farklı gelen diğer yönleri arasında ifade edilmiştir. Bunların dışında bir öğrencinin internette daha önce forumlara çok girdiği için süreçteki hiçbir şeyin kendisine farklı gelmediğini belirtmesi kayda değer bir durumdur.

Tüm bu toplamda öğrencilerin süreci; etkin biçimde bilgi alışverişi imkânı sunduğu, sürece dâhil olan diğerlerinden (öğrenci, öğretmen vs) yararlanılarak belirli bir zamana ve mekâna bağlı kalınmaksızın ve herhangi bir kısıtlama yapılmaksızın farklı düşünceleri görmeyi sağladığı şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Sürecin, internet üzerinden yürütülmesi, çevrimiçi toplantıların olması, kaynaklar ve bilgiye kolay erişim imkânı vermesi gibi sahip olduğu farklardan hareketle bir dersin, zaman ve mekândan bağımsız biçimde yürütülmesi olarak görülmesi ortaya çıkan diğer bir algılama biçimidir. Aynı zamanda sürecin sahip olduğu değişik tarzdaki anlayışıyla; öğrencinin oldukça önemsenerik merkeze alındığı, aktif katılımları ve kendilerini değerlendirme için fırsatlar sunarak kendi gelişimlerinin gösterildiği, gizil güçlerinin ortaya çıkarılmasına imkân verildiği ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı bir öğretim ortamı şeklinde algılandığı görülmüştür.

Ortaya çıkan önemli sonuçlardan bir diğeri ise öğrencilerin, süreçte kendilerine birçok hususta yetki ve sorumluluk verdiğine dair algılamaya sahip olmalarıdır. Öğrenciler, sürecin hem araştırmaya teşvik edici olduğunu ve buna imkân verdiğini hem de bunun için yetki ve sorumluluk verdiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda yetki ve sorumluluğun; amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı biçimde çeşitli aşamaları hayata geçirerek çalışmalar yapmaya ve sunmaya, etkinliklere ve çalışmalara katılmaya yönelik isteklilik oluşturduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencileri, kendilerini kontrol ve

disipline etme, karar verme ve öğrenmek için çaba sarf etme hususlarında teşvik ettiği görülmüştür.

Öğrencilerin rahat ve serbest biçimde; çalışmalarındaki amaçlarla ilgili karar verebilmesi, görevlere göre yapılacak işleri kendisinin seçebilmesi, tartışmalarda kendi yorumlarını sunabilmesi ve tüm bunlardan elde ettiklerini dokümanlaştırabilmesi kendini ağırlıklı biçimde gösteren diğer algılamalar olarak görülmektedir. Süreçte, bir amaç doğrultusunda sorumluluk verilerek ve bir şeyler üretilmesini sağlayarak süreç ve üretimler üzerinden değerlendirme yapıldığı, böylelikle öğrenciler hakkında daha fazla bilgi ediniminin sağlandığı belirtilmiştir. Sorgulamanın ve düşünmenin üst düzeyde olduğu, ders sorumlusuyla etkili ve farklı bir iletişim içerisinde bulunduğu ve öğrencinin gelişimine etki edilerek düzenlendiği bir öğretim ortamı olarak algılandığı görülmüştür.

4.2.1.2. Uygulamada nasıl bir süreç izlendiğine yönelik çözümleme

Sürecin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla, görüşmeler sırasında, sürecin özelliklerini taşıyan bir öğretmen hayal etmeleri istenmiştir. Bu çerçevede kurguladıkları öğretmenin bir ders içerisinde nasıl bir anlayış ve davranış sergileyeceğinin belirtilmesi istenmiştir. Bu, sürecin anlayışının nasıl algılandığını daha iyi tespit etmek amacıyla durumu farklı bir bakış açısıyla ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir.

Ancak, kurgulama ve uyarlamada hayal edilmesi istenilen öğretim ortamı (sınıf ortamı) özellikleri ile sürecin sahip olduğu özellikler arasında ciddi farkların olduğu da açıktır. Bunun en iyi göstergelerinden biri e-portfolio sürecinin sahip olduğu teknolojik (bilgisayar ve internet teknolojileri gibi) unsurlardır. Her ne kadar e-portfolio süreci bu unsurlarla sıkı bir bağ içerisinde bulunuyor ve bunlardan etkilenerek şekilleniyor olsa da algılamalardaki etkilenmeleri ayırtmak için bu yola başvurulmuştur.

Böylelikle, sürecin pedagojik anlayışının sürece yönelik algılamalardaki etkileri biraz daha ön plana çıkarılmak istenmiştir. Nitekim öğrencinin sürece yönelik algılarında, bilgisayar ve internet teknolojilerinin sunduğu imkânlardan etkilenmeler söz konusudur.

Bu amaçla sorulan sorulara yanıt verirken öğrencilerin işlettikleri zihinsel süreçte, e-portfolio sürecinin öğretim biçimini, öğrenciye bakış açısını ve anlayışını ön planda tuttıkları görülmektedir. Aslında bu kurgulamanın ve uyarılmanın istenmesindeki temel amaç da bu açıdan öne çıkan öğrenci algılarını ortaya koymaya çalışmaktır.

Bu amaç doğrultusunda görüşme dokümanlarındaki ilgili yanıtlar üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Nasıl bir süreç izlendiği ve öğretmenin nasıl bir davranış sergileyeceğine dair her bir öğrencinin söylediği ifadenin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Gösterimin tablo ve akış şeması şeklinde oluşturulması, yorumların yapılması.

Yanıtlar incelenirken *araştırmacı* tarafından bazı gruplandırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu gruplandırmalar, aslında öğrenci ifadelerinden yola

çıkılarak oluşturulmuş ve onların ifadelerine bağlı kalınarak adlandırılmış kritik aşamaları belirtmektedir. Bu, görüşme kayıtlarından elde edilen bulguların araştırma amaçlarının doğrultusunda daha rahat ve kolay yorumlanabilmesi için yapılmıştır. Çünkü öğrenciler görüşlerini ifade ederken belirli bir doğrusal sıralamayı takip etmişlerdir.

Gerçekleştirilen çözümlenmelerde; serbest kod işaretlemesi sonucu belirlenen toplam 109 kodun, 33 ebeveyn kategoride atamaları gerçekleştirilmiştir. Yüklemelerden yola çıkılarak oluşturulan kategoriler ve yükleme sayısal değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 9. Uygulamada Nasıl Bir Süreç İzlendiğine İlişkin Yüklemeler

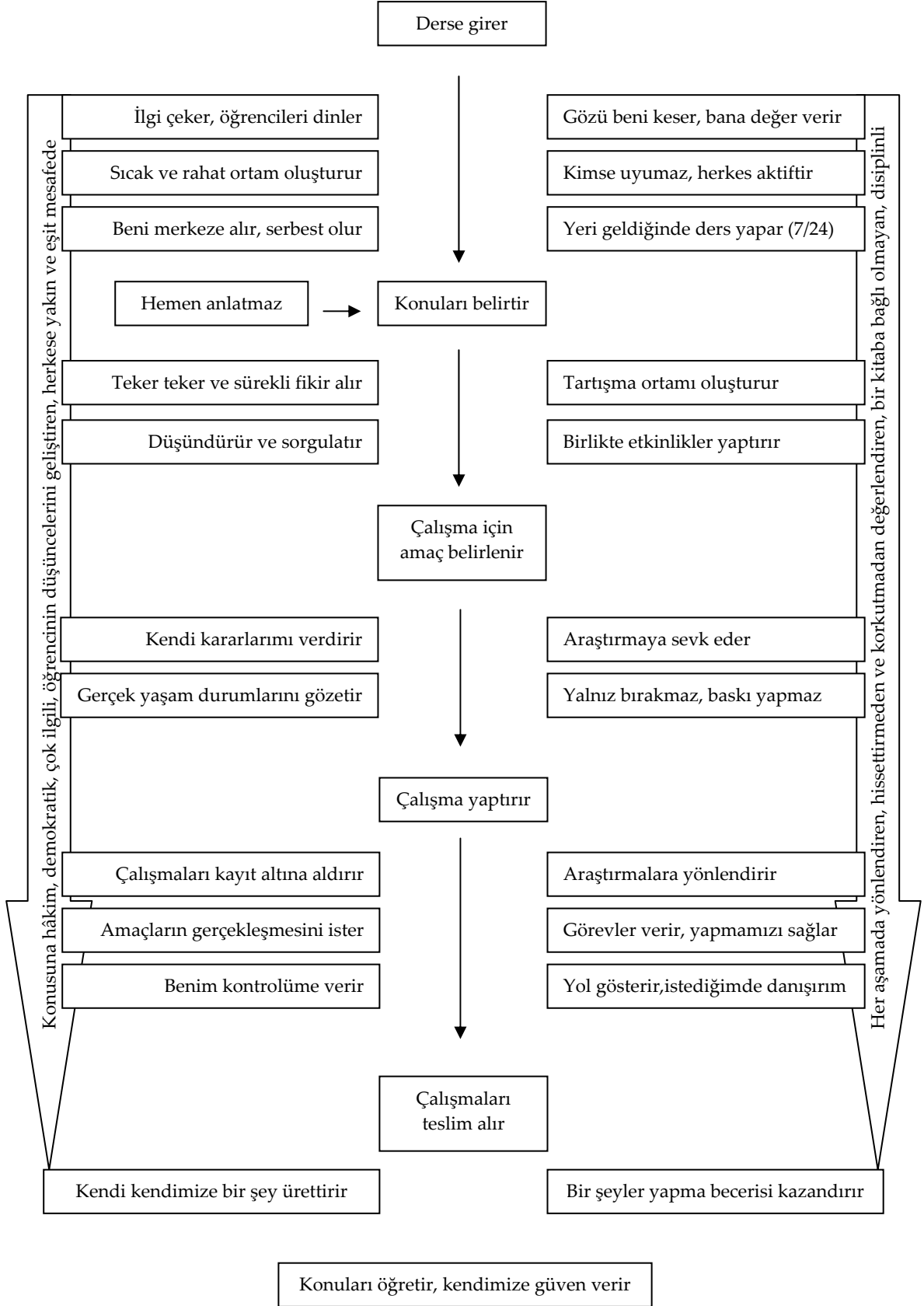
Kategoriler	Kodlama
<i>Başlangıçta</i>	
Beni merkeze alır, serbesti olur	7
Gözü beni keser, bana değer verir	2
İlgi çeker, öğrencileri dinler	5
Kimse uyumaz, herkes aktiftir	5
Sıcak ve rahat ortam oluşturur	3
Yeri geldiğinde, hazır olduğumuzda ders yapar (7/24)	2
<i>Konuları belirtir</i>	
Birlikte etkinlikler yaptırır	3
Düşündürür ve sorgulatır	3
Hemen anlatmaz	1
Tartışma ortamı oluşturur	6
Teker teker ve sürekli fikir alır	9
<i>Çalışma için amaç belirlenir</i>	
Araştırmaya sevk eder	5
Gerçek yaşam durumlarını gözetir	2
Kendi kararlarını verdirir	3
Yalnız bırakmaz, baskı yapmaz	2
<i>Çalışma yaptırır</i>	
Amaçların gerçekleşmesini ister	3

Tablo 9'un devamı

Kategoriler	Kodlama
Araştırmalara yönlendirir	6
Benim kontrolüme verir	4
Çalışmaları kayıt altına aldırır	2
Görevler verir, yapmamızı sağlar	2
Yol gösterir, istediğimde danışırım	4
<i>Çalışmaları teslim alır</i>	
Bir şeyler yapma becerisi kazandırır	1
Kendi kendimize bir şey ürettirir	3
Konuları öğretir, kendimize güven verir	2
<i>Süreç boyunca</i>	
Bir kitaba bağlı olmayan	1
Çok ilgili	2
Demokratik	1
Disiplinli	2
Her aşamada yönlendiren	7
Herkese yakın ve eşit mesafede	2
Hissetirmeden ve korkutmadan değerlendiren	6
Konusuna hâkim	2
Öğrencinin düşüncelerini geliştiren	1

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak süreçte neler izlendiğine ilişkin görüşleri açık bir biçimde görülmektedir. Ortaya çıkan yüklemeleri daha rahat anlaşılır kılması ve yorumlamaların kolay hale gelmesi için tablodaki bulgulardan yola çıkılarak bir akış şeması oluşturulmuştur.

Şekil 4'de öğrencilerin belirttiği hayali öğretmenle ilgili tüm özellikler ve sergilediği davranışlar şematik bir görünümle sunulmaya çalışılmıştır. Bu akış şemasındaki tüm aşamalar ve öğeler görüşmelere bağlı kalınarak ve yukarıda da belirtildiği gibi bulgulardan yola çıkılarak oluşturulmuştur.



Şekil 4. Nasıl Bir Sürecin İzlendiğine İlişkin Algılamaları Gösteren Akış Şeması

Elde edilen bulguları yorumlamadan önce bu noktada bir konuya açıklık getirmek yararlı olacaktır. Portfolyo sürecinin sınıf ortamındaki uygulamalarına rastlamak mümkündür. Ancak sahip oldukları imkânlar nedeniyle sınıf ortamındaki portfolyo süreçleri ile e-portfolyo süreçlerinin uygulama biçimlerinde ve dolayısıyla bazı kritik noktalarda farklılıklar vardır. Araştırma amaçları arasında buna yönelik bir karşılaştırmanın yapılması yer almadığı için bu konuda ayrıntılı açıklamalara gidilmeyecektir. Ancak, öğrencilerden uygulamadaki e-portfolyo sürecine yönelik istenen uyarılama ve kurgulamalar; sürecin imkânlarının sınırlandırılmasıyla, anlayışının biraz daha ön plana çıkarılmasına, sürecin sınıf ortamında ne gibi anlayışlar ve uygulamalarla kendini gösterebileceğine ilişkin bir yansıma olarak görülmelidir. Bu nedenle yukarıda sınıf ortamında yürütülen portfolyo süreçlerine yönelik bir yükleme yapılmamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgularla sınıf ortamında yürütülen portfolyo süreçlerine yönelik doğrudan bir yargıya varılmaması gerekmektedir.

Tablo 9 ve akış şeması incelendiğinde hayali öğretmenin derse girdiğinde öğrenciyi merkeze aldığı ve sürecin genelinde kendini dışarıda tuttuğu belirtilmiştir. Her bir öğrenciye dikkatini vererek ve onlara değer verdiğini göstererek, serbestinin olduğu sıcak ve rahat bir ortam oluşturduğu ifade edilmiştir. Hemen dersin başında öğrencileri dinlemeye başladığı, herkesin aktif olduğu ve kimsenin uyumadığı bir ders ortamı gerçekleştirdiği söylenmiştir. Öğrencilerin hazır olduğuna kanaat getirdiğinde ilgiyi çekerek derse başlangıç yaptığı belirtilmiştir.

Daha sonra öğretimi yapılacak konuları açıkladığı ama hemen konuları anlatmaya başlamadığı ifade edilmiştir. Her öğrencinin katılımıyla düşündürmeye ve sorgulamaya yönelik etkinlikler yaptırdığı, tartışma ortamı sağladığı ve yine herkesin teker teker ve sürekli biçimde fikrini aldığı belirtilmiştir. Bir süre sonra bireysel çalışmalar için amaçların belirlendiğini ve

bunu gerçekleştirirken öğretmenin öğrencilerini araştırmaya sevk ettiğini, çalışmalarda gerçek yaşam durumlarını gözettiğini ve öğrencilere kendi kararlarını verdirdiğini söylemişlerdir. Bu süreçte öğrencileri yalnız bırakmadığı ama baskı da yapmadığı belirtilmiştir. Öğretmen daha sonra çalışma yaptırarak amaçların gerçekleşmesini istemektedir. Bu noktada kontrolün ve sorumluluğun önemli bir kısmını öğrencilere verdiği ama görevler vererek ve yapılmasını sağlayarak öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği ifade edilmiştir. İstenilen anda danışma imkânı tanıdığı ve çalışmaların tümünü kayıt altına alınmasını sağladığı belirtilmiştir. Daha sonra çalışmaları teslim alarak, öğrencilerine bir şeyler yapma becerisi kazandırdığı, onların kendi kendilerine bir şey ürettirdiği, konuları öğrettiği ve öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağladığı ifade edilmiştir. Tüm bunların yanı sıra öğretmenin ders boyunca; konusuna hâkim, bir kitaba bağlı olmayan, çok ilgili, demokratik, disiplinli, her aşamada yönlendiren, herkese yakın ve eşit mesafede, öğrencinin düşüncelerini geliştiren, hissettirmeden ve korkutmadan değerlendiren bir davranış içerisinde olduğu görülmüştür.

Kurgulanan durum, öğrencilerin e-portfolyo öğretim sürecini nasıl algıladıklarına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrenci ifadelerinde süreç, öğrenen merkezli ve öğrenen yönelimli bir anlayışa dayandırılmıştır. Ayrıca, portfolyo öğretim ve onun değerlendirme sürecine ilişkin temel anlayışla da uyum içerisinde algılandığı görülmektedir. Bunlarla birlikte, söylenenler pozitivist anlayışın dışında yapılandırmacı (oluşturmacı-constructivist) anlayışa dayalı bir öğretimin temel ilkeleriyle de uyumluluk göstermektedir. E-Portfolyo öğretim sürecinin temel sayıtlılarının da yapılandırmacı epistemolojik sayıtlılara dayandığı göz önüne alındığında algılamaların bu çerçevede şekillendiği görülmektedir.

4.2.1.3. Sürecin sınıf ortamındaki öğretimden farkları üzerinden çözümleme

Bu başlığa kadar öğrencilerin süreci nasıl algıladıklarına ilişkin durumu ortaya koymak için; süreçten ne anladıkları, onlara süreçte nelerin farklı geldiği ve uygulamada nasıl bir süreç izlendiği irdelenmiştir. Öğrencilerin süreci algılamalarına yönelik durumu biraz daha iyi ortaya koymak için sürecin sınıf ortamındaki öğretimden farklarının neler olduğuna ilişkin görüşlerine de bakmada ayrıca bir yarar görülmüştür.

Bundan hareketle öğrencilerin doğrudan süreç ile sınıf ortamını karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu aşamaya kadar verdikleri yanıtlarda sınıf ortamıyla açık ya da gizli karşılaştırmalar yaptıkları açık biçimde görülmektedir. Nitekim algılara ilişkin bulgu ve yorumların yapıldığı bu bölümün başında açıklandığı üzere, öğrenciler, içerisinde buldukları geçmiş ve mevcut öğretim ortamından etkilenmektedirler. Ancak, baskın olan farkları ortaya çıkarmak için bu hususta ayrıca sorular sorma ihtiyacı görülmüştür.

Bu amaçla görüşme dokümanlarındaki ilgili öğrenci yanıtları üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin söylediği sınıf ortamıyla karşılaştırma ifadelerinin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.

5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Gösterimin tablo halinde karşılaştırmalı bir çizelge biçimine getirilmesi ve yorumların yapılması.

Yöneltelen sorularda ilgili yanıtların veriliş biçiminde herhangi bir sınırlama ya da sınıflama yapma şartı getirilmemiştir. Bu nedenle Tablo 10'da birçok farklı görüngüyü içeren ifadelerin yer aldığı görülecektir. Bu nedenle maddelerdeki yüklemeler bir bakıma öğrencilerin üzerinde en çok durduğu ve önemsendiği farklılıklar olarak görülebilir. Bu, *araştırmacı* tarafından özellikle ortaya çıkartılmak istenilen bir durumdur. Çünkü buradaki sorgulamanın temel amacı ve odak noktası; salt bir biçimde süreç ile sınıf ortamının farklılıklarını ortaya koymaktan ziyade, öğrencilerin önemli gördükleri farkların tespit edilmesi ve bunlar üzerinden süreci nasıl algıladıklarının ortaya çıkartılmasıdır.

Tablo 10'da yer alan maddeler yukarıdaki işlem basamaklarından sonra ortaya çıkmış ve öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Tablo 10. Sürecin Sınıf Ortamındaki Öğretimden Farklarına İlişkin Yüklemeler

Kategoriler	E-Portfolyo süreci	Sınıf süreci (ortamı)
Aktif olma durumu	Var (3)	Yok (2)
Araştırma yapma	Var (3) (yoğun ve serbest biçimde)	Yok ya da sınırlı (2) zorunluluk ya da az istekle)
Daha etkili bir öğretim	Sözel derslerde (2)	Sayısal derslerde (3)
Değerlendirme biçimi	Süreç ve çalışmalar (1)	Sınavlar (1)
Derse karşı ilgi	Yüksek (2)	Az (3)
Dersleri takip ve çalışmadaki süreklilik	Var (2) (kendi isteğiyle)	Sınırlı (2) (devamsızlık veya not kaygısıyla)
Düşünmeye teşvik etme	Var (1) (derin ve sorgular biçimde)	Sınırlı (2)
Fiziksel ortam sınırlılığı ve baskısı	Yok (6) (herhangi bir yer)	Var (4) (okul ve sınıf)

Tablo 10'un devamı

Kategoriler	E-Portfolyo süreci	Sınıf süreci (ortamı)
Kendi düşüncelerini ifade etme	Var (8) (kısıtlamadan ve çekinmeden)	Yok ya da sınırlı (5) (sınırlayarak veya zorunluluktan)
Kendini özel hissetme	Önde (2)	Gerilerde (2)
Merkezde olan	Öğrenci (3)	Öğretmen (3)
Ortam	Eğlenceli, rahat (8)	Sıkıcı (3)
Öğrenci	Ön planda (2)	Geri planda (2)
Öğrenme durumu	Araştırmaya ve keşfetmeye dayalı (5)	Ezberlemeye dayalı (5)
Öğrenmeye yönelik kararlarda yetki alma	Var (3)	Yok (3)
Öğretici rolünü üstlenen	Yönlendirici, cesaretlendirici (1)	Hazır bilgi sunan, sınırlayıcı (2)
Öğretim aktivitelerine katılma ve çalışmadaki isteklilik	Yüksek (6) (oldukça)	Yok ya da düşük (1) (zorunluluk gereği)
Öğretmen-öğrenci iletişimi	Var (2) (oldukça ve samimi)	Yok ya da sınırlı (2) (resmi)
Sorumluluk alma	Var (2)	Yok ya da sınırlı (2)
Tartışma ortamı	Var (3)	Yok ya da sınırlı (1)
Teknik aksaklıkların etkisi	Yüksek (1)	Düşük (1)
Zamana bağlılık	Yok (10)	Var (4)

Tablo 10'da yer alan parantez içindeki sayısal değerler yükleme yapan öğrencilerin sayısını belirtmektedir. Bir kategoride her iki süreçle ilgili yükleme referans sayıları eşit olamayabilmektedir. Çünkü öğrencinin belirttiği görüş doğrultusunda ilgili yere "1" değeri verilmiş, ancak öğrenci bu görüşünün aksini belirtmemiş veya vurgulamamış ise diğer haneye herhangi bir değer verilmemiştir. Bu durum sayısal değerlerin, yukarıda açıklanan bu başlığın amacına ve anlayışına hizmet eden sorular bağlamında değerlendirilerek verilmesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim burada asıl önem arz eden durum, sürecin sınıf ortamından farklarına ilişkin önemli gördüklerini yansıtan yüklemelerin ne olduğudur. Çünkü burada sayısal çokluklardan ziyade ortaya konan durumun ne ifade ettiği daha önemli görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde ortamın, e-portfolio sürecinde eğlenceli ve rahat olduğu, sınıfta ise sıkıcı olduğunun bildirildiği görülmektedir. Öğrencilerin e-portfolio sürecinde daha çok ön planda olduğunu, sınıfta ise geri planda olduklarını düşünmektedir. Buna paralel olarak sınıf ortamında öğretmen merkezde yer alırken, e-portfolio sürecinde öğrencinin merkeze çekildiği ortaya çıkan bir diğer durumdur.

E-Portfolio sürecinde öğrencilerin aktif katılımının olduğu, buna karşın sınıf ortamında olmadığı düşünülmektedir. Sınıf ortamında zorunluluktan dolayı ya da az istekle gerçekleştirilen veya olmayan araştırma yapma durumunun e-portfolio sürecinde yoğun ve serbest biçimde var olduğunu belirtilmiştir. Öğrencilerin e-portfolio sürecinde derse karşı ilgilerinin yüksek, sınıf ortamında az olması ifade edilen diğer bir farkı oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin derslerdeki takibin ve çalışmalarındaki sürekliliğin e-portfolio sürecinde kendi isteklerine bağlı biçimde var olduğu, sınıf ortamında devamsızlık veya not kaygısıyla, bu durumun sınırlı biçimde olduğu yönünde görüş bildirilmişlerdir.

Öğrenciler kendi düşüncelerini; tartışma ortamının sağlandığı e-portfolio sürecinde herhangi bir kısıtlama yapmadan ve çekinmeden belirtme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, sınıf ortamında genelde tartışma ortamının olmadığı, olduğu zamanlarda ise zorunluluktan dolayı görüş bildirdikleri ya da kendilerini sınırladıkları ya da hiçbir biçimde görüş bildirmediikleri ifade edilmiştir. Aynı şekilde, düşünmeye sevk etme noktasında derin ve sorgulayıcı biçimde bir etkiye sahip olduğu öne sürülen e-portfolio sürecine karşın sınıfta bu durumun sınırlı olarak gerçekleştiği belirtilmiştir.

Özellikle internet teknolojilerinden kaynaklı bir vurgunun yapıldığı fiziksel ortam sınırlılığı ve baskısına atfen, e-portfolio sürecinin böyle bir sınırlılığı taşımadığı, ancak sınıfın taşıdığı yönünde görüşü bildirmişlerdir.

Yine buna bağlı olarak zaman sınırlamasının e-portfolyo sürecinde olmaması ancak sınıfta olması ortaya çıkan diğer bir fark olarak görölmektedir. Gerek bu farklar gerekse anlayışı gereği öğretim aktivitelerine katılma ve çalışmadaki istekliliğin e-portfolyo sürecinde oldukça yüksek, sınıf ortamında ise bu istekliliğin olmadığı ya da bazı zorunluluklar gereği düşük olduğu ifade edilmiştir.

İletişiminin oldukça fazla ve samimi biçimde gerçekleştiği e-portfolyo sürecinde öğretici rolünü üstlenenin yönlendirici ve cesaretlendirici olduğu belirtilmiştir. Bu durum sınıf ortamında ise resmi bir iletişim ve öğretici rolünü üstlenen öğretmenin, hazır bilgi sunan ve sınırlayıcı bir etkisi olan şekilde göröldüğü ortaya çıkmıştır.

E-Portfolyo sürecinde kendini özel hissettiklerini düşünen öğrenciler, sorumluluk aldıklarını ve bununla birlikte öğrenmelerine yönelik kararlarda yetkiye sahip oldukları görüşünü taşımaktadırlar. Ancak sınıf ortamında bu durumların yetersiz, sınırlı ya da olmadığı şekilde görüşler belirtilmiştir. Değerlendirme biçiminin e-portfolyoda süreç ve çalışmalar üzerinden olduğu, sınıfta ise durumun sınavlarla gerçekleştirildiği görüşü diğer bir fark olarak ortaya çıkmıştır. Teknik aksaklıkların olumsuz etkilerinin, teknolojisi gereği e-portfolyo sürecinde yüksek düzeyde olduğu, sınıfta bu durumun düşük etki oluşturacağı ifade edilmiştir.

Bununla birlikte ortaya çıkan diğer bir manidar durum ise etkili bir öğretim için e-portfolyo sürecinin sözel derslerde yapılmasının daha uygun olacağının belirtilmesidir. Tartışma ortamının ihtiyaç olarak görölmediği ve birilerinin anlatmasıyla başarılı sonuçlar elde edileceği düşüncesiyle, sayısal derslere ilişkin öğretimin sınıf ortamında daha etkili olacağı görüşü bildirilmiştir. Bu durum öğrencilerin çoğunluğu tarafından aynı görölmektedir.

Bu durum ileride yer alan “sürece yönelik eksik algılamalara ilişkin çözümlenme” adında ayrı bir başlık altında alınmıştır.

Ayrıca, Tablo 10’a girmeyen ancak manidar olarak görülen diğer farklar; sınıfta öğrencileri fiziksel davranışlarıyla tanıyabilme imkânı olması ve bunun önemli görülmesi, sınıftaki “zorunluluk” durumlarının daha faydalı olacağına düşünülmesi ve sınıfta birçok şeyin anlatılmadığının bilinmesi şeklindedir. Aynı zamanda sınıfta herhangi bir kaynağa bağlı olmadan belirtilen, diğer bir ifadeyle öğrencinin kendine ait olan, görüşlerin değerli görülmediği ancak e-portfolio sürecinde ise değerli görüldüğü belirtilmiştir. Bu, sürece yönelik olumlu ve bir o kadar anlamlı bir algılama olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu, süreçteki kişisel anlayışlar, yaratıcı fikirler, kişiye özgünlük gibi değerlerin öğrenciler tarafından daha fazla önemsenen özellikler olarak algılandığını da göstermektedir.

4.2.1.4. Sürecin ilgi çekici yönleri üzerinden çözümlenme

Sürecin nasıl algılandığına ilişkin durumu ortaya çıkarmak için sürecin ilgi çekici yönlerinin neler olduğu üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında sürecin ilgi çekici yönlerin ne olduğunun ortaya çıkarılması için öğrencilere bir genel soru ve ona bağlı alt sorular sorulmuştur.

Öğrencilerden burada bir başka biçimde kurgulama yapmaları istenmiştir. Kurgulamaya göre; öğrencilerin kendilerini bir reklâm şirketinin çalışanı, e-portfolio sürecini ise bir kurumun geliştirdiği uygulama olarak hayal etmeleri istenmiştir. Kurum, bu uygulamaya öğrenci çekebilmek için reklâm şirketinden destek almak istemektedir. Öğrenci, reklâm şirketinin çalışanı olarak sürece dâhil edilerek kurumun reklâm kampanyasında diğer öğrencileri uygulamaya çekmek için kullanabilecekleri temaları tespit etmekle görevlendirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşme ise süreci tamamlayan bu

çalıřandan dūřünceleri alınmak üzere yapılan toplantı olarak dūřünölmektedir. Bu kurgu çerçevesinde öđrencilerden görüřleri alınmıřtır.

Sürecin ilgi çeken noktalarının doğrudan sorulan sorularla değil de bu şekilde kurgulama yoluyla yapılması önemli görölmektedir. Böylelikle e-portfolyo sürecinin öğrenci ihtiyaçları arasında yer alanların hangilerine üst düzeyde yanıt verdiği ve sürecin hangi kritik özelliklerinin öğrenci açasından daha çok ilgiyi çektiği daha iyi ortaya konabilecektir. *Araştırmacının* amacı, bu şekilde elde edilen görüşler üzerinden öğrencilerin süreci algılama durumlarını ortaya koymaktır. Kayıt altına alınan öğrenci yanıtları üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütölmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin söylediği ilgi çekici unsur ifadelerinin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümlene için destek alınan yazılımın "in-vivo" kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Gösterimin tablo şeklinde oluşturulması ve yorumların yapılması.

Yukarıdaki işlem basamaklarının gerçekleştirilmesi sonucu tespit edilen 102 kodun 23 kategoriye atamaları gerçekleştirilmiştir. Yüklemelerin ortaya çıktığı kategoriler ve yükleme sayısal değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Sürecin İlgı Çekici Yönlerine İlişkin Yapılan Yüklemeler

Kategoriler	Kodlama
Alışılmışın dışında olması	8
Araştırmaya sevk etmesi	5
Derse katılma zorunluluğunu taşıyamaması	2
Eksik yönlerin görülebilmesi ve tamamlanabilmesi	4
Farklı bakış açılarıyla bakılmasının öğrenilmesi	12
Farklı hocalardan yararlanılması	2
Gerçek hayatı sunması	1
İçerdeki cevherlerin keşfedilmesi	1
İstenilen yerde ve zamanda ulaşılabilmesi	10
Kendini korkusuzca ve özgürce ifade imkânı vermesi	11
Konu hâkimiyeti sağlaması	1
Öğrencinin kendisinin bir şeyler yapması	2
Öğrencinin ve düşüncelerinin önemsenmesi	4
Öğrenciye saygı gösterilmesi	1
Öğrenciyi merkeze alması	1
Öğretmenin tamamen senin için orda olması	3
Özgüven sağlaması veya arttırması	5
Rahat bir ortam olması	9
Seçilmiş ve kendini güvende hissettirmesi	4
Sorumluluk sahibi olunmasına katkı sağlanması	2
Sosyalleşmeye olumlu etki etmesi	4
Teknolojiyi ve interneti yoğun kullanması	8
Yüksek motive sağlaması	2

Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin sürecin ilgi çekici temalarını çeşitli biçimde gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, süreçte farklı bakış açılarıyla bakmayı öğrenmenin ilgi çekici bir özellik olarak kullanılabileceğini ağırlıklı biçimde ifade ettikleri görülmüştür. Nitekim öğrencilerin çoğunluğu uygulamada farklı bakış açılarını gördükleri ve bunlardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Ancak, çözüm üretmede zayıf kaldıkları, pek katılmadıkları ve

yeterince uzun sürdüremedikleri gibi gerekçelerle bu durumun aksini belirten öğrenciler de söz konusudur.

Kendini korkusuzca ve özgürce ifade imkânı vermesi, sürecin ilgi çekici unsurları arasında üst sıraları almıştır. Aynı şekilde görüşmelerin diğer yerlerinde öğrencilerin tümünün benzer düşünceyi belirtmeleri bu durumu desteklemektedir. Ancak bir öğrencinin e-portfolio sürecinde kendi düşüncelerini ifade ettikten sonra diğer derslerde sınıfta karşılaştığı bazı olumsuz tepkilerden sonra ifadelerinde sınırlamalara gittiğini belirtmesi oldukça manidar bir durum olarak görülebilir. Bunlara ilaveten süreçte teknolojinin ve interneti yoğun kullanılmasının, buna bağlı olarak da istenilen yerde ve zamanda öğretim ortamına ulaşılabilmesinin çekici bir unsur olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Öğrenci ifadelerine göre alışılmışın dışında olan süreç, rahat bir ortam sunmasıyla da ön plana çıkarılmak istenmiştir. Görüşmelerdeki ifadelerinden öğrencilerin biri dışında tümünün bu yönde düşündüğünün ortaya çıkması bu ilgi çekici özellik olarak belirtilen durumun sahip olduğu kuvveti yansıtması bakımından önemlidir. O bir öğrenci de süreçteki bir uygulamayı göz önünde bulundurarak, ortamın kendisine çok farklı gelmediğini ve diğer forum uygulamalarına benzer olduğunu belirttiği görülmektedir.

Bunlarla birlikte sürecin öğrenciyi araştırmaya sevk ettiği temasının işlenmesi önerilmiştir. Görüşmelerde öğrencilerden biri dışında tüm öğrenciler bu konuda benzer görüş bildirmişlerdir. Bu bir öğrenci de uygulamadaki portalda yer alan bilgilerin kendisi için yeterli geldiğini ve sadece bir iki web sitesi ziyareti dışında bir araştırma yapmadığını bildirmiştir. Öte yandan diğer öğrencilerin tümü çalışmalarını tamamlamak üzere araştırma yaptığını ve bunun için farklı kaynaklardan yararlandığını belirtmişlerdir. Süreçteki öğrencinin, içerisinde bulunacağı etkinliklerle kendi eksik yönlerini görebilmesi

ve tamamlayabilmesi için fırsat sunulması diğerk bir ilgi çeken tema olarak görülmüştür. Görüşmelerde çok sayıda öğrencinin bu konuda benzer vurgu yaptığı görülmüştür. Buna karşın bir öğrencinin de bu konuda yüz yüze iletişimin gerekli olduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Sürecin kendilerinde özgüven sağlaması veya var olan özgüveni desteklemesi diğerk ilgi çekici bir yön olarak belirtilmiştir. Bu konuyu azımsanamayacak sayıda öğrencinin görüşmelerde dile getirmesi konunun önemine vurgu yapan bir durum olarak değerlendirilebilir.

Aynı zamanda öğrencilere iyi bir destek verildiğinden hareketle, süreçteki öğretmenin tamamen öğrenci için orda olduğu düşüncesinin gerçekleştiği ve doğal olarak öğrenciyi merkeze aldığı teması vurgulanmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sürecin bu özelliğine vurgu yaptığı görülmüştür. Süreç içerisinde yer alan öğrencilerin kendilerini ayrıcalıklı ve güvende hissetmeleri de bir diğerk unsur olarak belirtilmiştir. Görüşmelerde bir kısım öğrencinin de bu konuyu dile getirmesi bu özelliğın kullanılmasına destek verir niteliktedir. Öğrenciye saygı gösterilmesi, ona ve düşüncelerine önem verildiğinin hissettirilmesi ilgi çekecek konular içerisinde yer almıştır. Nitekim görüşmelerde benzer vurgulamayı yapan diğerk öğrenciler de söz konusudur.

Süreçte yüksek düzeyde güdülenme sağlanması belirtilenler arasında yer almaktadır. Görüşmeler sırasında bazı öğrencilerin bu konuya da vurgu yaptığı görülmüştür. Bununla birlikte bir öğrenci, süreçte güdülendiğini ancak bu durumun sınıf ortamında daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmiştir.

İlgi çekmek bakımından süreçte öğrencinin kendisinin bir şeyler yapmasına imkân tanındığı ve bununla ilişkili olarak içlerindeki cevherin keşfedildiği yönünde görüş bildirenler olmuştur. Nitekim görüşmelerde öğrencilerin bir kısmının da benzer düşüncelere sahip olduğu görülmüştür.

Süreçte sınıf ortamındaki gibi bir derse katılma zorunluluğunun olmaması ancak bununla birlikte sorumluluk sahibi olunmasına katkı sağlanması diğer ifade edilen yönlerdendir. Öğrencilerin tümünün görüşme sırasında uygulamanın bir biçimde sorumluluk verdiğini belirtmeleri de bu durumun altyapısını gerçek kılar niteliktedir.

Ayrıca ilgi çekici temalar arasında süreçte konu hâkimiyeti sağlandığının sayıldığı görülmüştür. Nitekim e-portfoyle sürecinin konulara hâkim olmada etkili olduğu görüşünün ağırlıklı biçimde yer alması bu ilgi çekme noktasını destekler biçimdedir. Bu konuda, yapılacak etkinliklerle hem e-portfolyo hem de sınıf ortamındaki öğretim sürecinin etkili olabileceği, etkililiğin dersin durumuna göre değişebileceği ve son olarak da sınıf ortamının daha etkili olabileceği yönünde görüşler de söz konusudur.

Sürecin gerçek hayat üzerine inşa edildiğine ve farklı hocalardan yararlanılması imkânını sağladığına dikkat çekilmiştir. Bu konularda da görüşmeler sırasında üçer öğrencinin vurgu yaptığı görülmüştür.

İlgi çekecek noktalar arasında sürecin sosyalleşmeye olumlu etki ettiği de yer almıştır. Sürecin sosyalleşmeye katkısıyla ilgili olarak görüşmelerde beş öğrenci olumlu vurgu yaparken bir öğrencinin süreçte sosyalleşmenin zayıf kaldığı yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Bu aslında bilgisayar, internet, web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin eleştirilerin temelinde yer alan görüşlerle paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu, bir kısım öğrenci tarafından e-portfolyo sürecinin de benzer biçimde algılandığını göstermektedir.

4.2.1.5. Sürece yönelik eksik algılamalara ilişkin çözümleme

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sürece yönelik iki yönde eksik algılamaların varlığı tespit edilmiştir. Ancak eksik algılamaların temelinde mevcut öğretim uygulamalarının anlayışlarının olduğu söylenebilir. Her ne

kadar bu algılamalar sürece yönelik olumsuz bir görüngüyü temsil etmese de dikkati çeken bir durum olarak değer taşımaktadır.

Bu algılamalardan eksik olarak bahsedilmesi, sürecin yaklaşımı ve uygulamaları ile algılamaların uyumsuzluğundan ileri gelmektedir. Bunlar, sürecin farklı alana sahip derslerdeki etki düzeyine yönelik çıkarımlar yapılması ve süreçteki öğrenci değerlendirmesi ile ilgili eksik algılamalardır.

Öğrencilerin azımsanamayacak kısmı e-portfolio sürecinin olumlu etkilerinin sayısal derslerde gerçekleşmesinin şüpheli olacağı üzerine varsayımlar üretmişlerdir. Bu varsayımlar kendi aralarında çeşitlenmektedir. Bu öğrencilerden kimileri sürecin sayısal derslerde zor uygulanabileceğini, kimileri ise verimsiz olacağını belirtmiştir. Bir öğrenci de sürecin sayısal derste uygulanmasını imkânsız olarak gördüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin bu varsayımları için başlıca gerekçeleri olarak; sayısal derste birilerinin mutlaka konuyu anlatmasının gerekliliği ve kesin yargıların ve kuralların olması nedeniyle yorum ve tartışmanın yapılamayacağı şeklinde belirtilmiştir.

Öğrenci-02: "Tahtada hoca yazacak ben de yazacağım öyle anlayacağım. Belki kötü bir şey ama böyle alışmışım, böyle gördüm."

Öğrenci-05: "Aslında olabilir ama önyargı oldu, tartışma ortamı sağlanamaz sayısal derste... Sayısal derslerde bir sorunun birden fazla çözüm yolu olabilir. ... Bu okulda gördüğüm bir şey vardı. İkinci dönemde isim verilmez tabi, bir sayısal ders fizik sonuçta, sorunun üç tane değişik yolu olduğunu biz biliyorduk ve üç değişik yol da çıkıyordu. Çalışırken bazı arkadaşlar diğer değişik yollarla çalıştı, ben kendime güvenemediğim için hocanın tahtada bize gösterdiği yola çalışarak girdik. Ben çok yüksek notu almama rağmen, arkadaşlar doğru sonucu bulduğu halde çok düşük not alarak kaldılar sınıfta. Bu biraz hocadan da kaynaklanıyor."

Bunlarla birlikte diğere gerekçeler ise; anlama için anlık soruların hemen yanıtlanması gerektiği, sayısal dersin araştırmayla öğrenilemeyeceği ve derslerin birebir uygulama gerektireceği şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenci-22: "Sayısal derslerde anında soru sormanız gerekiyor, anında hocanın onu yapması gerekiyor..."

Öğrenci-14: "...sayısalda hiçbir bilgimiz yokken, mesela bizim strateji, yöntem, teknikte hiçbir bilgimiz yoktu ama sonuçta biz bunu araştırarak okuduğumuz zaman anlayabildik. Ama örneğin matematikte hiç bilmediğimiz bir konuda böyle bir araştırma yapsak eminim ki tıkanır kalırız, doküman da indirsek."

Ayrıca bir öğrenci sayısal dersin türüne göre değişiklik olabileceğini, örnek olarak matematik dersinde değil de elektronik dersinde iyi bir uygulama olacağını belirtmiştir. Bu ayrımı yapmadaki gerekçesi olarak da elektronik dersinde yorumlamanın olabilmesine karşın matematik dersinde olamayacağı düşüncesini taşımasıdır. Tüm bunların aksine altı öğrenci de e-portfolio sürecinin sayısal derslerde uygulanması durumunda oldukça verimli ve etkili bir süreç olabileceğini ifade etmiştir.

Algılamalarda eksiklik olarak görülen bir diğere konu ise süreçteki öğrenci değerlendirmesine ilişkin algılama biçimidir. Süreçteki değerlendirme anlayışının öğrencilerin yarısına yakını tarafından sınırlı da olsa doğru biçimde algılandığı görülmüştür. Ayrıca bu değerlendirme anlayışının temelinde öğrencinin olumsuz biçimde kaygı duymasına neden olmadan, sürece ve çalışmalara bakılarak yapıldığının anlaşıldığı görülmüştür.

Öğrenci-07: "Portfolyoda genel bir süreç vardır, bu süreçte öğrenciyi izlersin, gözlemlersin, öğrencinin de katılımları vardır. Bu katılım sonucunda elinde bir günlük değil de bir sürecin şeyi oluşur, yani bir sürecin sonucu oluşur, bir üretimin sonucu oluşur."

Öğrenci-18: "Birebir öğrencinin sınav korkusu, sınav telaşı veya kaygısı olmadı. Zaten sınav kaygısı olmadığı için çok samimi bir ortam... E-Portfolyonun anlayışına göre sınav yok tabii. Başka bir değerlendirme kıstası var..."

Öğrenci-22: "Yaptığımız çalışma var ya hocam çalışmalar ne kadar verimli olmuşuz, ne kadar eksiklerimiz var, mesela sizden yardım aldığımız zaman kendini eksik görüyorsun yardıma ihtiyacımız var. Ama sınavlarda böyle bir şeye ihtiyacımız yok. Bilemiyorsak yapmıyoruz, atıyoruz, kopya çekiyoruz falan geçiyoruz yani."

Ancak, öğrencilerden üçte birlik kısmının ise süreçte bir değerlendirme yapılıp yapılmadığını bilmedikleri ya da yapılmadığına yönelik bir algılamaya içerisinde oldukları görülmüştür.

Öğrenci-21: "Sınavlar olmadığı sürece bence zor. Kısaca böyle cevap vereyim... Şu anki ortamda bence sınav olmalı."

Öğrenci-02: "Ölçmedi yani... sizi ölçeceğim bugün gelin ya da bu testi doldurun."

Görüşmeci: Değerlendirme için birisinin gelip mutlaka sınav bağlamında test yapması mı gerekmektedir?

Öğrenci-02: Benim hissettiğim değerlendirme öyle bir değerlendirme, direkt hissetmiş olurum o değerlendirmeyi."

Sonuç olarak bazı öğrencilerde sürece yönelik iki yönde eksik algılamaların var olduğu söylenebilir. Bunlar ise; sürecin sayısal derslerde uygulanmasının olamayacağı veya zor uygulanacağı ve süreçte bir değerlendirmenin yapılıp yapılmadığına ilişkin belirsizliklerin olduğu yönündeki algılamalardır. Bu eksik algılamaların temelinde mevcut öğretim uygulamalarının anlayışlarından etkilenildiği açıkça görülmektedir. Çünkü süreci bu yönde eksik algılayan öğrencilerin gerekçelerinde mevcut öğretim

anlayışlarından kaynaklı bir alışkanlığın ve beklentinin olduğu görülmektedir. Buna ilaveten öğrencilerin ilk defa böyle bir sürece dâhil olmalarının ve farklı süreçlerin uygulandığını öğrenim hayatlarında görmemiş olmalarının da etkisi görülmektedir. Dolayısıyla sürecin, eksik algılamaya sahip öğrencilerde, benzer süreçlerde sayısal derslerin başarılı biçimde yürütülebileceği ve öğrenci değerlendirmesinin yapıldığı noktada algısal dönüşümü gerçekleştiremediği görülmüştür. Yine bu durum, sayısal derslere ilişkin epistemolojik anlayışın sosyal bilim alanındaki derslerden de farklı algılandığını göstermektedir. Aslında bu, e-portfolio sürecinin pozitivist bir epistemolojik anlayışta uygulanamayacağını göstermesi bakımından olumlu olarak düşünülmesi gereken bir algılama biçimidir. Öğrencilerin, sayısal derslerde bilginin görelî, durumsal olmadığı şeklindeki bir inançta bu uygulamanın etkili olamayacağı, bilginin durumsal ve görelî olduğuna inanıldığı sosyal anlayıştaki epistemolojik inançta ise e-portfolio sürecinin uygulanabileceği şekilde bir yargıya vardıkları sonucuna ulaşılabilir.

4.2.2. Sürece Yönelik Öğrenci Tutumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada süreçle ilgili öğrenci tutumlarının ne olduğunun ortaya konması için iki tür veri toplama süreci işletilmiştir. Bunlar; yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla gerçekleştirilmiş nitel veri toplama ve geliştirilen tutum ölçeğinin ön-son test uygulamasıyla gerçekleştirilmiş nicel veri toplama süreçleridir. Bu süreçler araştırmadaki veri toplamada yöntem çeşitlemesi bağlamında değerlendirilebilirler.

Görüşme dokümanları incelenirken sürece yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu ortaya çıkarmak için tutum ifadelerinin yanı sıra tutumu etkileyen ya da yansıtan görüngüler üzerinden bir değerlendirmeye gidilmiştir. Bu *araştırmacının*, tutum ile ilgili durumu çok yönlü ve diğer görüngüler bağlamında da ele alınması gerektiği bakış açısına sahip olmasından

kaynaklanmaktadır. Bu sebeple konuyla bağlantılı olduğuna karar verilen görüngüler üzerinden de çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Tutumlara ilişkin durum aşağıdaki başlıklar çerçevesinde gerçekleştirilen çözümlenmeler üzerinden ortaya konmaya çalışılmıştır.

- *Sürece dâhil olma nedenleri ve süreçteki beklentileri*
- *Sürece yaşanan güçlükler ve kolaylıklar*
- *Sürecin diğer derslerde yürütülmesine ilişkin durum*
- *Öğrencilerin mesleki yaşamlarında sürece yer verme durumu*
- *Tutum ölçeği aracılığıyla ortaya çıkan durum*

Bahse konu olan bu çözümlenmeler alt başlıklar halinde verilmeye çalışılmıştır.

4.2.2.1. Sürece dâhil olma nedenleri ve süreçteki beklentileri üzerinden çözümlenme

Öğrencilerin e-portfolio sürecine dâhil olma nedenleri ve beklentileri sürece yönelik tutumlarını ve öngörülerini ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Nitekim çalışma grubunu oluşturma çalışmalarında son aşamanın, birebir görüşmeler aracılığıyla gönüllü olan öğrencilerin seçildiği “Yöntem” bölümünde ifade edilmişti.

Öğrencilerin sürece dâhil olmadan önce ne gibi bir gerekçeyle katıldıkları süreçteki beklenti durumlarıyla birlikte ele alınmıştır. Nitekim bu, süreç öncesinde, boyunca ve sonrasında ne gibi yönelimlere sahip olduklarını daha sağlıklı bir biçimde değerlendirilebilmek için önemli görülmüştür. Tüm bunlar öğrencinin sürece yönelik bakış açısını ve tutumunu yansıtması bakımından önem arz etmektedir.

Bu amaçla öğrencilere görüşmelerde yöneltilen ilk sorular; onların daha önce görmedikleri bir sürece neden dâhil olmak istediklerini tespit etme üzerine

odaklanmıştır. Görüşmeden elde edilen yanıtların bulunduğu dokümanların incelenmesi ve verilerin çözümü kapsamında yerleşik/alansal teorinin kodlama süreçleri işletilmiştir. Ayrıca benzer bir süreç, beklentiler ve gerçekleşme düzeyleri ile ilgili ifadeler üzerinde yürütülmüştür. Ancak, beklentiler ile ilgili sonuçlar tablo haline getirilmemiş, katılma nedenleri ile ilişkilendirilerek değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Kayıt altına alınan öğrenci yanıtları üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin söylediği neden ve beklenti durumları ile ilgili ifadelerinin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümleme için destek alınan yazılımın “in-vivo” kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Nedenler ile ilgili ortaya çıkan yüklemelerin gösteriminin tablo şeklinde oluşturulması, beklentiler ve gerçekleşme durumları ile ilgili bulguların ortaya çıkan nedenlerle ilişkilendirilerek yorumların yapılması.

Öğrencilerin sürece dâhil olma nedenlerine ilişkin durumu ortaya koymak amacıyla yukarıda bahsi geçen işlem basamakları sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Serbest kod işaretlemesi sonucu ortaya çıkan; toplam 67

kodun, 17 kategoride atamaları gerçekleştirilmiştir. Yüklemelerin ortaya çıktığı neden kategorileri ve yükleme sayısal değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Gönüllü Olma Nedenlerine İlişkin Yüklemeler

Kategoriler	Kodlama
Bilgisayar ve İnternet ortamında olması hoşuma gittiği için	6
Bu tür uygulamalara özendiğim için	2
Daha rahat olur düşüncesiyle	3
Değişik bir şey yapmak için	12
Ek puan gelir düşüncesiyle	1
Evimde internet olduğu için	5
Farklı deneyimler elde etmek için	2
İçimden geldiği için	4
İlginç / Farklı geldiği için	7
İnternet ortamında bir eğitim uygulaması olduğu için	2
İnternet ve bilgisayar becerilerim artsın istediğim için	5
Kendi yeterliklerimi görmek için	2
Merak ettiğim için	6
Okula gelmemek için	6
Sınıf ortamından daha verimli olacağını düşündüm	2
Üniversitede olduğumuz belli olsun diye	1
Zevkli olacağını düşündüğüm için	1

Yerleşik teori yaklaşımı gereği tüm neden ifadeleri dikkate alınmış ve tabloda yer alan kategoriler öğrenciler tarafından söylenen neden ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bununla birlikte yükleme sayısal değerleri bir diğer sütuna yazılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere bu, nitel verilerin sayısallaştırılması yaklaşımı çerçevesinde yapılan bir sözcük sayımı değildir. Öğrenci nedenlerinin yoğunlaştığı yönün, gözden kaçırılmaması ve dolayısıyla tablonun daha anlaşılır olmasını sağlamak için, nicel veriler bir diğer sütuna yazılmıştır. Sayısal değerler, yüklemeleri yapan öğrenci sayısını belirtmektedir. Bir öğrenci birden fazla yükleme yapabileceği veya bir yüklemde farklı odak

noktası olabileceği için yükleme yapan öğrenci sayısı ile toplam öğrenci sayısı farklı olabilmektedir. Tablo incelenirken bu durum göz önünde tutulmuştur.

Tablo 12 incelendiğinde sürecin nasıl algılandığına ilişkin önem arz eden bulgulara rastlamak mümkündür. Öğrencilerin uygulamaya gönüllü katılmalarına ilişkin belirttikleri nedenler arasında, ağırlıklı olarak, “değişik bir şey yapmak için” olduğu yönünde yükleme yaptıkları görülmektedir. Bu nedeni besleyen yan ifadelerle bakıldığında; öğrencilerin öğretim hayatlarının başlangıcından beri belirli anlayışlar çerçevesinde öğrenim gördükleri, bu durumun bilindik ve artık sıradan olduğu şeklindedir. Sınıf ortamındaki öğretim süreçlerinde birçok farklı uygulama hayata geçirilmesine imkân olmasına rağmen çok sık rastlanılmadığı ifade edilmiştir. Hatta bir öğrencinin ifadesi öğrencilerin genel içerisinde bulunduğu bu durumu açıklar niteliktedir. Öğrenci-10 ifadesinde durumu; *“Açıkçası o kadar her şeye açtık ki burada, o kadar değişik bir şey arıyorduk ki, yeter ki bir şey olsun...”* şeklinde vurgulanmaktadır. Bu bakımdan öğrenciler, süreç hakkında henüz net bir fikirleri yokken kendilerinde katılmaları yönünde bir isteğin oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmının bu bağlamda başlangıçta süreçten bir şey ya da çok şey beklememelerine rağmen sürecin, beklenildiği gibi ve hatta beklentilerinin ötesine geçerek gerçekleştiği ifade edilmiştir.

Benzer biçimde uygulama ile ilgili yapılan tanıtım toplantısı sonrasında sürecin öğrencilere “ilginç / farklı gelmesi” diğer ağırlıklı bir nedeni oluşturmaktadır. Özellikle internet ve bilgisayar teknolojilerinin alışıla gelmiş amaçlar dışında da kullanılabilir olması öğrencilere ilginç veya farklı gelen bir konuyu oluşturduğu görülmüştür. Bu konuda Öğrenci-24’ün ifadesi durumu şöyle özetlemektedir: *“Yani ilginç geldi, başta ilginç geldi çünkü bir bilinmezlik vardı, keşfetme arzusu diyeyim ,,,,,, o cazip geldi ve teknoloji biz genelde sadece eğitimin materyal tarafını ele aldığımız için sadece araç ve gereçle ilgilendiğimiz için teknolojiye fazla girmediğimiz için o da cazip geldi o bakımdan seçtim yani”*. Bu

bize göstermektedir ki öğretim süreçlerinin kullandığı teknolojiler ve sunduğu ortamlar ayrıca bir olumlu tutumun sergilenmesinde rol oynamaktadır. Bu durumu destekleyen bir diğer bulgu da öğrencilerin ifadeleri arasında “bilgisayar ve internet ortamında olması hoşuma gittiği için” nedenin yer almasıdır. Öğrenci-23’ün “*Bilgisayar ortamı olması biraz ilgimi çekti, internete daha çok ilgi duyuyorum.*” ifadesi ve Öğrenci-02’nin ifadesinde; “*Bu kadar değişik olacağını da pek zannetmiyordum. Sonuçta kitabı internette öğreneceğiz gibi bir şey zannetmiyordum. Yani kitapta değil de internette. Yine dokümandan yine boğulacağız gibi geliyordu aslında da genelde bilgisayar başında daha eğlenceli olacağını düşündüm.*” şeklinde görüş bildirmesi bu konuyla ilgili çıkarsamamızı desteklemektedir. Öğrenci-02’nin ifadesinde ortaya çıkan bir diğer husus da başlangıçta herhangi bir kitaptan öğrenmeden farklı olmayacağı düşüncesini taşımış olmasıdır. Buna paralel olarak süreç sonunda öğrencilerin bir kısmının bu derecede aktif olacaklarını ve hatta rapor hazırlayacaklarını beklemedikleri, diğer bir kısmının da sürecin sadece tartışmaların olacağı bir forum gibi yürütüleceğini zannettikleri ve bunun böyle olmadığını gördüklerini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca bu çerçevede, özellikle eşzamanlı görüntülü derslerin olacağını düşünenlerin olduğu; her ne kadar bunun yapılan eşzamanlı yazılı toplantılar ve aktif iletişimle gerçekleşir gibi olduğunu ifade etseler de yine de görüntülü derslerin olacağı beklentilerinin gerçekleşmediği ifadeler arasında yer almaktadır. Buna karşın bir öğrencinin de diğer alan uzmanlarıyla eşzamanlı yazılı görüşmelerin gerçekleşmesini hiç beklemediğini belirtmesi de söz konusudur.

Öğrenci görüşleri arasında yukarıdaki ifadeyle benzer ağırlığa sahip iki neden daha ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi “merak ettiğim için” şeklindedir. İçerisinde internet ve bilgisayar teknolojilerinin farklı bir anlayışla ve öğretim amaçlı kullanılacağı bir süreç olacağının öğrencilere söylenmesin onlarda merak hissini uyandırmıştır. Bir diğer neden ise oldukça dikkati çeken

ve manidar bir durumu ortaya koymaktadır. Çünkü öğrencilerin bir kısmının sürece gönüllü olma nedenleri arasında “okula gelmemek için” ifadesinin yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamdaki nedenlerini; öğrencilerin bazıları verimli olmadığı gerekçesiyle sınıf ortamında bulunmaktan pek hoşnut olmadıkları, bazıları da yoğunlukları nedeniyle ders saatinde okula gelmenin ayrı bir yük olduğu şeklinde belirtmişlerdir. Bununla birlikte okula karşı olumsuz bir tutum geliştiren bir öğrenci (Öğrenci-04) de nedenini “*Aslında gerçeği söylemek gerekirse okula gelmemek için*” biçimde açıkça ifade etmiştir.

Ortaya çıkan diğer nedenler arasında öğrencilerin evlerinde internet bağlantılarının olmasını bir avantaj olarak görmeleri ve bu fırsattan yararlanmak istemeleridir. Benzer ağırlıktaki bir yüklemeye, internet ve bilgisayar becerilerinin artması isteği içerisinde oldukları görülmüştür. Çünkü öğrencilerin birçoğu kendi alanlarıyla ilgili bu teknolojilerin kullanımında zayıf olduklarını ifade etmektedirler. Kimi öğrenciler de sırf içlerinden geldiği için uygulamaya katılmak istediklerini, kimleri de daha rahat olacakları düşüncesiyle katıldıklarını belirtmişlerdir. Hatta bu son ifadeye bağlı olarak öğrenciler dikkate değer farklı gerekçeler öne sürmüştür:

Öğrenci-04: “Kitap bilgisi istemeyeceğiniz için daha rahat olur diye düşündüm”

Öğrenci-29: “Çünkü sınıf ortamında çok rahat olmuyorum.”

Öğrenci-33: “Ben dersten daha verimli olabileceğini, çünkü orda tek başıma olacağım kimse olmayacak. Mesela sınıf ortamında arada kaynayabiliyorum....en fazla biraz daha fazla çalışırım veyahut da daha rahat geçer diye düşündüm.”

Ancak bu derecede sorumluluk alacaklarını ve sıkı takip edileceklerini beklemedikleri de ifadeler arasında yerini almıştır. Öğrenciler benzer ağırlıkta; “*Bu tür uygulamalara özendiğim için*”, “*Farklı deneyimler elde etmek için*”, “*İnternet ortamında bir eğitim uygulaması olduğu için*”, “*Kendi yeterliklerimi görmek için*”,

“Sınıf ortamından daha verimli olacağını düşündüm” şeklinde nedenler ileri sürmüşlerdir. Ayrıca bir öğrenci (Öğrenci-01) “Üniversitede olduğumuz belli olsun diye” anlamında bir ifade de bulunmuştur. Nitekim beklenildiği gibi oldukça şaşırtıcı şeyler yaşattığı belirtilen süreç öncesinde; öğrencilerin aşama aşama geliştirecekleri, araştırma üzerine bir şeyler yapacakları, ileri düzeyde bir çalışma olacağı ve bakış açılarının genişleyeceği yönündeki beklentilerinin fazlasıyla gerçekleştiği ifade edilenler arasındadır. Bunlarla paralel olarak dersle ve diğer insanlarla iletişimlerinin artacağını bekleyen öğrencilerin bir kısmının bu beklentilerinin fazlasıyla gerçekleştiğini, bir kısmının da istediği düzeyde gerçekleşmediğini belirttikleri görülmüştür.

İki öğrencinin kendi yeterliklerini görmek için sürece katıldıklarını belirttiği görülürken, bir öğrencinin de süreçten kendi özelliklerinin ortaya çıkacağını beklemediğini ve bunun gerçekleştiğini ifade ettiği görülmüştür. Herhangi bir yönlendirme olmaksızın öğrenciler tarafından sürece yönelik bu açıdan bir değerlendirmeye gidilmesi sürecin bu özelliğinin farkına varıldığının bir göstergesi olarak görülmektedir.

Bulgulara bakıldığında yalnız bir öğrencinin zevkli olacağını düşündüğü için katıldığını belirttiği görülmüştür. Diğer yandan ilginç bir bulgu da bir öğrencinin (Öğrenci-06) uygulamaya katıldığı takdirde hocaya ve dolayısıyla iyi bir puana daha yakın olacağı anlayışını taşıdığını ifade ettiği görülmüştür. Bunun bir öğrenci tarafından ifade ediliyor olması bu anlayışın çok yaygın olmadığı düşüncesini doğrular olsa da öğretim sistemi içerisindeki değerlendirme uygulamalarının bu öğrencide hangi beklentiyi doğurduğunu yansıtması bakımından önemli görülmektedir.

4.2.2.2. Süreçte yaşanan güçlükler ve kolaylıklar üzerinden çözümleme

Araştırmada sürece yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla süreçte yaşanan güçlükler ve kolaylıklar üzerinden değerlendirmeye gidilmiştir. Bu amaçla yapılan çözümlenmeler sonucunda öğrenciler üzerinde

güçlük ya da kolaylık bakımından sürecin bünyesinde taşımış olduğu kritik unsurların ve uygulamaların yansımaları tespit edilmek istenmiştir. Nitekim bunlar üzerinden öğrencilerin davranışa yönelik gösterdiği tutumlar ortaya çıkarılmak istenmiştir. Kayıt altına alınan öğrenci yanıtları üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin söylediği güçlük ve kolaylık durumları ile ilgili ifadelerinin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümleme için destek alınan yazılımın “in-vivo” kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Süreçte yaşanan güçlükler ve kolaylıklar ile ilgili ortaya çıkan yüklemelerin gösteriminin tablo şeklinde oluşturularak yorumların yapılması.

Bu kapsamda görüşmeden elde edilen dokümanlardaki ilgili yanıtlar incelenmiş, öğrenci yanıtlarından yola çıkılarak oluşturulmuş 181 kodun 30 kategoriye atanması gerçekleştirilmiştir. Yüklemelerin yapıldığı kategoriler ve yükleme sayısal değerleri aşağıdaki Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Süreçteki Güçlükler ve Kolaylıklara İlişkin Yüklemeler

Kategoriler	Kodlama
<i>Güçlükler</i>	29
Amacı belirleme sürecinde zorlandım	15
Birlerinin hazır şekilde bir şeyler vermesi gerekiyor	1
İlk etapta sorgulama yaparken zorlandım	10
Kendi başıma bir şeyler belirlemeye alışık değilim	2
İyi bir şey ortaya koyma kaygısından dolayı	4
Araştırmalarımda kaynaklara ulaşmada zorlandım	2
Başlangıçta konular arasındaki farkı algulamakta zorlandım	1
Başlangıçta serbest bir ortamın olmasından dolayı bocaladım	1
Çalışmamdaki dış etkenler	6
Düşünce belirtmede ve eleştirilerde zorlandım	6
Daha önce hiç böyle kendi düşüncemi belirtme veya eleştiri yapmamıştım	1
Yazılı biçimde ifade etmekte zorlandım	5
İstediğim araştırmayı gerçekleştirmek için zaman sınırlıydı	6
Kaynaklardan elde edilen bilgileri zihnimde toparlamakta zorlandım	1
Kendini disipline etmek kolay olmadı	7
Öğrenme sorumluluğunun verilmesi başta zorladı	3
İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin kullanımından kaynaklı zorluklar yaşadım	15
Kullanım becerilerim iyi olmadığından	3
Erişim problemi yaşadığımdan, imkânlarımın sınırlılığından	12
<i>Kolaylıklar</i>	32
Amaç belirleme sürecinde zorlanmadım	21
Kendi kararlarımı verdiğim için	13
Öğretim sistemindeki sorunların çokluğu nedeniyle	5
Uygulamadaki yönlendirmeler sayesinde	5
Yeni kazanımları önemsedğim için	2

Tablo 13'ün devamı

Kategoriler	Kodlama
Düşüncelerimi ifade etmede zorluk ya da tedirginlik yaşamadım	14
Kararlardaki özgürlük kolaylık sağladı	3
Kendimi disipline etmek kolay oldu	11
Öğrenme sorumluluğunun verilmesi beni zorlamadı aksine teşvik edici oldu	26
İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin kullanımından kaynaklı zorluklar yaşamadım	8
Zevkli bir süreç olması çoğu işi kolaylaştırdı	29

Yerleşik teori yaklaşımı gereği tüm neden ifadeleri dikkate alınmış ve yukarıdaki tabloda yer alan kategoriler öğrenciler tarafından ifade edilen neden ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Öğrenci nedenlerinin yoğunlaştığı yönün, gözden kaçırılmaması ve dolayısıyla tablonun daha anlaşılır olmasını sağlamak için, nicel veriler bir diğer sütuna yazılmıştır. Sayısal değerler, yüklemeleri yapan öğrenci sayısını belirtmektedir. Bir öğrenci birden fazla yükleme yapabileceği veya bir yüklemde farklı odak noktası olabileceği için yükleme sayısı ile yükleme yapan öğrenci sayısı farklı olma durumu burada da geçerlidir.

Tablo 13'e bakıldığında süreçte yaşanan kolaylıklara ilişkin 32 öğrenci görüş bildirirken, güçlüklerle ilişkin 29 öğrencinin görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrenciler tarafından çeşitli biçimlerde güçlük veya kolaylık yüklemelerinin yapıldığı görülmektedir. Daha iyi bir değerlendirme yapmak için güçlük ve kolaylıklarda anlam bakımından birbirine karşılık gelen yüklemelerin bir arada ele alınması uygun görülmektedir.

Bu kapsamda, öğrencilerin bir kısmı portfolyo ile ilgili çalışmalarının başlangıcındaki "amaç belirleme süreci"nin bazı aşamalarında çeşitli nedenlerden ötürü güçlük yaşadıklarını belirttiği, ancak yine bu sürece yine

farklı etkenler dolayısıyla yaşanan kolaylıklar arasında bir yükleme yaptığı görülmüştür.

Amaç belirleme sürecine güçlük yüklemesi yapan öğrencilerin başlıca nedeni; amaçları için karar vermede ilk etapta sorgulama yaparken zorlandıkları olmuştur. Öğretim sürecinde öğrenmelerini ilgilendiren durumlarda kendi başlarına bir şeyler belirlemeye alışık olmadıkları ve birilerinin hazır şekilde bir şeyler vermesi gerektiği de belirtilen nedenler arasında yerine almıştır. Ayrıca dört öğrenci amaç belirleme sürecinde iyi bir şeyler ortaya koyma kaygısından dolayı zorlandıklarını ifade etmiştir.

Amaç belirleme sürecini süreçte yaşanan kolaylıklar arasında ifade eden öğrencilerde de bu kolaylığın altında yatan ana etkenin amaç belirlemede kendi kararlarını vermeleri olduğu görülmüştür. Yine bu bağlamda uygulamadaki yönlendirmeler sayesinde ve yeni kazanımların önemsendiği için kolaylıkla gerçekleştirildiği yapılan yüklemeler arasında yer almıştır. Ayrıca öğrencilerden beşinin mevcut öğretim sistemindeki sorunların çokluğu nedeniyle bu sorunlardan birinin çözümüne yönelik bir amacın belirlenme sürecinin kolaylıkla geçtiğini belirtmeleri ilginç bir durumun yansıması olarak görülebilir.

Karşılaştırmalı biçimde ele alınabilecek bir diğer güçlük ve kolaylık yüklemesi ise öğrencilerin internet ve bilgisayar teknolojilerinin kullanımından kaynaklı durumlardır. Bu konuda öğrencilerin yarıya yakını güçlük yaşadığı şeklinde bir yükleme yaparken, sekiz öğrencinin de bu durumu süreçteki kolaylık olarak değerlendirdiği görülmüştür.

İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin kullanımını süreçte yaşanan güçlükler yönünde yükleme yapan öğrencilerin daha çok internete erişim problemi yaşadığı veya imkânlarının sınırlılığı gerekçelerine dayandırdıkları görülmüştür. Görüşme sonrasında *araştırmacı* tarafından yapılan incelemelerde

bu öğrencilerin tamamının kendisine ait bir internet bağlantısı olmayanlardan seçilenlerin olduğu tespit edilmiştir. Yine bu konuda az sayıdaki öğrencinin yaşadıkları güçlüklerin nedenini, internet ve bilgisayar teknolojilerini kullanım becerilerinin zayıflığından kaynaklandığını belirttikleri görülmüştür.

Güçlük ve kolaylıklarda anlam bakımından birbirine karşılık gelen bir diğer yüklenme de düşüncelerin belirtilmesi ve eleştirilerin yapılması olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden bir kısmı düşüncelerini ifade etmede zorluk ya da tedirginlik yaşamadıklarını belirterek bunu süreçteki kolaylıklar arasında ifade ederken, diğer bir kısmı yaşadıkları güçlükler arasında belirtmişlerdir. Bu hususta güçlük yaşamalarının nedenlerini; düşüncelerin yazılı biçimde ifade edilmesinde zorlanıldığı ve daha önce öğretim ortamında kendine ait düşünceleri belirtme veya eleştiri yapma olanağına sahip olunmadığı şeklinde ifade etmişlerdir.

Sürecin öğrencilere verilen öğrenme sorumluluğu, üç öğrenci tarafından uyum sağlayana kadar süreçte yaşanan güçlük olarak değerlendirilirken, çoğunluk tarafından bir güçlük olmanın aksine teşvik edici bir unsur olarak görüldüğü ve bunun süreçte yaşanan kolaylıklar arasında belirtildiği görülmüştür. Buna paralel olarak öğrencilerden kendisini disipline etmede zorlananların olduğu, dolayısıyla bu durumu süreçte karşılaştıkları güçlük olarak gördükleri, bir kısım öğrencinin ise sürecin kendilerini disipline etmelerinde kolaylık sağladığı ve bunun bir avantaj sağladığı şeklinde yüklenme yaptığı görülmüştür. Bunların dışında sürecin zevkli olmasının çoğu işi kolaylaştırdığı ve kararlardaki özgürlüğün kolaylık sağladığı biçiminde yüklemelerin yapıldığı görülmüştür.

Ortaya çıkan diğer güçlük yüklemeleri ise ağırlık derecesine göre sırasıyla; istenilen araştırmanın gerçekleştirilmesi için verilen zamanın sınırlı gelmesi, çalışmalarını kapsamında kendilerini olumsuz etkileyen uygulama dışı

etkenler (diğer derslerdeki yoğunluk, araştırmalar kapsamında görüşlerine başvuru olan insanların olumsuz tavır ve tutumları gibi) ve kaynaklara erişim problemleri olarak belirtilmiştir. Bunların yanı sıra; serbest bir ortamın olmasından dolayı başlangıçta bir bocalamanın yaşanması, öğretimi yapılan konular arasındaki farkları algılamadaki zorluklar, uygulamadaki yansıma aşamasında kaynaklardan elde edilen bilgileri zihinde toparlamadaki güçlükler biçiminde yüklemelerin yapıldığı görülmüştür.

4.2.2.3. Sürecin diğer derslerde yürütülmesine ilişkin durum üzerinden çözümleme

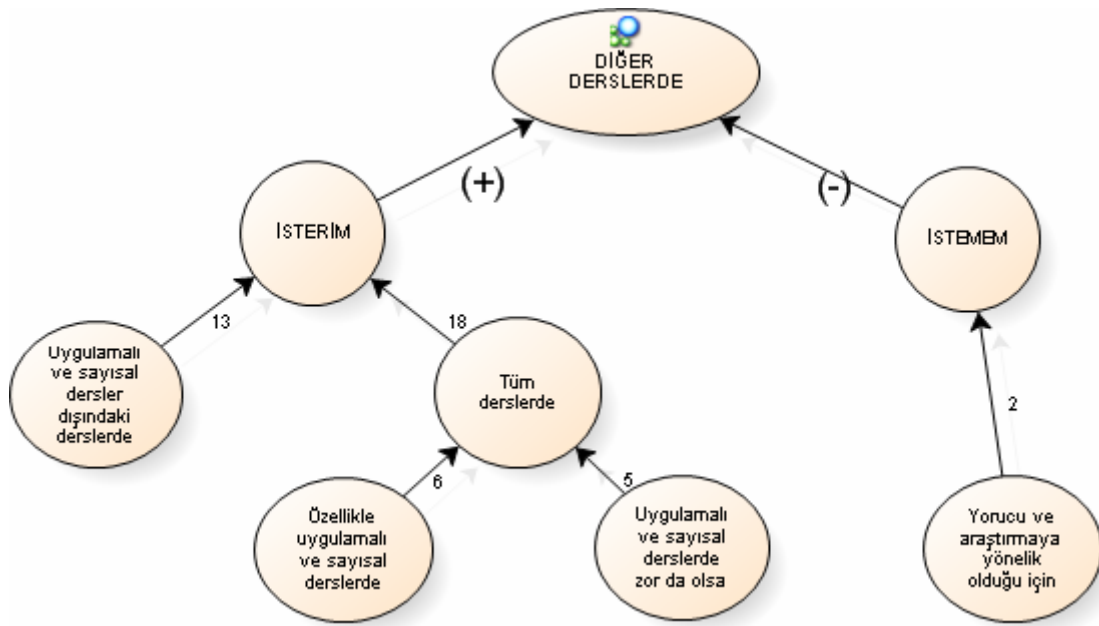
Görüşmede öğrencilerin sürece yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak için sorulan sorulardan bazıları da benzer bir sürecin diğer derslerde de uygulanmasını isteyip istemediklerini sorgulamaktadır. Elbette buradan çıkan durum bize öğrencilerin süreç ile ilgili eğilimlerini farklı biçimde yansıtmıştır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinde aşağıdaki işlem basamakları yürütülerek çözümleme yapılmıştır:

1. Yanıtların dikkatli biçimde yanıt okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin isteyip istememe durumlarına ilişkin söylediği ifadelerin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümleme için destek alınan yazılımın “in-vivo” kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.

5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Yönelimli kodlamayla kurulan ilintileri içeren bir model oluşturulması.
7. Gösterim için oluşturulan modelin, oluşturulma biçimi doğrultusunda okunması ve yorumların yapılması.

Serbest kod işaretlemesi sonucu ortaya çıkan; toplam 33 kodun, ortaya çıkan 2 ebeveyn ve 5 çocuk kategorideki atamaları gerçekleştirilmiştir. Buradaki kategorilerin öğrencilerin yalnızca "sürecin başka derslerde uygulanmasını ister misiniz?" bağlamındaki sorulara verilen yanıtlar üzerinden değil, süreç boyunca bu konuyla ilgili olan görüşlerinin de dikkate alınarak oluşturulduğu belirtilmelidir. Çünkü özellikle öğrenci yanıtlarındaki bazı ifadeler durumu net biçimde yansıtmakta yetersiz kalabilmektedir. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan ve sürecin diğer derslerde yürütülmesine ilişkin yüklemelerin gösteriminin yer aldığı model Şekil 5'deki gibi oluşturulmuştur:



Şekil 5. Sürecin Diğer Derslerde Yürütülmesine İlişkin Yüklemelerin Gösterimi

Şekil 5 incelendiğinde sürece katılan öğrencilerin tamamına yakınının sürecin diğer derslere de uygulanmasını istedikleri görülmüştür. Diğer derslerde uygulanmasını isteyen öğrenciler iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoride yer alan çocuk kategoriler ise sürece yönelik bu istemin tam olarak ne yönde olduğunun tespit edilmesi için yapılmıştır.

En çok yüklemenin “tüm derslerde isterim” yönünde olduğu görülmektedir. Bu kategorideki isteklik kesin bir dille tüm derslerde olmasına yönelik yanıtları içermektedir. Öğrencilerden altısı sürecin uygulamalı ve sayısal derslerde özellikle uygulanması yönünde vurgu yaparak tüm derslerde uygulanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ancak şekilde de görüleceği üzere öğrencilerden beşinin sayısal ve uygulamalı derslerde zor olsa da tüm derslerde olmasını istedikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Burada yer alan uygulamalı ve sayısal derslerdeki sürece yönelik tutum ile bir diğer kategoride yer alan tutumun yansımaları arasında farklar söz konusudur. *Araştırmacı* özellikle bu konudaki farkı yansıtmak amacıyla bu kategoride bir alt kategori gösterimine gitmiştir. Burada yer alan uygulamalı ve sayısal derslerdeki sürece yönelik tutum “zor olsa da yapılmasını isterim” anlamını taşımaktadır.

Bununla birlikte ikinci en çok yüklemenin olduğu “uygulamalı ve sayısal dersler dışındaki derslerde isterim” kategorisi, zorluk ya da başarısızlık ihtimali sebep gösterilerek, sürecin uygulamalı ve sayısal dersler dışında olması istendiği yöndeki bir tutumun yansımasıdır. Bu kategori direkt bu anlamdaki öğrenci söylemlerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Ancak, *araştırmacı* tarafından bu kategorinin içerisine bir başka türden yüklemenin de değerlendirilerek katıldığı belirtilmelidir. Şöyle ki; sürecin başka derslerde uygulanmasını ister misiniz? sorusuna bazı öğrencilerin “isterim” biçiminde bir yanıt verdiği, buna karşın görüşmenin bir başka yerinde aynı öğrencilerin sürecin sayısal ya da uygulamalı derslerde başarılı olmayacağı veya zor olacağı ve bu nedenle uygun olmadığı yönünde vurgulu biçimde görüş belirttiği tespit

edilmiştir. Bu durum *araştırmacı* tarafından dikkate alınmış, bu ve benzeri durumdaki öğrenci yanıtları yapılan atamalarda “uygulamalı ve sayısal dışındaki derslerde isterim” kategorisinde değerlendirilmiştir. Sürece yönelik eksik algılamalarda da öğrencilerin benzer ifadeler beyan ettikleri görülmüştü. Bu boyuttaki algıların ve bunlara benzer algıların ifade edilmesi, epistemolojik anlayışa dayalı yaygın inancın kendini koruduğunu göstermektedir.

Ayrıca yukarıdaki şekil incelendiğinde iki öğrencinin başka derslerinde uygulanmasını istemedikleri ve bununda sürecin yorucu ve araştırmaya yönelik olmasından kaynaklandığını belirtmeleri de manidar bir durumdur. Sonuç olarak öğrencilerin genelinin e-portfolio sürecinin diğer derslerinde bir biçimde uygulanmasını istedikleri ve bu nedenle sürece yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

4.2.2.4. Öğrencilerin mesleki yaşamlarında sürece yer verme durumu üzerinden çözümlene

Çalışma grubu öğrencilerinin tümü öğretmen yetiştiren bir kurumda öğrenim görmektedirler. Bu nedenle ileride kendi alanlarında öğretmen olma ihtimalleri oldukça yüksektir. Öğrencilerin ileriki meslek yaşamlarında e-portfolio sürecine yer verip vermeyecekleri ya da hangi koşullar altında yer verme eğiliminde oldukları, sürece yönelik tutumlarını ortaya koymak bakımından önemli görülmektedir. Bu kapsamda görüşmeden elde edilen yanıtların bulunduğu dokümanların incelenmesi ve verilerin çözümü için sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin ileriki meslek yaşamlarında e-portfolio sürecine yer verip vermeyecekleri ya da hangi koşullar altında yer vereceklerine dair söyledikleri ifadelerin tespit edilmesi.

3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümleme için destek alınan yazılımın “in-vivo” kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Gösterimin tablo şeklinde oluşturulması ve yorumların yapılması.

Yukarıdaki işlem basamakları doğrultusunda serbest kod işaretlemesi sonucu ortaya çıkan; toplam 35 kodun, 21 kategoride atamaları gerçekleştirilmiştir. Yüklemelerin ortaya çıkardığı yer verme durumuna ilişkin kategoriler ve yükleme sayısal değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Mesleki Yaşamlarında Sürece Yer Verme Durumuna İlişkin Yüklemeler

Kategoriler	Kodlama
Bir ihtimal uygulardım	5
Dersin durumuna göre	1
Orta öğretim öğrencileri buna hazır olmayabilir	3
Kesin bir şey diyemeyeceğim	2
Mutlaka uygulayacağım	13
Benzeri uygulamaları hep yapmak istediğim için	1
Farklı biçimlerde de olsa bu anlayışı yansıtmak için	1
Farklı şartlarda da olursa bir biçimde	11
Uygulamak isterim	14
Farklı formlarını (sayısal derslere uygun biçimde)	1
İnternet ortamı olursa ancak	1
Orta öğretim seviyesine uygun biçimde	3
Öğrencilerin bilgisayar seviyeleri uygunsa	1

Tablo 14'ün devamı

Kategoriler	Kodlama
Öğrencini gelişimi görebilmemiz için	1
Nasıl yürütüldüğünü daha iyi öğrendikten sonra	1
Teknik imkânlar elverdiği sürece	4
Tüm şartlar uygun olursa	2
Uygulamaya cesaret edebilirim (sabır ve özverili çalışma için)	1
Muhtemelen uygulamam	1
Eğer meslek lisesinde görev yaparsam öğrencilerin durumundan dolayı	1

Tablo 14 incelendiğinde bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin süreci mesleki yaşamlarında uygulamaları ile ilgili olarak farklı ağırlıklara sahip olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Olumlu yanıtlardaki kategoriler öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak, yönelimlerdeki ağırlığın ve ileriye dönük kararlılıkların ne derecede olduğunu yansıtmak biçiminde oluşturulmuştur. Gerçek durumun tam anlamıyla yansıtılması bakımından önemli görülen bu yaklaşımla değerlendirmelere gidilmiştir.

Öğrenci nedenlerinin yoğunlaştığı yönün, gözden kaçırılmaması ve dolayısıyla tablonun daha anlaşılır olmasını sağlamak için, nicel veriler bir diğer sütuna yazılmıştır. Koyu renkle yazılmış sayısal değerler, yüklemeleri yapan öğrenci sayısını belirtmektedir. Bir öğrenci birden fazla yükleme yapabileceği veya bir yüklemde farklı odak noktası olabileceği için yükleme sayısı öğrenci sayısı farklı olabilmektedir.

Oluşturulan kategorilerde kararlılık ve yönelimin şiddetinin en fazladan aza doğru sıralaması; “mutlaka uygulayım”, “uygulamak isterim” ve “bir ihtimal uygulayım” şeklindedir. Buradaki ilk kategoriye koşullar ne olursa olsun süreci uygulama kararlılığına ve eğilimine sahip öğrenci ifadeleri

atanırken, diğerlerinde ise belirli koşulların gerçekleşmesi halinde veya yükleme şiddetine göre ilk kategorideki gibi bir kararlılığın ve yönelimin olmadığı görülen yüklemeler atanmıştır. Ancak göz ardı edilmemelidir ki bu kategorilerin üçü de öğrencilerin mesleki yaşamlarında e-portfolio sürecine yer vermek istedikleri bir eğilimin göstergesi konumundadırlar.

Öğrenciler arasında süreci mesleki yaşamlarında mutlaka yer vereceklerini ifade edenler; koşullar her ne olursa olsun uygulamak, benzeri uygulamaları hep yapmak ve sırf sürecin anlayışını yansıtmak istedikleri için kuvvetli biçimde uygulama eğilimi içerisinde olduğu görülmüştür. Bunlarla birlikte yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun süreci mesleki yaşamlarında uygulamak istedikleri, ancak bu isteklerinin gerçekleşmesi için bazı koşulların gerçekleşmesi gerektiği ya da bir önceki kategoride olduğu kadar kuvvetli bir kararlılık içerisinde olunmadığı görülmüştür. Bu kategoriye bazı koşulların gerçekleşmesine bağlı olarak mesleki yaşamlarında yer vermek isteyenleri yaptığı yüklemeler atanmıştır. Öğrenciler sırasıyla; teknik imkânların uygulama için elvermesi veya tüm şartların uygun olması durumunda, süreçte özverili ve sabırlı bir çalışma gerektiğinden hareketle uygulamaya cesaret etme durumunda, uygulamanın karmaşık bir süreçle işletildiği düşüncesinden yola çıkılarak nasıl yürütüldüğünü daha iyi öğrendikten sonra uygulamak istediklerini belirttikleri görülmüştür. Bunların dışında öğrencilerinin bilgisayar seviyeleri uygunsa ve internet imkânı olursa ancak uygulamak istedikleri, sıralanan koşullar arasında yer almıştır. Aynı zamanda öğrencilerin gelişimi görebilmeleri amacıyla orta öğretim seviyesine ve sayısal derslere uygun biçimde farklı formlarını uygulamak istedikleri, belirtilen görüşler arasında yerini almıştır.

Öğrencilerin bir kısmının da mesleki yaşamlarında sürece yer verme durumunun bir ihtimal gerçekleşebileceği yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Bu görüşlerdeki ihtimal durumu öğrencilerin, ileride görev

yapacakları kurumdaki orta öğretim seviyesindeki öğrencilerinin bu gibi bir sürece hazır olmayabilecekleri öngörüsünden hareketle oluştuğu görülmüştür. Ayrıca sürecin uygulama durumu konusunda şimdiden kesin bir şey söylenemeyeceği ve uygulama durumunun derse göre değişebileceği yapılan yüklemeler arasında yerini almıştır.

Süreci mesleki yaşamında uygulamayı düşünmeyen bir öğrencinin de uygulamasının küçük bir ihtimal dairesinde değerlendirebileceğini ve uygulamak istemeyişinin gerekçesi olarak da sürecin kendisinden kaynaklanmadığını belirttiği görülmüştür. Öğrencinin bu tutumu daha çok potansiyel görev yeri olan mesleki orta öğretim kurumlarına bakış açısıyla ilgili bir durum olarak yansıtılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin sürece yönelik yüksek düzeyde olumlu bir tutum sergiledikleri ve sürecin öğrencilerde derin izler oluşturarak kabul gördüğü ifade edilebilir. Bu bağlamda sürecin olumlu ve etkin biçimde öğrencilerin meslek yaşamlarına yansıtacağı öngörüsü rahatlıkla söylenebilir.

4.2.2.5. E-Portfolyo sürecine yönelik tutum ölçeğine ait bulgular ve yorumlar

Araştırma kapsamında, öğrencilerin sürece yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla görüşme dışında bir de tutum ölçeği ön test-son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen tutum ölçeğinin ön-test olarak uygulanmasından hemen önce çalışma grubuyla bir araya gelinmiş ve yürütülecek sürecin ne olduğu ile ilgili dört saatlik bir uyum çalışması gerçekleştirilmiştir. Çünkü çalışma grubundaki öğrencilerin hiçbiri daha önce böyle bir sürece tabi olmamıştır. Bu nedenle; hem sürecin anlayışının ne olduğunun ve nasıl işletileceğinin öğrenciler tarafından anlaşılması hem de ön-testte yer alan maddelerin onlar için anlamlı hale gelmesi bakımından uyum çalışmasının yapılması önemli görülmüştür. Uyum çalışmasının sonunda

öğrenciler tarafından teoride sürecin genel olarak anlaşıldığı kanaatinin oluşmasının ardından ön-test uygulaması yapılmıştır.

E-Portfolyo sürecine yönelik öğrenci tutumlarını tespit etmek için ön-test olarak uygulanan bu tutum ölçeği daha sonra son-test olarak uygulanmıştır. Ölçekte 38 madde yer almaktadır. Dağılımın normal olup olmadığını kontrol etmek için yapılan Tek Örneklem Kolmogrov Simirnov Z testi sonucunda KSZ değeri .515, anlamlılık düzeyi ise .954 olarak tespit edilmiştir ($p < 0.5$). Ortaya çıkan bu değer sonrasında dağılımının normal olduğu görülmüş ve bu sebeple tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest-Sontest t Testi Sonuçları

Çalışma Grubu N= 33 Not: Aşağıdaki maddelerin başına “E-Portfolyo sürecinde,” ifadesi gelmektedir.	\bar{X}	SS	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
M01. ... kendimi derse yönelik daha çok güdülerim.	$\frac{3,8182}{3,6970}$	$\frac{,80834}{,72822}$,381	32	,812	,423
M02. ... belirli bir zaman sınırlamasının olmaması, zamanımı etkili ve verimli yönetmeye katkı sağlar inancındayım.	$\frac{4,1818}{4,0000}$	$\frac{,80834}{,90139}$,343	32	1,063	,296
M03. ... araştırmaya daha istekli olurum.	$\frac{4,0606}{3,9394}$	$\frac{,78817}{,82687}$,102	32	,643	,525
M04. ... derse motive olamam.	$\frac{4,0000}{3,8788}$	$\frac{1,11803}{1,02340}$,683	32	,812	,423
M05. ... dersle ilgili iletişim kurmak için elektronik ortamları kullanmayı sevmem.	$\frac{4,1818}{4,4242}$	$\frac{,98281}{,90244}$,157	32	-1,136	,264
M06. ... olayları ve olguları algılamamın arttığını hissederim.	$\frac{3,7576}{3,7576}$	$\frac{,93643}{,79177}$,213	32	,000	1,000
M07. ... öğrenmem daha kolay olur inancındayım.	$\frac{3,8182}{3,8182}$	$\frac{,91701}{,88227}$,035	32	,000	1,000
M08. ... derste daha fazla çaba sarf etmekten sıkılırım.	$\frac{3,7576}{3,7576}$	$\frac{1,03169}{,90244}$,472	32	,000	1,000
M09. ... kendi amacımı oluşturma fırsatı verilmesi hoşuma gider.	$\frac{4,2727}{4,2727}$	$\frac{,67420}{,57406}$,286	32	,000	1,000
M10. ... değerlendirilmemin çok yönlü yapılmasından mutlu olurum.	$\frac{4,5455}{4,3636}$	$\frac{,66572}{,60302}$,269	32	1,359	,184
M11. ... fırsat eşitliğinin sunulması bana güven verir.	$\frac{4,6667}{4,5152}$	$\frac{,59512}{,61853}$	-,113	32	,961	,344

Tablo 15'in devamı

Çalışma Grubu N= 33 Not: Aşağıdaki maddelerin başına "E-Portfolyo sürecinde," ifadesi gelmektedir.	\bar{X}	SS	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
M12. ... sağlanan hareket serbestisi (bir mekana bağlı olmama) daha verimli olmama sağlar inancındayım.	4,4242 4,3636	,86712 ,85944	,080	32	,297	,768
M13. ... ders etkinliklerinde daha rahat olurum.	4,1212 4,1515	,89294 ,75503	,204	32	-,167	,869
M14. ... derse yönelik çabamın artacağı inancındayım.	3,9091 3,9697	,94748 ,68396	,044	32	-,304	,763
M15. ... kendimi kontrol etme imkanı verilmesinden hoşlanırım.	4,1818 4,1515	,72692 ,71244	,428	32	,226	,823
M16. ... dersle ilgili çalışmalarımı sahiplenirim.	4,0606 4,3333	,74747 ,64550	,216	32	-1,789	,083
M17. ... çalışmalarımı ilgili sorumluluk almak beni rahatsız eder.	4,3636 4,1515	,60302 ,90558	,125	32	1,191	,243
M18. ... dersteki gelişimimi daha iyi yansıtabilme eğiliminde olurum.	3,9091 3,8182	,76500 ,72692	,363	32	,620	,540
M19. ... konular içerisindeki kavramları daha iyi kavrama eğiliminde olurum.	3,9697 3,9697	,68396 ,68396	,132	32	,000	1,000
M20. ... çeşitli teknolojileri kullanma becerim artar inancındayım.	4,1818 4,5455	,98281 ,66572	,560	32	-2,540	,016*
M21. ... gelişimime bakılarak değerlendirilme yapılmasından rahatsızlık duyarım.	3,7879 3,6364	,92728 ,89506	,092	32	,709	,484
M22. ... kararlarımda bana verilen sorumluluk kendime güven duymama sağlar.	4,2727 4,3030	,71906 ,68396	,462	32	-,239	,813
M23. ... kendimi disipline edebilme eğiliminde olurum.	3,8788 3,8788	,99240 ,78093	-,141	32	,000	1,000
M24. ... öğrenmeyi öğrenmem daha kolay olur inancındayım.	3,8485 3,9091	,87039 ,76500	,448	32	-,403	,690
M25. ... farklı bakış açılarına sahip olmama yardımcı olmasından hoşlanırım.	4,2424 4,2727	,70844 ,67420	,119	32	-,190	,851
M26. ... daha fazla öğrenme sorumluluğu vermesi nedeniyle kendimi gergin hissederim.	3,9697 3,3636	,88335 ,69903	,474	32	4,211	,000*
M27. ... farklı görüşlerimi arkadaşlarımla daha rahat paylaşma eğiliminde olurum.	3,9394 3,7576	,93339 ,83030	,142	32	,902	,374
M28. ... kendi gelişimimde nelere dikkat edeceğimi daha iyi tespit etme eğiliminde olurum.	4,0000 3,8182	,75000 ,63514	,328	32	1,292	,206
M29. ... öğretim ortamının kendime özgü olduğunu hissetmek bana güven verir.	4,2121 4,2424	,69631 ,75126	,257	32	-,197	,845
M30. ... olayları ve olguları yorumlayabilmede daha rahat olurum.	4,0909 4,0606	,72300 ,74747	,279	32	,197	,845
M31. ... yorumlama kabiliyetimin artacağı inancındayım.	4,1818 4,3636	,72692 ,69903	,235	32	-1,184	,245
M32. ... daha etkileşimli ortamda bulunmaktan zevk alırım.	4,2727 4,1212	,67420 ,85723	,428	32	1,044	,304

Tablo 15'in devamı

Çalışma Grubu N= 33 Not: Aşağıdaki maddelerin başına "E-Portfolyo sürecinde," ifadesi gelmektedir.	\bar{X}	SS	r	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
M33. ... kendi anlamlarımı oluşturmada bana fırsat verildiğini hissederim.	3,8485 4,1515	,79535 ,71244	,538	32	-2,390	,023*
M34. ... kendi gelişimime karar vermek beni gergin yapar.	4,0909 3,9394	,80482 ,78817	,255	32	,895	,377
M35. ... dersle ilgili birden fazla kaynaktan yararlanmak hoşuma gider.	4,1515 4,0303	,79535 ,76994	,503	32	,892	,379
M36. ... hangi kriterlere göre değerlendirilmeye tabi tutulacağımı bilmek isterim.	4,0606 4,1515	1,05887 ,83371	,166	32	-,423	,675
M37. ... çalışmalarında nelerin olacağına karar verme fırsatının verilmesinden hoşlanırım.	4,2121 4,3939	,59987 ,65857	,415	32	-1,530	,136
M38. ... kendime olan güvenim azalır.	4,3333 4,7273	,95743 ,51676	,063	32	-2,137	,040*

* p <.05 anlamlı

Tablo 15 incelendiğinde, ön-test ve son-test uygulaması sonrasında yapılan *t* testi sonucunda 20., 26., 33. ve 38. maddelerde anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Her ne kadar bu dört madde dışındaki maddelerde anlamlı fark çıkmamış olsa da ortalamalarındaki değişikliklerin dikkate alınması ve yorumlanması değerli görülmektedir. Bu nedenle öncelikle anlamlı fark olan maddeler ve sonrasında önemli görülen ancak analizde anlamlı fark çıkmayan diğer bazı maddeler yorumlanmaya çalışmıştır.

Öğrenciler, "e-Portfolyo sürecinde çeşitli teknolojileri kullanma becerim artar inancındayım" önermesine uygulama öncesinde *katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest}}$: 4,18) düzeyinde görüş bildirirken uygulama sonrasında bu görüşleri *tamamen katılıyorum* (\bar{X}_{sontest} : 4,55) düzeyine yükselmiştir. Bu durum öğrencilerin uygulama öncesinde, sürecin yeni teknolojileri kullanmalarına imkân sağladığı veya buna teşvik ettiği yönünde bir düşünceye sahip olduklarını göstermektedir. Süreç sonrasındaki görüşlerinde de bu yöndeki inançlarının arttığı görülmektedir. Nitekim süreç her ne kadar temel düzeyde bilgisayar ve internet okuryazarlığı gerektiriyor olsa da sürece katılanların bu konudaki becerilerinin gelişmesine olanak sunmaktadır. Çünkü çoğunlukla elektronik

ortamda yürütülen bu süreçte, öğrenciler, sürecin uygulayıcıları tarafından teknoloji kullanımı yönünde etkin bir biçimde rehberlik ve teknik destek hizmeti görmektedirler. Bununla birlikte sürecin sahip olduğu yaklaşım gereği öğrencilere bazı görevler verilmektedir. Belirli bir zaman içerisinde yerine getirilmesi gereken bu görevler teknoloji kullanımını içeren bölümlere sahip olabilmektedir. Bu noktada teknolojiye ve onun yoğun bir biçimde kullanılmasına yönelik bir yönelim olduğu ve öğrencilerin, süreçle birlikte çeşitli teknolojileri kullanma becerilerinin artacağı yönündeki inançlarının uygulama sonunda kuvvetlendiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler kendi aralarında veya öğreticiyle olan ders ile ilgili iletişimlerinde kendileri için sunulan elektronik ortamları kullanmak durumundadırlar. Bu nedenle teknoloji kullanım becerilerinin artmasıyla da doğrudan ilintili olan elektronik ortamlarda, eşzamanlı veya eşzamansız iletişim araçlarının kullanımına yönelik öğrenci tutumu önemli görülmektedir.

Öğrencilerin, *“e-Portfolyo sürecinde dersle ilgili iletişim kurmak için elektronik ortamları kullanmayı sevmem”* şeklindeki olumsuz önermeye süreç öncesinde *katılmadıklarını* ($\bar{X}_{\text{öntest}}: 4,18$), süreç sonrasında da tutumlarının *kesinlikle katılmıyorum* ($\bar{X}_{\text{sontest}}: 4,42$) düzeyine yükseldiği görülmektedir. Dolayısıyla sürecin, teknolojinin kullanımında ve sunduğu elektronik iletişim ortamlarıyla bireyler arası akademik amaçlı iletişimde öğrencileri daha da istekli kıldığı görülmüştür.

Öğrenciler, anlamlı farkın çıktığı bir diğer önerme olan *“e- Portfolyo sürecinde daha fazla öğrenme sorumluluğu vermesi nedeniyle kendimi gergin hissederim”* ifadesine yönelik *katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest}}: 3,97$) düzeyinde bir görüşe sahipken, uygulama sonrasında bu tutum *kısmen katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{sontest}}: 3,36$) şeklini almıştır. Öğrencilerin süreç öncesi tutumlarına bakıldığında, öğrenme sorumluluğunun onların üzerinde olması, beraberinde gerginliğe sebebiyet verecek derecede olumsuz bir kaygıyı getirdiği görülmektedir. Ancak süreç,

onların öğrenme anlayışlarına ve yeteneklerine uygun biçimde zaman içerisinde sorumluluk yüklemektedir. Çünkü öğrenmesi ile ilgili sorumluluk alan öğrenciye bu konuda yetki de verilmektedir. Amaç seçiminden portfolyo oluşumuna kadar birçok konuda önceden belirlenmiş ve oldukça genel biçimde tasarlanmış olan çerçeveler ve ölçütler dâhilinde öğrenciye yetki ve sorumluluk verilmektedir. Nitekim öğrenciler “*e- Portfolyo sürecinde çalışmalarım ile ilgili sorumluluk almak beni rahatsız eder*” ifadesine uygulama öncesinde *kesinlikle katılmıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest:}} 4,36$) alt sınırındayken uygulama sonrasında *katılmıyorum* ($\bar{X}_{\text{sontest:}} 4,15$) düzeyinin üst sınırlarına yükselen bir tutuma sahip olmuşlardır. Dolayısıyla süreçte, öğrencilere kendi öğrenmeleri ile ilgili bir sorumluluk verildiği ve bu sorumluluğun öğrenciler tarafından rahatlıkla kabul edildiği görülmüştür. Bu tutumları “*e-Portfolyo sürecinde kendi gelişimime karar vermek beni gergin yapar*” ($\bar{X}_{\text{öntest:}} 4,09 - \bar{X}_{\text{sontest:}} 3,93$) önermesine *katılmıyorum* düzeyinde verdikleri yanıtlarla da sürdürülmektedir. Tehdit edicilikten ziyade teşvik edici bir anlayışı taşımanın da desteklediği bu durum, öğrencilerin daha çok aktif kılındığı ve kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli biçimde katkının sağlandığı bir süreci ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle sürecin hem sorumluluk alma yönünde bir özgüven kazandıran hem de yükümlülüklerini tamamlamalarına destek veren bir uygulama olduğu görülmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer manidar durum ise öğrencilerin “*e-Portfolyo sürecinde kendi anlamlarımı oluşturmada bana fırsat verildiğini hissedirim*” ifadesine yönelik tutumlarıdır. Süreç öncesinde öğrenciler, *katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest:}} 3,85$) düzeyinin orta değerlerinde bir tutuma sahip iken, süreç sonrasında bu önermeye katılma düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkla artış görülerek *katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{sontest:}} 4,15$) düzeyinin üst sınırına çıktığı görülmüştür. Bu sonucun, sürecin sahip olduğu eğitim anlayışıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Süreç, sürekli biçimde öğrencileri bu bakımdan desteklemektedir. Çünkü öğrencilerin olay ve olguları algılama düzeylerinin

artacağı yönündeki beklentilerinin “*e-Portfolyo sürecinde olayları ve olguları algılamamın arttığını hissedirim*” ifadesine *katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest-sontest:}} 3,75$) düzeyinde verdikleri yanıtla gerçekleştiğinin ortaya çıkması da bunu göstermektedir. Yine bununla ilişkili olarak öğrencilerin olay ve olguları rahatlıkla yorumlayabildikleri ve bu yöndeki becerilerinin süreçle birlikte geliştiği yönünde bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, “*e-Portfolyo sürecinde olayları ve olguları yorumlayabilmede daha rahat olurum*” ifadesine *katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest:}} 4,09 - \bar{X}_{\text{sontest:}} 4,06$) düzeyinde verdikleri yanıtla ve “*e-Portfolyo sürecinde yorumlama kabiliyetimin artacağı inancındayım*” önermesine verdikleri yanıtın *katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest:}} 4,18$) düzeyinden *kesinlikle katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{sontest:}} 4,36$) düzeyine yükselmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. Nitekim bunların tümü öğrencinin öğrenmesiyle ilgili bir durumdur. Bu bağlamda öğrencilerin, “*e-Portfolyo sürecinde öğrenmem daha kolay olur inancındayım*” ($\bar{X}_{\text{öntest-sontest:}} 3,81$) ve “*e-Portfolyo sürecinde öğrenmeyi öğrenmem daha kolay olur inancındayım*” ($\bar{X}_{\text{öntest:}} 3,84 - \bar{X}_{\text{sontest:}} 3,90$) önermelerindeki *katılıyorum* düzeyindeki beklentilerinin gerçekleştiği görülmüştür. Öğrencilerin, sürecin sahip olduğu eğitim anlayışla onların öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve öğrenmeyi öğrenmelerini destekleyecek biçimde yürütüldüğü yönünde bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Elde edilen bulgularda anlamlı farkın çıktığı bir diğer madde ise “*e-Portfolyo sürecinde kendime olan güvenim azalır*” önermesidir. Süreç öncesi beklentileri ve süreç sonrası tutumları her ne kadar *kesinlikle katılmıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest:}} 4,33 - \bar{X}_{\text{sontest:}} 4,73$) düzeyinde olsa da ortalamadaki aritmetik artış bu konudaki kararlılığın süreç sonrasında daha da kesinliğe kavuştuğunu göstermektedir. Buna paralel olarak “*e-Portfolyo sürecinde, kararlarımda bana verilen sorumluluk kendime güven duymamı sağlar*” ifadesine yönelik beklentilerin gerçekleştiği, süreç öncesi ve sonrası ortalamalarındaki ufak bir artışla *kesinlikle katılıyorum* ($\bar{X}_{\text{öntest:}} 4,27 - \bar{X}_{\text{sontest:}} 4,30$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Bu tutum, sürecin öğrenciyi kendine güvene yönelik desteklediğini ortaya çıkarmaktadır. Bu, beraberinde bir güdülenmeyi de getirmekte ve öğrenciler araştırma yapmaya daha istekli hale gelmektedir. Nitekim öğrenciler, “*e-Portfolyo sürecinde, kendimi derse yönelik daha çok güdülerim*” ifadesine katılıyorum ($\bar{X}_{\text{öntest}}: 3,81 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,69$), “*e-Portfolyo sürecinde, derse motive olamam*” ifadesine kesinlikle katılıyorum ($\bar{X}_{\text{öntest}}: 4,00 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,87$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte “*e-Portfolyo sürecinde, araştırmaya daha istekli olurum*” ifadesine ise katılıyorum ($\bar{X}_{\text{öntest}}: 4,06 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,93$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Sürecin, öğrencilere kendi çalışmalarını yapmaları için sunduğu serbestliklerin de etkisi önemli görülmektedir. Süreçte, görevler takviminin çizdiği genel sınırlar dışında, çevrimiçi aktivitelere yönelik belirli bir zaman sınırlamasının olmaması, öğrencilerin zamanını etkili ve verimli yönetmelerine katkı sağladığı inancını taşımalarına sebebiyet vermektedir ($M02: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,18 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,00$). Bu durum sadece zaman yönetimiyle ilgili olmayıp beraberinde bir hareket serbestisini de getirmektedir. Nitekim öğrencilerin bu serbestiden kaynaklanan, çalışmalarında bir verim artışı yaşadıkları inancını taşıdıklarını ifade etmeleriyle de görülmektedir ($M12: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,42 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,36$). Böylelikle öğretim ortamı, onlara özgü olduğunun hissiyatını oluşturarak onlara güven veren bir ortam haline dönüşmektedir ($M29: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,09 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,06$). Bunun da beraberinde ders etkinliklerinde rahat olma ($M13: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,12 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,15$) ve konular içerisindeki kavramları daha iyi kavrama eğiliminde olmalarını ($M19: \bar{X}_{\text{öntest-sontest}}: 3,97$) getirdiği görülmüştür.

Elbette bu noktada çalışmalarındaki serbestinin oluşturacağı bir disiplin kaybı arzu edilmeyen bir durumdur. Süreç, bu disiplini oluşturmak için öğrencilerin içsel güdü faktörlerini işe koşmaya çalışmaktadır. Elde edilen veriler öğrencilerin süreçte kendilerini disipline etme eğiliminde olduklarını göstermektedir ($M23: \bar{X}_{\text{öntest-sontest}}: 3,87$). Bu noktada en büyük destek, sürecin

sunduğu tüm diğer faktörlerle birlikte, süreçte kendilerini kontrol etme imkânının sunulmasıdır. Dolayısıyla bu durum süreçteki öğrencilerin de hoşlandığı bir yaklaşımdır ($M15: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,18 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,15$). Çünkü öğrenciler kendilerini daha iyi tanıyarak ve değerlendirilmelerinin nasıl yapılacağını bilerek sürekli bir gelişim içerisindedirler. Süreçte kendi gelişimlerinde nelere dikkat edeceğini daha iyi tespit etme eğiliminde ($M28: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,00 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,82$) olan öğrenciler, gelişimlerine bakılarak değerlendirme yapılmasından rahatsız olmadıkları ($M21: \bar{X}_{\text{öntest}}: 3,79 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,64$) yönünde bir tutuma sahiptirler. Ayrıca değerlendirmenin hangi ölçütlere göre yapılacağını bilmelerinden ($M36: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,06 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,15$) ve çok yönlü bir biçimde yapılmasından mutlu olduklarını ($M10: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,55 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,36$) belirtmişlerdir.

Bunlarla birlikte süreç içerisinde öğrencilere eşit fırsatların sunulması güven duydukları bir ortam oluşmasını sağlamıştır ($M11: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,67 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,52$). Bu fırsatlar çerçevesinde kendi amaçlarını oluşturmalarına imkân verilmesi ($M09: \bar{X}_{\text{öntest-sontest}}: 4,27$) ve çalışmalarında nelerin olacağına karar verme fırsatının olması hoşlarına giden ($M37: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,21 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,40$) bir durumdur. Buna ilaveten öğrenciler dersle ilgili çalışmalarını sahiplenerek ($M16: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,06 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,33$) dersteki gelişimlerinin daha iyi yansıtma eğiliminde ($M18: \bar{X}_{\text{öntest}}: 3,91 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,82$) olduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenle, süreçte derse yönelik çaba sarf etmekten sıkılmadıkları ($M08: \bar{X}_{\text{öntest-sontest}}: 3,75$) ve bu çabalarının arttığı inancı taşıdıkları ($M14: \bar{X}_{\text{öntest}}: 3,91 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,96$) görülmüştür. Öğrencilerin, süreçte farklı kaynaklara yönlendirilerek ($M35: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,15 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,03$) farklı bakış açılarına sahip olmalarına yardımcı olunmasından ($M25: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,24 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,27$) hoşlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca süreçte elde edilen farklı bakış açılarının diğer arkadaşlarıyla paylaşmalarına yönelik bir eğilim içerisinde oldukları ($M27: \bar{X}_{\text{öntest}}: 3,94 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 3,76$) ve daha etkileşimli bir ortamda bulunmaktan zevk aldıkları ($M32: \bar{X}_{\text{öntest}}: 4,27 - \bar{X}_{\text{sontest}}: 4,12$) belirlenmiştir.

4.3. KONULARA YÖNELİK BULGULAR ve YORUMLAR

Öğretimi yapılan konulara ilişkin bulguların çözümlemesi kapsamında iki temel nitel veri toplama süreci söz konusudur. Bunlardan ilkini, süreç öncesi ve sonrasında öğrencilere yöneltilen dört sorunun yanıtlarının kayıt altına alındığı elektronik veri tabanları oluşturmaktadır. Diğerini ise yarı yapılandırılmış görüşmede konularla ilgili sorulara verilen yanıtların, görüntülü biçimde kayıt altına alınarak metin haline dönüştürülmesinden elde edilen dokümanlar oluşturmaktadır.

4.3.1. Algılara İlişkin Verilerin Dönüştürülmesi ve Yorumlanması

Araştırmada öğrencilerin öğretimi yapılan konuları nasıl algıladıklarına ilişkin iki türde veri toplama süreci işletilmiştir. Bunlardan ilki; ön ve son görüşlerinin e-portfolio portalında kayıt altına alınması, ikincisi ise görüşmelerde strateji, yöntem ve teknik kavramını algılama biçimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yöneltilen soruların bulunduğu dokümanların incelenmesidir.

Tasarımlanan e-portfolio portalında öğrencilerden uygulamaya başlamadan önce dört sorunun kısaca yanıtlanması istenmiştir. Öğrencilerin giriş bilgilerinin tam olarak aktif hale gelebilmesi ve uygulamaya dâhil olabilmeleri için bu soruların yanıtlanmasının gerekli olduğu bir yapı oluşturulmuştur. Öğrencilere yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

1. “Strateji” sizin için ne ifade ediyor?
2. “Yöntem” sizin için ne ifade ediyor?
3. “Teknik” sizin için ne ifade ediyor?
4. Bu üç kavram hakkındaki genel düşünceniz nedir?

Öğrencilerin her biri açık uçlu olan bu sorulara ilişkin yanıtlarını kendilerine sunulan alanlara girerek kayıt altına almıştır. Yanıtların tümünün alınmasının ardından ilgili form ortamdan kaldırılmıştır.

Daha sonra aynı soru formu sürecin bitiminde yeniden aktif hale getirilerek öğrencilerin uygulamayı sonlandırmaları istenmiştir. Kayıtların bulunduğu tüm veri tabanı dosyaları portaldan alınmış, uygun formata dönüştürülüp bilgisayar programına aktararak verilerin çözümü gerçekleştirilmiştir. Buradaki verilerin çözümünde de yerleşik teorinin kodlama süreci işletilmiştir. Bu kapsamda ön ve son görüşlerde kayıt altına alınan öğrenci yanıtları üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin kavramlara yönelik yaptığı kritik tanım ifadelerinin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümleme için destek alınan yazılımın “in-vivo” kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Yönelimli kodlamayla kurulan ilintileri içeren bir model oluşturulması.
7. Modelin, oluşturulma biçimi doğrultusunda okunması ve yorumların yapılması.

Ön ve son görüşlerin çözümlenmesinin yanı sıra görüşmeden elde edilen yanıtların bulunduğu dokümanların incelenmesi ve verilerin çözümü gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda görüşmelerde kayıt altına alınan öğrenci yanıtları üzerinde sırasıyla aşağıdaki işlemler yürütülmüştür:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin kavramlara yönelik yaptığı kritik tanım ifadelerinin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümleme için destek alınan yazılımın “in-vivo” kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.
5. Yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi.
6. Yönelimli kodlamayla kurulan ilintilerinin gösteriminin oluşturulması ve yorumların yapılması.

Ön ve son görüşlere ve görüşme dokümanlarından elde edilen verilerin çözümlenmeleri araştırma amaçları doğrultusunda ayrı başlıklar halinde açıklanmaya çalışılmıştır.

4.3.1.1. “Strateji” kavramı algısına ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu başlık altında “Strateji” kavramı algısına ilişkin; öncelikle ön ve son görüşlerden elde edilen veriler ve ardından görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmeye tabi tutulmuş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Ön ve son görüş formunda yer alan ilk soru öğrencilerin “Strateji” kavramını nasıl algıladıkları ile ilgilidir. İlgili veri tabanı kayıtlarından çekilen öğrenci yanıtları, NVivo7 yazılımının ilgili kısmına uygun formatta yerleştirilmiştir. Yukarıda bahsi geçen işlem basamaklarından ilk dördü sırasıyla gerçekleştirilmiştir (okuma / kodların tespit edilmesi / serbest kod listesinin oluşturulması / kategorilerinin oluşturulması ve atamalar yapılması). Gerçekleştirilen serbest kod işaretlemesi sonucu ortaya çıkan; toplam 27 kodun, 13 ebeveyn ve 14 çocuk kategoriye atamaları gerçekleştirilmiştir. Yüklemelerin ortaya çıktığı kategoriler ve yükleme sayısal değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. Strateji İle İlgili Ön Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler

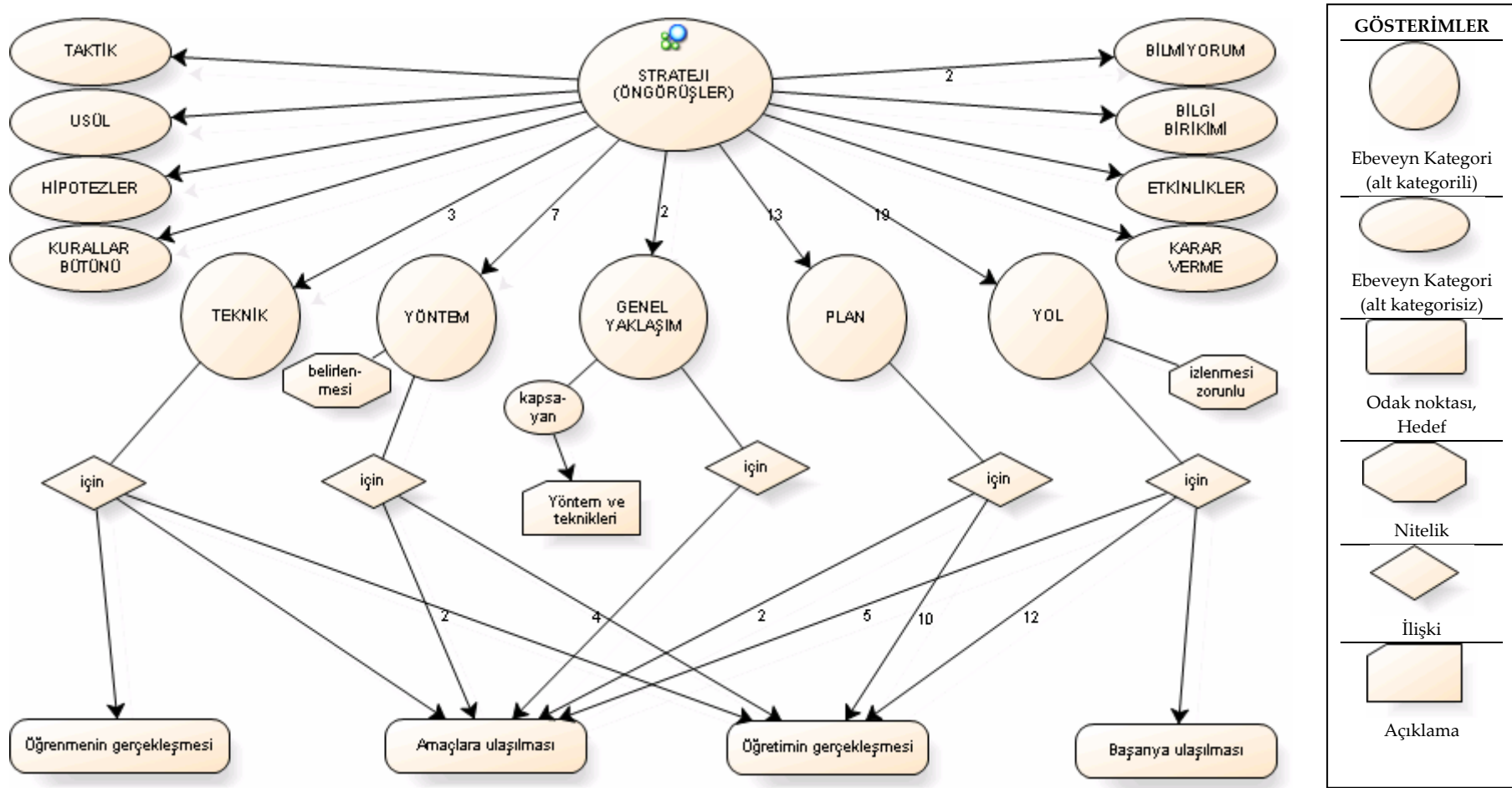
Kategoriler	Kodlama
Bilgi birikimi	1
Bilmiyorum	2
Etkinlikler	1
Genel yaklaşım	2
Hipotezler	1
Karar verme	1
Kurallar bütünü	1
Plan	13
Taktik	1
Teknik	3
Usul	1
Yol	19
Yöntem	7

İşlem basamaklarından yönelimli kodlamayla kodların ve kategorilerin birbirleriyle ilintilenmesi ve bağlantıların kurularak bulguların kavramsal bir modelde gösterimi için yazılımın sunduğu araçlardan yararlanılmıştır.

Öğrenciler tarafından kaydedilen tüm kritik tanım ifadeleri yerleşik teori yaklaşımı gereği modele dâhil edilmiştir. Model, kavramlar arası ilişkiler hiyerarşisi gösterimine göre oluşturulmuştur.

Öğrenci algılarının yoğunlaştığı yönün, gözden kaçırılmaması ve dolayısıyla modelin daha anlaşılır olmasını sağlamak için, nicel veriler vektörel bir anlayışla modele eklenmiştir. Burada vektörün yönü, kavramın yönünü; üzerindeki sayısal değer ise ilgili görüşteki yığılmayı ifade etmektedir.

Bu alternatif modellemeyi daha anlaşılır kılmak için bazı açıklamalar yapmakta yarar vardır. Merkezde yer alan "STRATEJİ"nin diğer kavramlarla ilişkisini gösteren tek yönlü oklar birincil, diğerleri ise ikincil bağlantılardır. Birincil bağlantılar üzerindeki sayısal değerler, yüklemeleri yapan öğrenci sayısını belirtmektedir. İkincil bağlantılar üzerindeki sayısal değerler ise yükleme referans sayısını belirtmektedir. Bir öğrenci birden fazla yükleme yapabileceği veya bir yüklemde farklı odak noktası olabileceği için yükleme yapan öğrenci sayısı ile yükleme referans sayısı farklı olabilmektedir. Model incelenirken bu durum göz önünde tutulmuştur. Üzerinde herhangi bir değer yazılmayan bağlantılar, varlığı gereği '1' sayısal değerini taşımaktadır. Strateji ile ilgili ön görüşlere ait kavramsal model Şekil 6'deki gibi oluşmuştur.



Şekil 6. Strateji İle İlgili Ön Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model

Şekil 6'ya bakıldığında, öğrencilerin strateji ile ilgili ön görüşlerinde stratejinin odak noktalarının “öğretimin gerçekleşmesi”, “amaçlara ulaşılması”, “öğrenmenin gerçekleşmesi” ve “başarıya ulaşılması” olduğu görülmüştür. Öğrenciler ağırlıklı olarak “yol” kavramı üzerine yüklem yapmışlardır. “Yol”un, öğretimin gerçekleşmesi, amaçlara ulaşılması ve başarıya ulaşılması için olduğu üzerine referans yüklemeler yapmışlardır. Aynı zamanda “yol”un izlenmesi zorunlu olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Çözümlemelerde stratejiye yönelik yapılan yüklemelerde ortaya çıkan ikinci ağırlık noktasının “plan” kavramı üzerine olduğu görülmüştür. “Plan”ın, öğretimin gerçekleşmesi ve amaçlara ulaşılması için olduğu üzerine referans yüklemeler yapılmıştır.

Plan ve yol’un ardından en fazla yüklemenin “yöntem” kavramı üzerine yapıldığı görülmektedir. “Yöntem”in de, öğretimin gerçekleşmesi ve amaçlara ulaşılması için olduğu üzerine referans yüklemeler yapılmıştır. Bununla birlikte stratejinin yöntemin belirlenmesi olduğu üzerine de referans yükleme yapıldığı da görülmektedir.

Strateji üzerine yapılan yüklemelere ait bir diğer bulgu da “teknik” kavramı üzerine yapılan yüklemelerdir. Öğrenci görüşlerine göre bu “teknik”, öğretimin gerçekleşmesi, amaçlara ulaşılması ve öğrenmenin gerçekleşmesi içindir.

Yapılan incelemelerde öğrencilerden ikisinin strateji ile ilgili olarak sorulan soruyu “bilmiyorum” ifadesiyle yanıtladıkları görülmüştür. Bunların dışında öğrencilerin stratejiye ilişkin birer yüklemeye; “*hedefe en kısa ve en kolay yoldan ulaşmayı sağlayan bir bilgi birikimi*”, “*konu anlatılırken yapılacak olan etkinlikler*”, “*eğitim için geliştirilen çeşitli hipotezler*”, “*hangi süreçte neyi aktaracağımıza karar verme*”, “*konu ile insanın uyumunun sağlanması için gerekli kurallar bütünü*”, “*öğretim süreci boyunca uygulanan taktik*” ve “*bir şeyleri öğretirken izlenecek usul*” şeklinde yüklemeler yaptıkları görülmüştür.

Ön görüşlere ilişkin bulgular analiz edildiğinde, öğrencilerin strateji ile ilgili olarak genelde yanlış yüklemeler yapmadıkları söylenebilir. Ancak kullandıkları kavramlara bakıldığında stratejinin özüne vurgu yapmaktan ziyade stratejinin çevrelediği unsurlara eşdeğer anlamlarla stratejiye kavramına yönelik yükleme yaptıkları görülmektedir. Bir bakıma stratejiyi olduğundan daha dar kapsamda ve altında yer alan kavramlarla tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilerdeki kavrama ilişkin bu algılama farklılığı konu hakkında aslında pek bir fikre sahip olmadıklarını göstermektedir. Bunun nedeni ise bu konuyla ilgili herhangi bir ders almadıkları ya da yayın okumadıkları ile açıklanabilir.

Aynı soru e-portfolio sürecinin bitiminde öğrencilere elektronik ortamda yöneltilmiş, elde edilen veriler üzerinde benzer çözümleme işlem basamakları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen serbest kod işaretlemesi sonucu ortaya çıkan toplam 59 kodun, 12 ebeveyn ve 15 çocuk kategoriye atamaları gerçekleştirilmiştir. Yüklemelerin ortaya çıktığı kategoriler ve yükleme sayısal değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

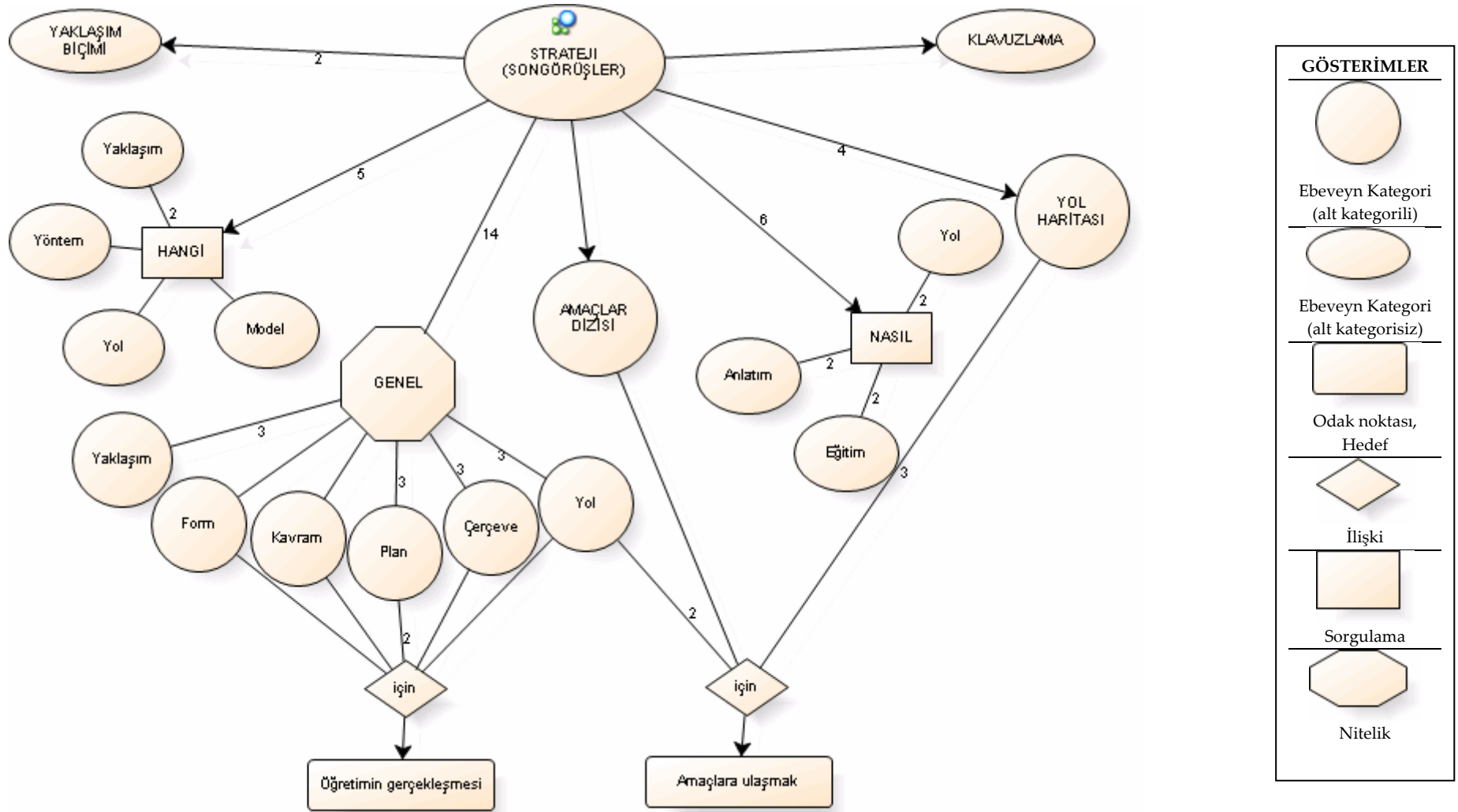
Tablo 17. Strateji İle İlgili Son Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler

Kategoriler	Kodlama
Amaçlar dizisi	1
Genel	14
Çerçeve	3
Form	1
Kavram	1
Plan	3
Yaklaşım	3
Yol	3
Hangi (?)	5
Model	1
Yaklaşım	2
Yol	1

Tablo 17'nin devamı

Kategoriler	Kodlama
Yöntem	1
Kılavuzlama	1
Nasıl (?)	6
Anlatım	2
Eğitim	2
Yol	2
Yaklaşım biçimi	2
Yol haritası	4

İşlem basamaklarından kodlar ve kategoriler birbirleriyle ilintilenmiş ve bağlantılar kurularak bulgular bir model üzerinde gösterilmeye çalışılmıştır. Model, kavramlar arası ilişkiler hiyerarşisi gösterimine göre oluşturulmuştur. Strateji ile ilgili son görüşlere ait kavramsal model Şekil 7'deki gibi oluşmuştur.



Şekil 7. Strateji İle İlgili Son Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model

Öğrencilerin son görüşlerinde strateji ile ilgili olarak algılamaların iki temel yönelim dikkati çekmektedir. Bu yönelimlerden ilki öğrencilerin soru ifadeleri kullanarak açıklama getirmeye çalışmalarıdır. Diğeri ise hem anlam hem de kullanılan ifadeler bakımından genel bir değerlendirme yapmış olmalarıdır. Bu çerçevede farklı açılardan iki kavram yoğun biçimde kullanılmıştır. Bu kavramların; “yol” ve “yaklaşım” olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin strateji ile ilgili olarak “yol” kavramını çeşitli biçimlerde soru ve genel ifade cümlelerinde kullandıkları görülmektedir. Öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak stratejinin; amaçlara ulaşmak için yol haritası, öğrenimin gerçekleşmesini için izlenen veya izlenecek olan genel yol, nasıl bir yol ve hangi yolun izleneceğini gösteren bir rehber şeklinde tanımlandığı görülmüştür.

İkinci olarak sıklıkla yükleme yapılan kavram ise “yaklaşım”dır. Öğrencilere göre strateji, öğretim sürecindeki yaklaşım biçimi veya genel yaklaşım olarak görülmektedir. Aynı zamanda bu süreçte hangi yaklaşımın kullanılacağı veya kullanılmasına karar verilmesi, stratejiyi tanımlayan bir diğer ifadedir.

Bunlarla birlikte öğrenciler stratejiyi, öğretimin gerçekleşmesine odaklanarak ve kavramların geniş bir biçimde ele alınmasına vurgu yaparak; genel form, genel kavram, genel plan ve genel çerçeve olarak nitelendirmişlerdir. Stratejiyi öğretim sürecinde kılavuzlama, amaçlara ulaşmak için kullanılan amaçlar dizisi olarak da tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca temelde iki soru ifadesi kullanarak; “hangi yöntemin/modelin kullanılması?” ve “anlatımın/eğitimin nasıl olması gerektiği?” ile ilgili sorularla stratejinin izahı yapılmaya çalışılmıştır.

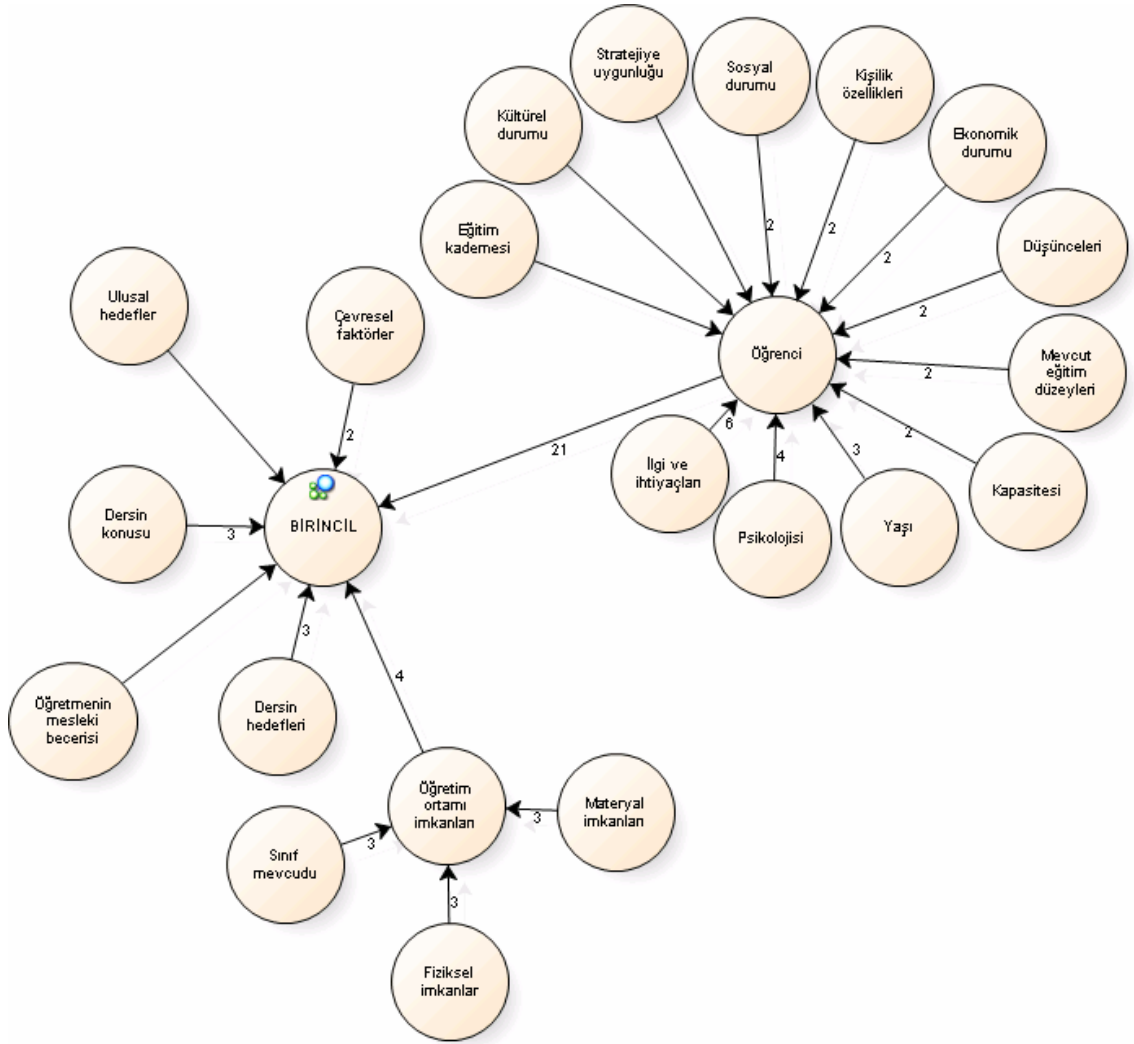
Son görüşler incelendiğinde, stratejinin öğretim sürecinin bütünü ve her ögesini kapsayan bir görüngü olarak algılandığı görülmektedir. Stratejinin

genel olduğu ve izahında nasıl/hangi sorularıyla beslendiği görölmektedir. Bu durum strateji ile ilgili literatürde yer alan tanım ve nitelik belirtme biçimleriyle paralellik arz etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ön görüşleri dikkate alındığında son görüşlerde daha çok işin felsefesi açısından değerlendirmeler yapıldığı görölmektedir. Ayrıca süreçlerle ilgili öğrenci sorgulamalarının daha da derinleştirildiği görölmüştür. Bu durum e-portfolio sürecinin, strateji konusunun literatüre paralel biçimde algılanmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Ön ve son görüşler dışında, öğrencilerin strateji kavramını algılama biçimlerini tespit etmek için çözümlenmesi gerçekleştirilen bir diğer veri kaynağı ise görüşme kayıtlarıdır. Görüşme yanıtları, şimdiye kadar ortaya çıkan durumu biraz daha ayrıntılı irdelemek ve kavrama ilişkin oluşan algının tam olarak ne olduğuna yönelik niteliği arttırmak için önemli görölmektedir. Bunun strateji kavramına yönelik öğrencilerin zihinlerinde oluşan şemanın biraz daha ayrıntılandırılması olarak görölmesinde yarar vardır.

Görüşmelerde bu hususta öğrencilere yöneltlen soruların temel anlayışı stratejiye karar vermede veya seçiminde nelerin dikkate alınmasının gerekli olduğuna yöneliktir. Her bir öğrenciye bu anlayışla bir veya daha fazla soru yöneltmiş ve öğrenci yanıtları görüntülü biçimde kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu görüntüler çözümlenerek elektronik ortamda görüşme dokümanları haline dönüştürölmüştür. Nitel çözümlenmeler ise bu dokümanlardaki ilgili yanıtlar üzerinden yürütölmüştür. Öğrenciler, yanıtlarında açık veya dolaylı biçimde dikkate alınması gereken öğelere ve onların niteliklerine ilişkin ifadeler belirtmişlerdir. Bu noktada, yanıt ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan kategoriler ve onların bağlantıları, yine yanıtlar doğrultusunda *araştırmacı* tarafından öncelik ve etki düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama strateji hakkında karar vermede birinci, ikinci ve üçüncü derecede etki eden öğeler biçiminde oluşturulmuştur.

Gerekli işlem basamaklarının yürütülmesinin ardından öğrencilerin belirttikleri strateji hakkında karar vermede etki eden öğeler şematik bir yapıyla gösterilmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki şekilde stratejiye karar vermede etki eden öğelerden birinci derecede etki düzeyine sahip olanların şematik gösterimi yer almaktadır.



Şekil 8. Strateji Hakkında Karar Vermede Birinci Derecede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi

Şekil 8 incelendiğinde strateji hakkında karara varılırken birinci derecede etki eden öğeler arasında “öğrenci”nin baskın biçimde yer aldığı

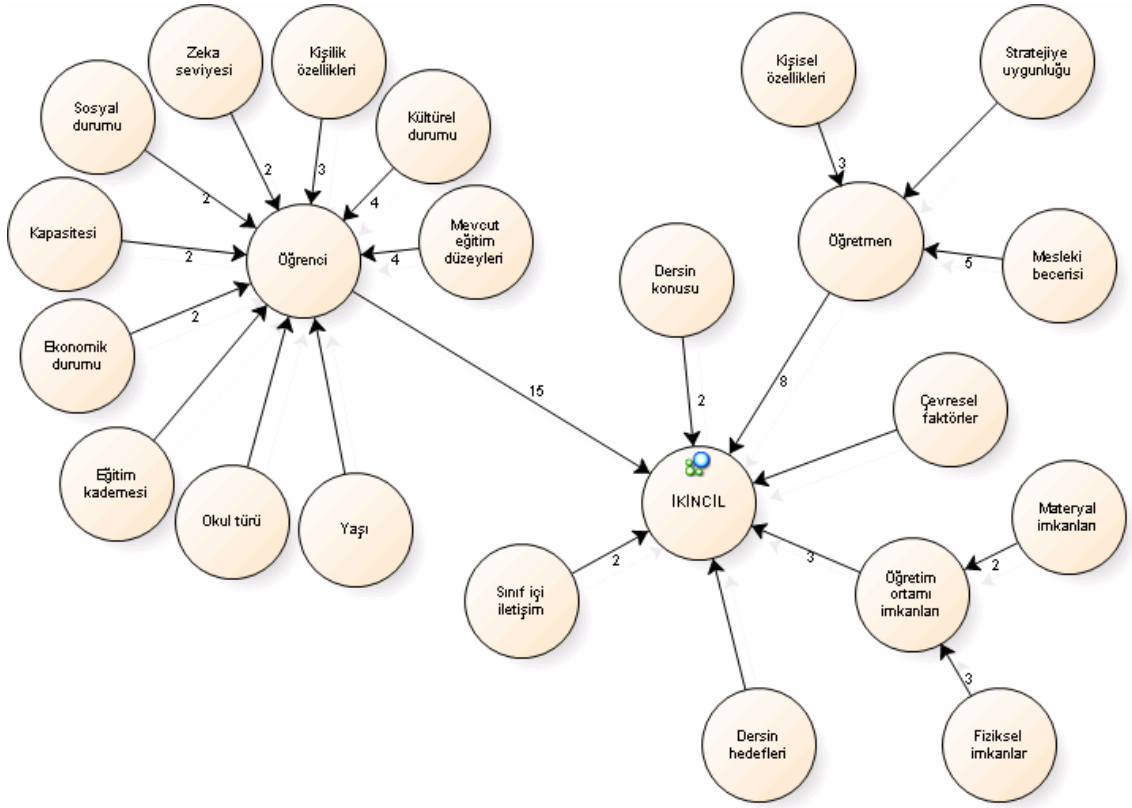
görülmektedir. Stratejiyi belirlerken sırasıyla öğrencilerin; ilgi ve ihtiyaçları, psikolojisi, yaşı, kapasiteleri, mevcut eğitim düzeyleri, düşünceleri, ekonomik ve sosyal durumları, kişilik özellikleri, öğrenim gördüğü eğitim kademesi, kültürel durumu ve stratejiye uygunluğu dikkate alınması yönünde görüş bildirilmiştir.

Aynı zamanda öğretim ortamının fiziksel imkânları, öğretim materyali imkânları ve sınıf mevcudu dikkate alınması gereken diğer öğeler arasında yer almıştır. Bunların yanı sıra öğrenci görüşlerine göre; dersin konusu ve hedefleri, öğretim kurumunun yer aldığı yerin çevresel faktörleri (bölge, yerleşim yeri büyüklüğü, okul dışı etkenler ve imkânlar gibi), öğretmenin mesleki becerisi ve hatta ulusal hedefler birinci derecede dikkate alınması gereken öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ortaya çıkan bu tablo öğrencilerin büyük çoğunluğunun “öğrenci” öğesinin çok farklı yönlerden ele alınarak değerlendirilmesinin gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretim ortamının sahip olduğu tüm imkânlar, dersin ve öğretmenin niteliklerinin stratejiyi belirlemede etkin olduğu ortaya çıkmıştır.

Tüm bunlarla birlikte strateji hakkında karar vermeyi etkileyen öğeler arasında ulusal hedeflerin dikkate alınması gerekliliğinin birinci derecede belirtilmesi strateji gibi genel bir unsurun nasıl algılandığını göstermesi bakımından önemlidir.

Öğrencilerin direkt veya dolaylı ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulmuş ikinci derecede etki unsuru öğeler Şekil 9’da şematik olarak verilmiştir.

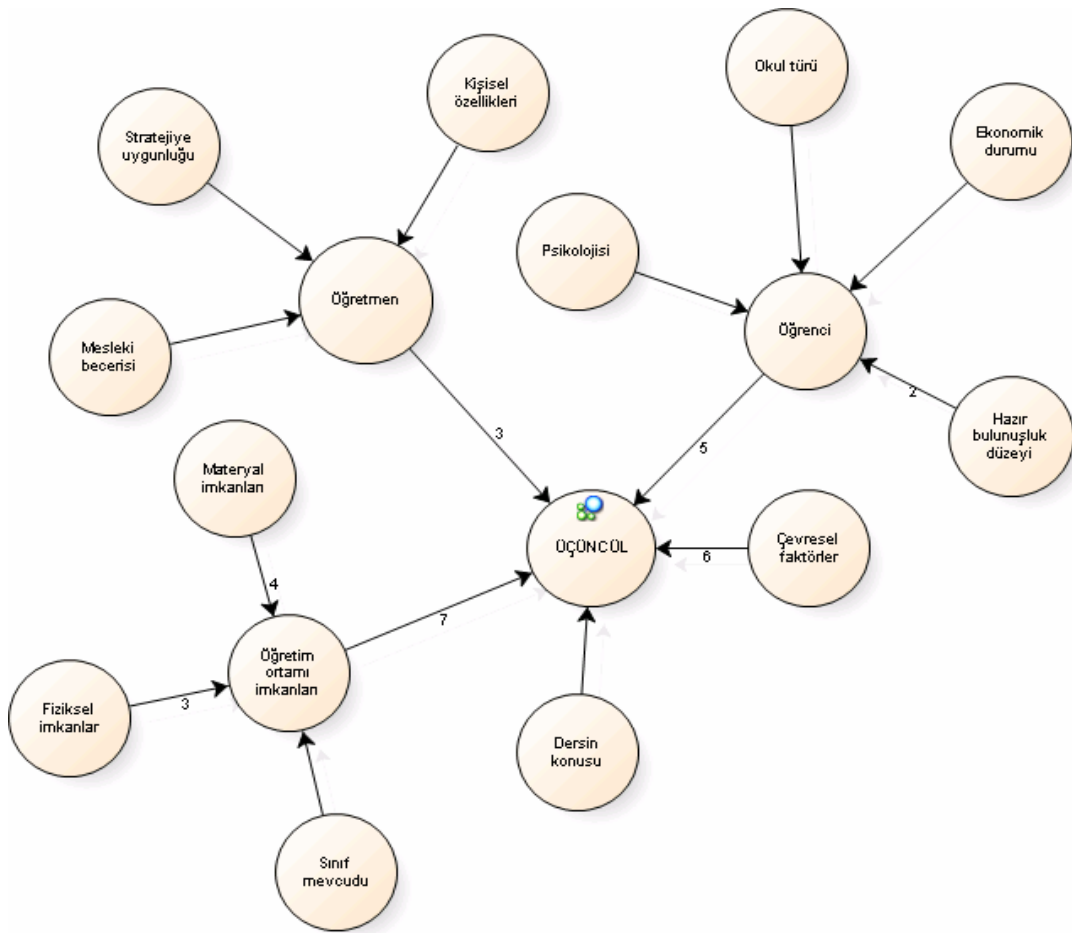


Şekil 9. Strateji Hakkında Karar Vermede İkinci Derecede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi

Strateji hakkında karar vermede ikinci derecede etki eden öğelerin şematik gösterimi incelendiğinde burada da öğrenci öğesinin belirgin ağırlığı görülmektedir. Ancak burada “öğrenci”lere ilişkin dikkate alınması gereken hususlarda ve onların ağırlık derecesinde değişiklikler olduğu görülmektedir. Burada ağırlık düzeyine göre sırasıyla öğrencilerin; mevcut eğitim düzeyleri, kültürel durumu, kişilik özellikleri, zekâ seviyesi, ekonomik ve sosyal durumları, kapasiteleri, öğrenim gördüğü okul türü ve eğitim kademesi ve yaşı dikkate alınması yönünde görüş bildirilmiştir. Birinci derecede dikkate alınması gereken “öğrenci” öğesinin unsurlarında, ağırlığın ve eğilimin kişisel özelliklere yönelik olduğu söylenebilmesine karşılık; burada “öğrenci” öğesinin unsurlarındaki ağırlıkta ve eğilimde akademik özelliklere yönelik bir dönüşümün olduğu söylenebilir.

İkinci derecede etki eden öğeler arasında “öğretmen”e ilişkin vurgunun ve unsurlarının değiştiği görülmektedir. Öğrencilere göre öğretmenin mesleki becerisi, kişisel özellikleri ve stratejiye uygunluğu (yatkinlığı) önemli görülmektedir. Öğretim ortamındaki materyal imkânları, fiziksel şartlar ve çevresel faktörler etki eden diğer öğelerdir. Dersin hedefleri, konusu ve sınıf içi iletişim öğeleri de ikinci derecede etki edenler arasında yer almıştır.

Üçüncü derecede etki eden öğelerin ve unsurlarının şematik gösterimi ise Şekil 10’daki gibidir.



Şekil 10. Strateji Hakkında Karar Vermede Üçüncü Derecede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi

Şekil 10’a bakıldığında öğe sayısında belirgin bir azalma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte odak noktasının, halen belirginliğini

sürdürmesine karşın birinci ve ikinci derecede etki öğeleri arasında ağırlıklı olarak yer alan “öğrenci” ve “öğretmen” öğelerinden öğretim ortamı imkânları ve çevresel faktörlere doğru kaydığı görülmektedir. Ayrıca tüm bu öğelere ilişkin unsurların sayısının ve ağırlık düzeylerinin değiştiği görülmektedir.

“Öğretim ortamına” ilişkin öğelerin sırasıyla; materyal imkânları, fiziksel imkânlar ve sınıf mevcudu şeklinde önem kazandığı görülmektedir. “Öğrenci”ye ilişkin öğelerin sırasıyla; hazır bulunuşluk düzeyi, ekonomik durumu, psikolojisi ve okul türü şeklinde önem kazandığı görülürken, “öğretmen”e ilişkin öğelerin mesleki becerisi, kişisel özellikleri ve stratejiye uygunluğu şeklinde önem kazandığı görülmektedir. “Dersin konusu”da üçüncü derecede etki eden unsurlar arasında yer alan öğelerden biridir.

Tüm bu toplamda görüşme yanıtlarından yola çıkarak, öğrencilerin öğrenci merkezli bir anlayışa sahip oldukları ve “öğrenci” öğesinin çok boyutlu ve etkin biçimde ele alınarak değerlendirilmesi gerekliliğine vurgu yaptıkları söylenebilir. Öğretmen nitelikleri ve öğretim ortamı imkânları diğer önemli vurgu unsurları olmuştur. Ders özellikleri ve çevresel faktörler de dikkate alınması gerekenler arasında görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin, stratejinin çok boyutlu ve birçok unsuru bir arada barındıran özelliğe sahip olduğu şeklinde bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

4.3.1.2. “Yöntem” kavramı algısına ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu başlık altında “Yöntem” kavramı algısına ilişkin; öncelikle ön ve son görüşlerden elde edilen veriler ve ardından görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Ön ve son görüş formunda yer alan ikinci soru öğrencilerin “Yöntem” kavramını nasıl algıladıkları ile ilgilidir. İlgili veri tabanı kayıtlarından çekilen öğrenci yanıtları, NVivo7 yazılımının ilgili kısmına uygun formatta

yerleştirilmiştir. Öncelikle aşağıda bahsi geçen işlem basamaklarından ilk dördü sırasıyla gerçekleştirilmiştir:

1. Yanıtların dikkatli biçimde okumalarının gerçekleştirilmesi.
2. Her bir öğrencinin kavramlara yönelik yaptığı kritik tanım ifadelerinin tespit edilmesi.
3. İfadelerin, yer aldığı kelime gruplarıyla birlikte işaretlenmesi ve nitel veri çözümleme için destek alınan yazılımın “in-vivo” kodlama aracını kullanarak açık kodlamayla serbest kod listesinin oluşturulması.
4. Serbest kod listesindeki kodların ve kaynakların yeniden incelenerek benzer içeriğe sahip kodların yer aldığı ebeveyn ve onların çocuk kategorilerinin oluşturulması ve atamaların gerçekleştirilmesi.

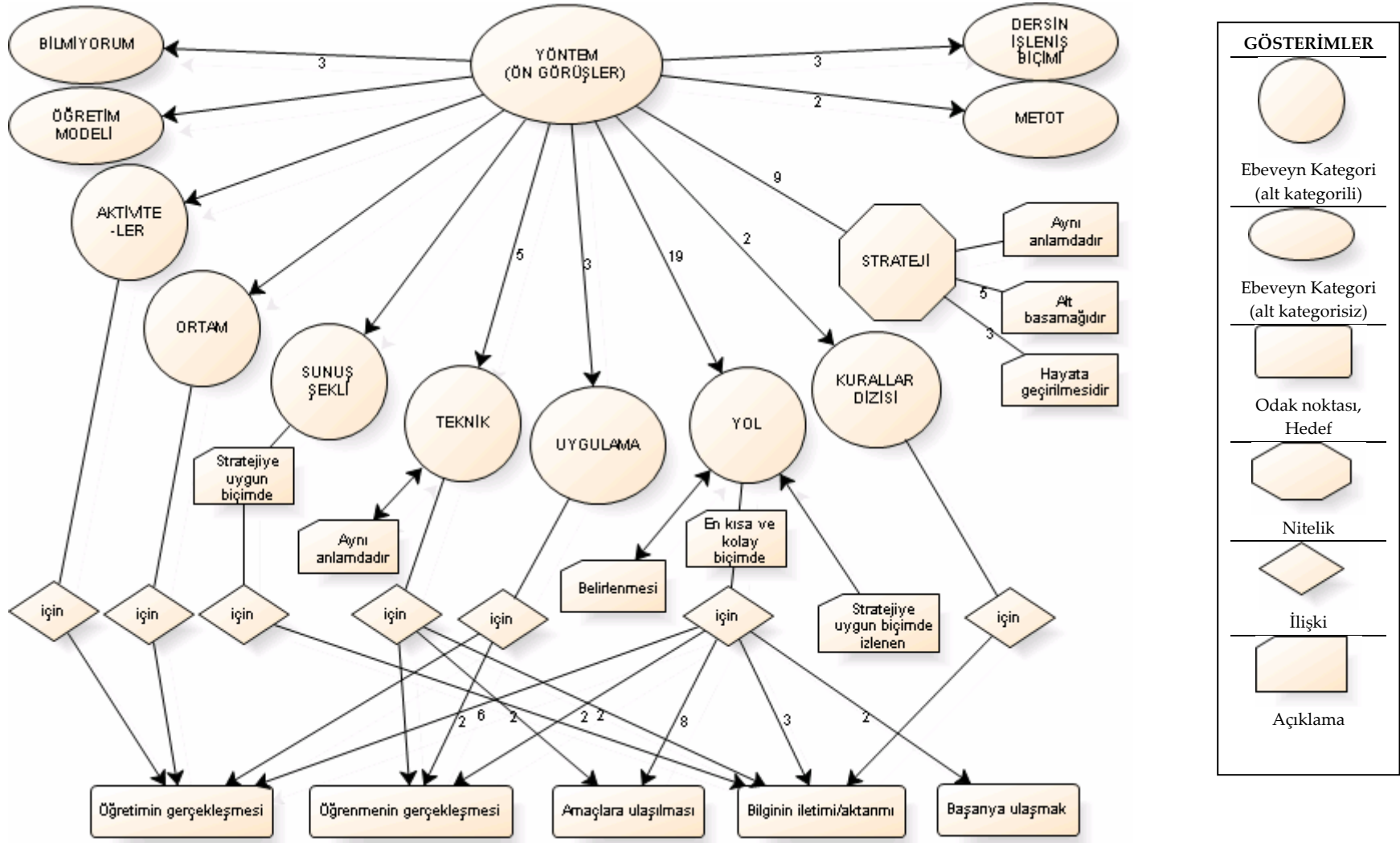
Serbest kod işaretlemesi sonucu toplamda 47 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodların yeniden göz geçirilmesi sonucu 12 ebeveyn ve 20 çocuk kategori oluşturulmuştur. Kodların ilgili kategorilere atanmasının ardından bunlar arasındaki ilintilemeler gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn kategorilerinden 11 tanesi tanımlama ifadesi şeklindedir. Geriye kalan bir ebeveyn kategori ise bir niteliği temsil edecek biçimde tayin edilmiştir (“Strateji” kategorisi). Öğrencilerin bir kısmının “Strateji” kavramına atıflar yaparak tanımlamalar gerçekleştirildiği için bu ebeveyn kategori oluşturulmuştur.

İşlem basamaklarının gerçekleştirilmesinin ardından kavramsal model oluşturulmaya çalışılmıştır. Yüklemelerin ortaya çıkardığı ve bahsi edilen 12 kategori ve onlar üzerinde gerçekleştirilen yüklemelerin sayısal değerlerini gösteren Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Yöntem İle İlgili Ön Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler

Kategoriler	Kodlama
Aktiviteler	1
Bilmiyorum	3
Dersin işleniş biçimi	3
Kurallar dizisi	2
Metot	2
Ortam	1
Öğretim Modeli	1
Strateji	9
Aynı anlamda	1
Alt basamağı	5
Hayata geçirilmesi	3
Sunuş şekli	1
Teknik	5
Uygulama	3
Yol	19

Tablo 18’de yer alan ebeveyn kategoriler ve onların çocuk kategorileri üzerinden nitel veri çözümleme yazılımı yardımıyla şematik gösterim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenci algılarının yoğunlaştığı yönün, gözden kaçırılmaması ve ilgili görüşteki yığılmayı ifade etmek için, nicel veriler vektörel bir anlayışla modele eklenmiştir. Model, kavramlar arası ilişkiler hiyerarşisi gösterimine göre oluşturulmuştur. “Yöntem” ile ilgili ön görüşlere ait kavramsal model Şekil 11’deki gibi gösterilebilir.



Şekil 11. Yöntem İle İlgili Ön Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model

Öğrenciler tarafından yöntem ile ilgili kaydedilen tüm kritik tanım ifadeleri yerleşik teori yaklaşımı gereği modele dâhil edilmiştir. Merkezde yer alan “YÖNTEM”in diğer kavramlarla ilişkisini gösteren tek yönlü oklar birincil, diğerleri ise ikincil bağlantılardır. Birincil bağlantılar üzerindeki sayısal değerler, yüklemeleri yapan öğrenci sayısını belirtmektedir. İkincil bağlantılar üzerindeki sayısal değerler ise yükleme referans sayısını belirtmektedir. Bir öğrenci birden fazla yükleme yapabileceği veya bir yüklemde farklı odak noktası olabileceği için yükleme yapan öğrenci sayısı ile yükleme referans sayısı farklı olabilmektedir. Üzerinde herhangi bir değer yazılmayan bağlantılar, varlığı gereği ‘1’ sayısal değerini taşımaktadır.

Şekil 11’e bakıldığında, öğrencilerin yöntem ile ilgili ön görüşlerinde yöntemin odak noktalarının “öğretimin gerçekleşmesi”, “öğrenmenin gerçekleşmesi”, “amaçlara ulaşılması”, “bilginin iletimi” ve “başarıya ulaşılması” olduğu görülmüştür. Öğrenciler ağırlıklı olarak strateji ile ilgili ön görüşlerinde olduğu gibi burada da “yol” kavramı üzerine yükleme yapmışlardır. Ancak burada bazı farklar söz konusudur. Yöntemin, öğretimin ve öğrenmenin gerçekleşmesinde, amaçlara ve başarıya ulaşılmasında ve bilginin iletiminde en kısa ve kolay biçimde ulaşılması için “yol” olduğu üzerine referans yüklemeler yapmışlardır. Aynı zamanda yöntemin, stratejiye uygun biçimde izlenen “yol” olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bir yükleme de yöntemin “yol”un belirlenmesi olduğu şeklinde yapılmıştır.

Çözümlemelerde ortaya çıkan ikinci ağırlık noktası öğrencilerin strateji kavramı üzerinden yapmış oldukları tanımlamalardır. Bu noktada ağırlıklı olarak yöntem stratejinin bir alt basamağı olduğu şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca stratejinin hayata geçirilmesi olarak tanımlama da yapıldığı görülmüştür. Bir yükleme de yöntem ile stratejinin aynı anlama geldiği üzerine yapılmıştır.

Bir diğer bulgu da “teknik” kavramı üzerine yapılan yüklemelerdir. Öğrenci görüşlerine göre bu “teknik”, amaçlara ulaşılması, bilginin iletimi ve öğrenmenin gerçekleşmesi içindir. Bir yüklemenin de yöntemin teknikle aynı anlamı taşıdığı üzerine yapıldığı görülmüştür.

Yapılan incelemelerde öğrencilerden üç tanesinin yöntem ile ilgili sorulan soruya “bilmiyorum” ifadesiyle yanıt verdikleri görülmüştür. Aynı ağırlıkla; dersin işleniş biçimi ve öğretimin/öğrenmenin gerçekleşmesi için yapılan uygulama şeklinde tanımlamalar yapılmıştır. İkişer yükleme de yöntemin kurallar dizisi olduğu ve “metot” olduğu üzerine yapılmıştır. Bunlarla birlikte öğrencilerin birer yüklemeye; “*kullanılan öğretim modeli*”, “*davranışların nasıl kazandırılacağına yönelik yapılan aktiviteler*”, “*öğretimin gerçekleştirilmesi için oluşturulan ortam*” ve “*bilginin iletimi için öğretim stratejisine uygun sunuş şekli*” şeklinde tanımlamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Görüldüğü üzere ön görüşlerde ortaya çıkan ifadelerde çeşitlilik söz konusudur. Öğrencilerin çoğunluğunun yaptığı tanımlamalarda var olan “yöntem” bilgisinin netliğinin açık olmadığı görülmektedir. Geniş kapsamlı ifadelerin kullanımı, yöntemin diğer kavramlar arasındaki yerinin tam olarak belirgin olmadığını göstermektedir. Nitekim anlam bakımından yöntemi çevreleyen kritik özelliklerden arınık biçimde tanımlamalar yapılmıştır. Farklı biçimlerde ve derinlemesine bir tanımlama ihtiyacı hissedildiğinde kavram karmaşasına yatkın bir durumun olduğu görülmektedir. Buna karşın yapılan tanımların ve üzerine yükleme yapılan kavramların zaten yöntemin tanımı içerisinde olduğu değerlendirmesine gidilebilir.

Aynı soru e-portfolio sürecinin bitiminde öğrencilere yöneltilmiş, elde edilen veriler üzerinde benzer çözümleme işlem basamakları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen serbest kod işaretlemesi sonucu ortaya çıkan toplam 36 kodun, 9 ebeveyn ve 14 çocuk kategoriye atamaları

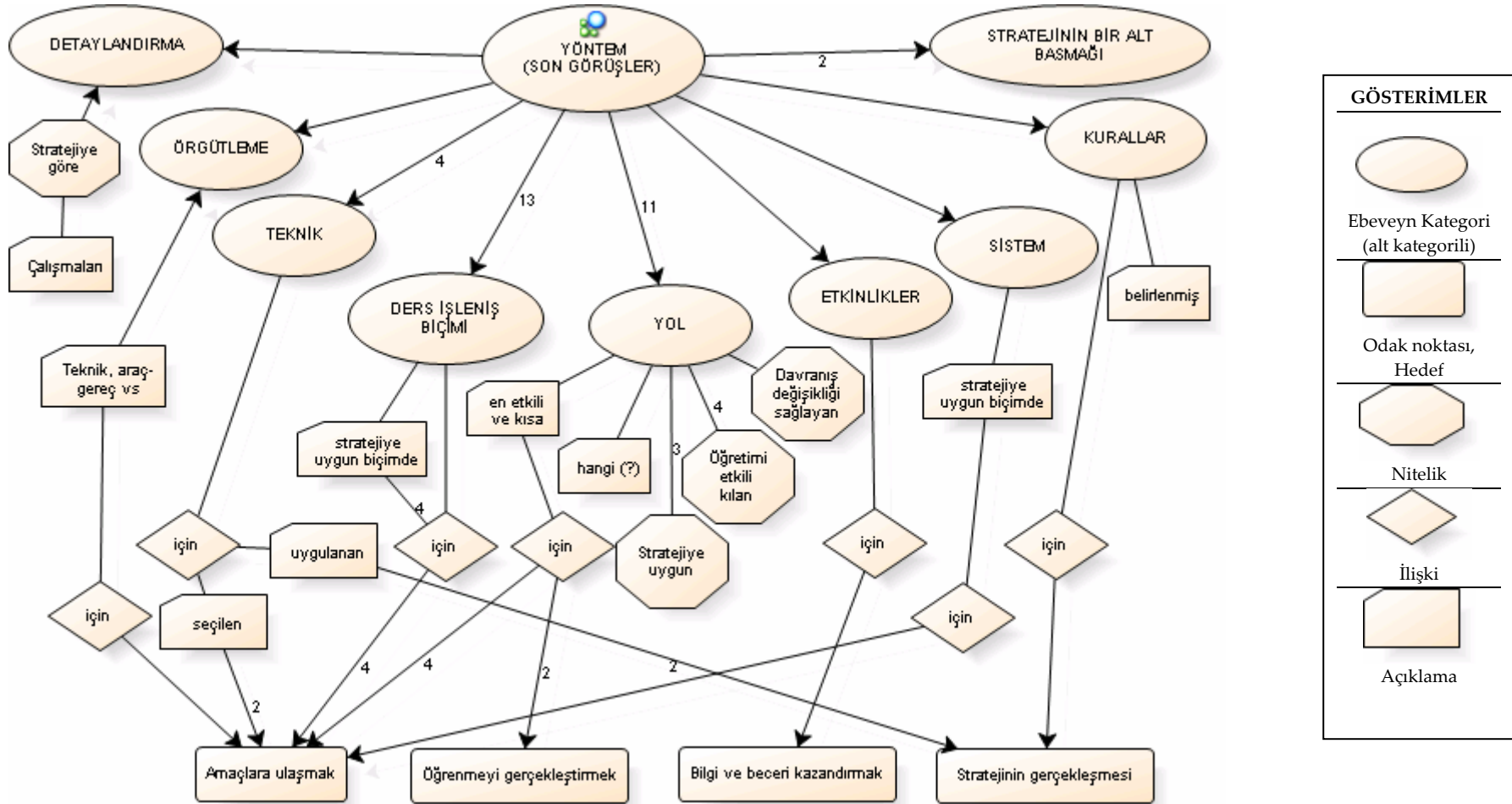
gerçekleştirilmiştir. Yüklemelemlerin ortaya çıktığı kategoriler ve yükleme sayısal değlerleri aşğıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19. Yöntem İle İlgili Son Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemelemler

Kategoriler	Kodlama
Dersin işleniş biçimi	13
Detaylandırma	1
Etkinlikler	1
Kurallar	1
Örgütleme	1
Sistem	1
Stratejinin bir alt basamağı	2
Teknik	4
Yol	11

Kodlarla bağlantılar kurularak yukarıda yer alan dokuz ebeveyn kategoriyle çocuk kategorilerinin arasındaki ilintileme gerçekleştirilmiştir. Bulguların gösterimi için yine model oluşturma araçları kullanılarak kavramsal model oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tüm modellerde olduğu gibi öğrenci algılarının yoğunlaştığı yönün, gözden kaçırılmaması ve ilgili görüşteki yığılmayı ifade etmek için, nicel veriler vektörsel bir anlayışla modele eklenmiştir. Üzerinde herhangi bir değeri yazılmayan bağlantılar, varlığı gereği '1' sayısal değerini taşımaktadır. Model, kavramlar arası ilişkiler hiyerarşisi gösterimine göre oluşturulmuştur. "Yöntem" ile ilgili son görüşlere ait model Şekil 12'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 12. Yöntem İle İlgili Son Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model

Öğrencilerin son görüşlerinde ilk etapta dikkati çeken nokta, yükleme yapılan hemen hemen tüm kavramlarla strateji arasında kurulan ilişkilendirilmedir. Öğrenciler yükleme yaptıkları kavramları açıklarken; “stratejiye göre”, “stratejiye uygun biçimde”, “stratejilerin gerçekleşebilmesi için” biçiminde ifadeler kullanmışlardır. Nitekim yöntemin tanımını direkt biçimde “stratejinin bir alt basamağıdır” şeklinde yapan öğrenciler söz konusudur. Bu, ön görüşlerden farklı ve ortaya çıkmasının olumlu yorumlandığı manidar bir durumu oluşturmaktadır. Çünkü öğrenciler, alan yazınlarında da belirtildiği biçimde strateji ile yöntem arasındaki ilişkileri doğru biçimde yansıtmaktadır. Bunun da ötesine giderek farkındalıklarını gösterir biçimde bu ilişkiyi vurgulayarak tanımlamalar yapmışlardır.

Yöntemle ilgili yüklemeler ağırlıklı olarak “dersin işleniş biçimi” üzerine yapılmıştır. Bir kısım öğrenci yöntemi, dersin amaçlarına ulaşmak için dersin işleniş biçimine karar verme, seçme veya ders içerisindeki uygulamalar olarak değerlendirmiştir. Diğer bir kısım öğrenci de, stratejiye uygun biçimde amaçlara ulaşmak için dersin işleniş biçimi olarak tanımlamışlardır. Kimilerinin ise direkt olarak yönteme, dersin işleniş biçimi anlamında yüklemeler yaptığı görülmüştür.

Ağırlıklı olarak yükleme yapılan diğer kavram ise “yol”dur. Ancak burada “yol” kavramını betimlerken çeşitli biçimlerde soru ve genel ifade cümleleri kullanmışlardır. Bunlar arasında; yöntemi amaçlara ulaşmak ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için en etkili ve kısa yol olarak tanımlamaları, en çok yükleme yapılanlardır. “Yol”u, öğretimi etkin kılan, stratejiye uygun ve davranış değişikliği sağlayan olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci “konunun hangi yolla anlatılacağına belirlenmesi” biçimde bir tanımla yöntemle ilgili açıklama gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı, yöntemi, stratejinin gerçekleştirilmesi için uygulanan teknikler ve amaçlara ulaşmak için tekniklerin seçiminin yapılması

şeklinde tanımladığı görülmüştür. Bu durum da yöntem ile teknik kavramı arasındaki farkındalığı yansıtması bakımından önem arz etmektedir. Öğrenciler yine alan yazının paralelinde görüşler belirtmişler ve bu da yöntem kavramıyla ilgili algılamının diğer kavramlarla ilişkiler bağlamında dikkate alındığını yansıtmıştır.

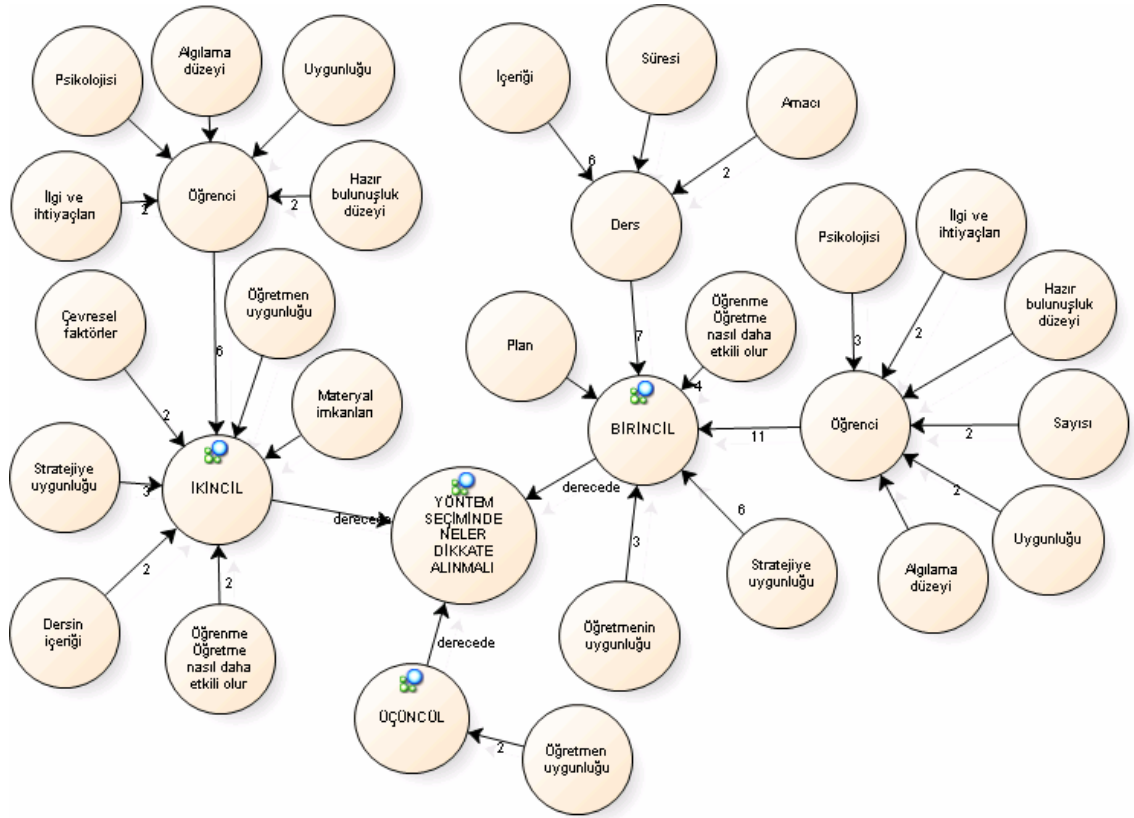
Bunlarla birlikte öğrencilerin birer yüklemeye yöntemi; öğretim çalışmalarını stratejiye göre detaylandırma; amaçlara ulaşmak için teknikleri, araç ve gereçleri örgütleme; bilgi ve becerileri kazandırmak için etkinlikleri gerçekleştirme; stratejiye uygun biçimde amaçlara ulaşmak için gerekli olan sistem şeklinde tanımladıkları görülmüştür.

Yönteme ilişkin son görüşler incelendiğinde ise, öğretim sürecinde uygulamaların yapılması ve süreçte yer alan tüm unsurların organize edilmesi olarak algılandığı görülmektedir. Yöntemin dersin hedeflerine yönelik seçilmesi ve işletilmesi yönünde bir görüngü olarak algılandığı görülmektedir. Bu durum yöntem ile ilgili literatürde yer alan tanım ve nitelik belirtme biçimleriyle paralellik arz etmektedir. Bununla birlikte ders içi aktivitelerin düzenlenmesinde stratejiyi de dikkate alınmasının gerekliliğine, son görüşlerinde daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum e-portfolyo sürecinin yöntem konusunun doğru biçimde algılanmasında etkili olma derecesini göz önüne sermektedir.

Ön ve son görüşlerle birlikte yöntem kavramını algılama biçimini tespit etmek için çözümlenmesi gerçekleştirilen bir diğer veri kaynağı ise görüşme kayıtlarıdır. Bu şimdye kadar yönteme yönelik tanım ifadelerinden ortaya çıkan durumu biraz daha ayrıntılı irdelemek ve kavrama ilişkin oluşan algının niteliği arttırmak için önemli görülmektedir.

Görüşmeler sırasında bu hususta yöneltilen soruların temel anlayışı, yönteme karar vermede veya yöntem seçiminde nelerin dikkate alınmasının gerekli olduğuna yöneliktir. Öğrenciler yanıtlarında açık veyahut dolaylı

biçimde dikkate alınması gereken öğelere ve onların niteliklerine ilişkin ifadeler belirtmişlerdir. Bu noktada, yanıt ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan kategoriler ve onların bağlantıları, yine yanıtlar doğrultusunda *araştırmacı* tarafından öncelik ve etki düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama yöntem hakkında karar vermede birinci, ikinci ve üçüncü derecede etki eden öğeler biçiminde oluşturulmuştur. Gerekli işlem basamaklarının yürütülmesinin ardından yöntem hakkında karar vermede etki eden öğeler aşağıdaki şematik yapıyla gösterilmeye çalışılmıştır.



Şekil 13. Yöntem Hakkında Karar Vermede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi

Öğrencilerin büyük bir kısmının, yöntem seçiminde nelerin dikkate alındığı ile ilgili olarak stratejiye etki eden unsurlarla aynı veya benzer olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Ancak *araştırmacının*, öğrencilerden

yöntem bağlamında özel bir değerlendirme yapmalarını istemesi sonucu şeklindeki öğeler, unsurları ve dağılımları oluşmuştur.

Şekil 13 incelendiğinde yöntem hakkında karara varılırken birinci derecede etki eden öğeler arasında “öğrenci”nin -stratejide olduğu gibi- baskın biçimde yer aldığı görülmektedir. Burada yöntem belirlenirken ağırlık düzeyine göre “öğrenci”nin; psikolojisi, ilgi ve ihtiyaçları, sayısı, uygunluğu (yöntemin öğrencilere uygunluğu), hazır bulunuşluk (akademik anlamda) ve algılama düzeylerinin dikkate alınması yönünde görüş bildirilmişlerdir. Bu unsurlarda; kişisel, nicel ve akademik özelliklere göre bir sınıflama olduğu dikkati çekmektedir.

Bununla birlikte yöntem seçimini etkileyen faktörler arasında, dersin içeriği, amacı ve süresi birinci derecede etkisi olan ikinci öneme sahip öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntem hakkında karara varırken izlenen strateji ile uyumunun da benzer bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. “Öğrenme ve öğretme nasıl daha etkili olur?” biçimindeki bir sorunun yanıtının da yöntem seçimini etkilediği görüşler arasında yerini almıştır. Ortaya çıkan diğer öğeler ise öğretmenin yöneme uygunluğu (yatkinliği) ve yapılan plan karar vermede birinci derecede etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun “öğrenci” ögesinin farklı yönlerden ele alınarak değerlendirilmesi gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte dersin ve öğretmenin niteliklerinin biraz daha ön plana çıktığı ve önemli görüldüğü ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda yöntem hakkında karar vermeyi etkileyen öğeler arasında öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl daha etkili olunacağını yanıtının birinci derecede yer alması, yöntem kavramının nasıl algılandığını göstermesi bakımından önemlidir.

İkinci derecede etki unsurlarına bakıldığında “öğrenci” ögesinin yine ağırlıklı biçimde etki ettiği görülmektedir. Ögeye ilişkin dikkate alınması

istenen unsurların sayısında bir azalmanın olmasıyla birlikte kişisel özelliklerinin ve mevcut akademik düzeylerinin önemine yapılan vurgular sürdürülmüştür.

Bununla birlikte yöntem seçimini etkileyen faktörler arasında; dersin içeriği, çevresel faktörler ve etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl olacağına ilişkin sorunun yanıtı ikinci derecede etkisi olan öğeler arasında yer almaktadır. Öğretmenin yönetime uygunluğu (yatkinliği) ve materyal imkânları da ikinci derecede etkili olan öğeler arasındadır. Son olarak da yine öğretmenin yönetime uygunluğu (yatkinliği) üçüncü derecede etki eden öğe olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin yöntem kavramına ilişkin “öğrenci” unsurunu ön plana çıkarmaları, öğrenmede birey odaklı çağdaş eğitim paradigmalarıyla paralellik arz etmektedir. Ayrıca, öğrencilerde konu olan kavramlarla ilgili olarak “öğrenci” öğesinin yer etmiş olmasında, uygulanan e-portfolio sürecinin öğrenen merkezli bir ekseninde gerçekleştirilmiş olması da etkili olmuş olabilir.

4.3.1.3. “Teknik” kavramı algısına ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu başlık altında da “Teknik” kavramı algısına ilişkin; öncelikle ön ve son görüşlerden elde edilen veriler ve ardından görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

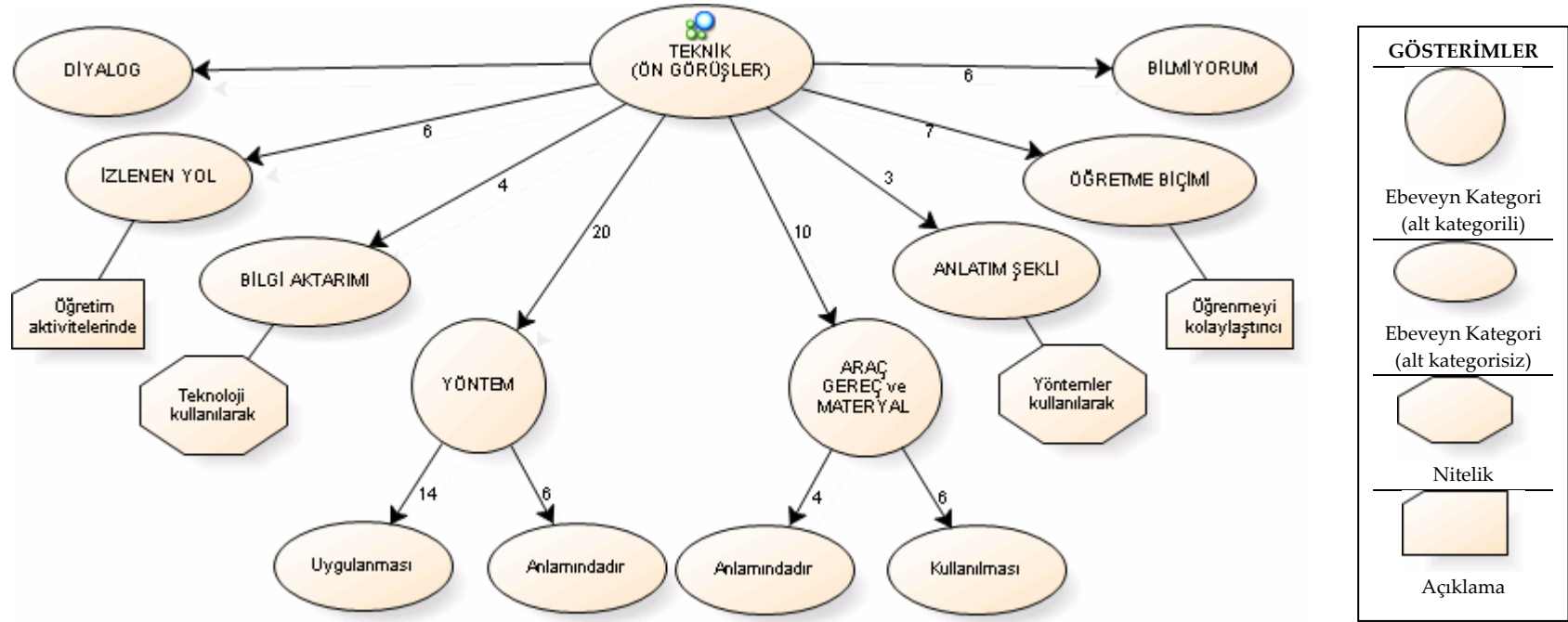
Ön ve son görüş formunda yer alan üçüncü görüş alma yeri öğrencilerin “Teknik” kavramını nasıl algıladıkları ile ilgilidir. İlgili veri tabanı kayıtlarından çekilen öğrenci yanıtları, yazılımının ilgili kısmına uygun formatta yerleştirilmiştir. Strateji ve yöntem ile ilgili verilerin çözümlenmesinde olduğu gibi işlem basamaklarının ilk dördü sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Teknik ile ilgili serbest kod işaretlemesi sonucu toplam 46 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodların göz geçirilmesi sonucu 8 ebeveyn ve 7 çocuk kategori oluşturulmuştur.

Yüklemelerin ortaya çıkardığı kategoriler ve yükleme sayısal değerleri Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20. Teknik İle İlgili Ön Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemeler

Kategoriler	Kodlama
Anlatım şekli	3
Araç Gereç ve Materyaller	10
Anlamında	4
Kullanımı	6
Bilgi aktarımı	4
Bilmiyorum	6
Diyalog	1
İzlenen yol	6
Öğretme biçimi	7
Yöntem	20
Anlamında	6
Uygulanması	14

Kodlarla bağlantılar kurularak yukarıda yer alan sekiz ebeveyn kategoriyle çocuk kategorilerinin arasındaki ilintileme gerçekleştirilmiştir. Çözümlemede yararlanılan yazılım aracılığıyla “Teknik” ile ilgili ön görüşlere ait model Şekil 14’deki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 14. Teknik İle İlgili Ön Görüşler Doğrultusunda Oluşturulan Kavramsal Model

Şekil 14’de yer alan model, diğerlerinde olduğu gibi kavramlar arası ilişkiler hiyerarşisi gösterimine göre oluşturulmuştur. Merkezde yer alan “TEKNİK” ile diğer kavramlarla ilişkisini gösteren tek yönlü oklar birincil, diğerleri ise ikincil bağlantılardır. Birincil bağlantılar üzerindeki sayısal değerler, yüklemeleri yapan öğrenci sayısını belirtmektedir. İkincil bağlantılar üzerindeki sayısal değerler ise yükleme referans sayısını belirtmektedir. Diğer modellerde olduğu gibi üzerinde herhangi bir değer yazılmayan bağlantılar, varlığı gereği ‘1’ sayısal değerini taşımaktadır.

Yukarıdaki modele bakıldığında, teknik ile ilgili tanımlamalarda “yöntem” kavramıyla ilişkili yüklemeler yapıldığı görülmüştür. Buradaki “yöntem” kavramını, tekniğin yöntemin uygulanması olduğu şeklinde tanımlamalar yapmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

Ağırlıklı olarak yapılan diğer yükleme ise tekniğin “öğretme biçimi” olduğu şeklindedir. Bir öğrenci tekniğin öğrenmeyi kolaylaştıran bir niteliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Altı öğrenci teknik ile ilgili olarak “izlenen yol” yüklemesi yapmıştır. Aynı şekilde bir öğrenci öğretim aktivitelerinde izlenen yol olduğunu vurgulamıştır. Bunlarla birlikte tekniğin “bilgi aktarımı” ve “anlatım şekli” olduğu yönünde yüklemeler gerçekleştirilmiştir. Bir öğrenci de tekniğin “kişiler arası diyalog” olduğunu ifade etmiştir.

Teknik ile ilgili olarak altı öğrencinin bir fikir yürütememesi veya bilmediğini ifade etmesi manidar bir bulgudur. Bunun ötesinde model incelendiğinde teknik kavramına, oldukça sınırlandırıcı veya yanlış olan yüklemeler yapıldığı görülmektedir. Tekniğin, “araç-gereç ve materyal kullanımı” olduğu yönündeki ifadeler kavram üzerindeki sınırlandırmanın bir göstergesidir. Buna ilaveten tekniğin yöntemle veya araç-gereç ve materyaller ile aynı anlamda olduğu yönündeki yüklemeler kavram hakkında sahip olunan yanlış anlamlandırmanın yansımasıdır.

Ön görüşlerde ortaya çıkan ifadelere ve yükleme yapılan kavramlara bakıldığında, öğrencilerin teknik hakkında sınırlı bilgilere sahip olduğu açık biçimde görülmektedir. Ön görüşlerde “Teknik” kavramına ilişkin bir netlik olmadığı ve diğer kavramlar arasındaki yerinin tam olarak ne olduğunun belirgin değildir. Bununla birlikte yapılan tanımlara ve üzerine yükleme yapılan kavramların ağırlık derecelerine bakıldığında, bunlardan bir kısmının tekniğin tanımı içerisinde doğru olduğu da söylenebilir.

E-Portfolyo sürecinin bitiminde aynı soru yeniden öğrencilere yöneltilmiş, elde edilen veriler üzerinde benzer çözümleme basamakları gerçekleştirilmiştir. Teknikle ilgili son görüşler üzerinde yapılan serbest kod işaretlemesi sonucu, ortaya çıkan toplam 35 kodun, 5 ebeveyn ve 14 çocuk kategoriye atamaları gerçekleştirilmiştir. Yükleme ortaya çıktığı kategoriler ve yükleme sayısal değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Teknik İle İlgili Son Görüşlerde Ortaya Çıkan Yükleme

Kategoriler	Kodlama
Araç gereç kullanımı	1
Ders işleme şekli	4
Öğretim	4
Uygulama ve Etkinlik	4
Yöntem	21
Bir alt basamağı	2
Doğrudan ilişkili	3
Uygulama	14
Yardımcı eleman	3

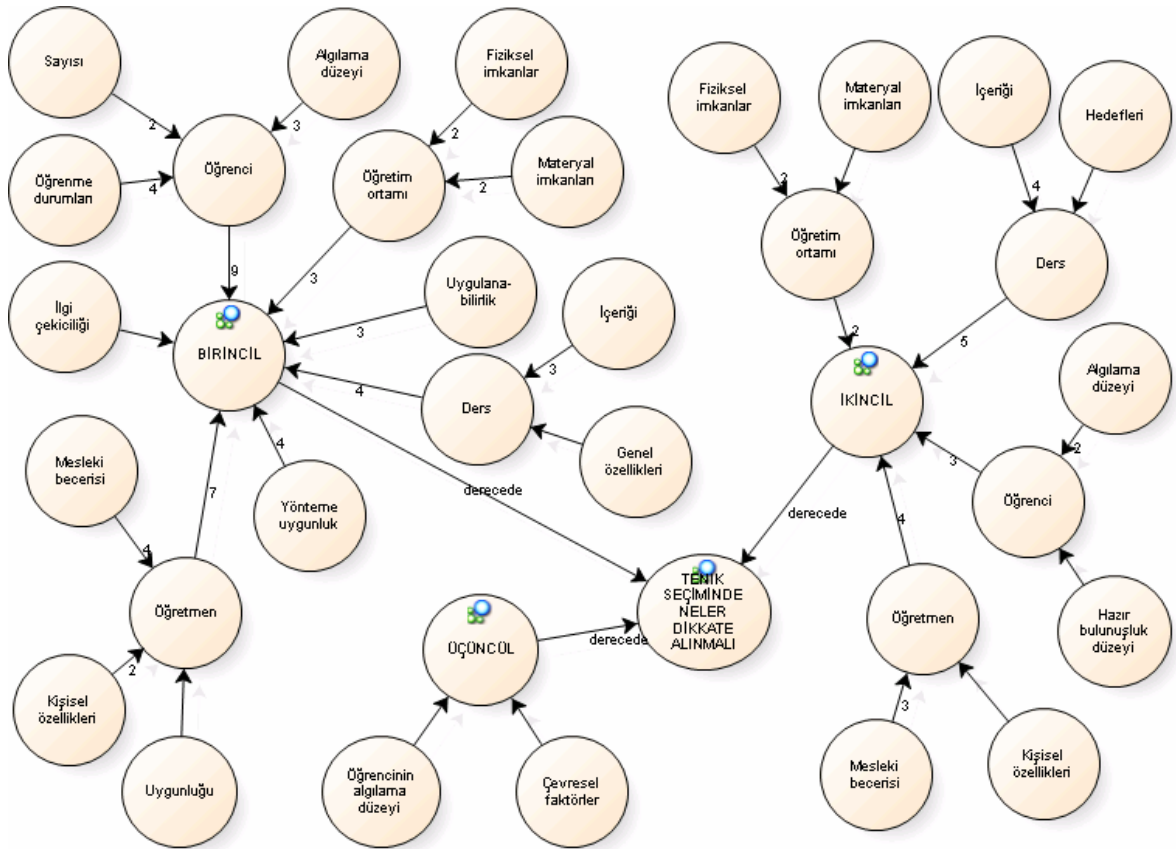
Kodlarla bağlantılar kurularak aralarındaki ilintileme gerçekleştirilmiştir. Bulguların gösterimi için yine kavramsal model oluşturulmaya çalışılmıştır. “Teknik” ile ilgili son görüşlere ait model Şekil 15’deki gibi gösterilebilir.

Öğrencilerin teknik ile ilgili olarak son görüşlerinde ilk etapta dikkati çeken nokta, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yöntem kavramı üzerinden tanımlamalar yapmış olmaları ve ön görüşlerde ortaya çıkan yanlış yüklemelerin hiç yer almamasıdır. Öğrencilerin çoğunluğunun, tekniğin yöntemin uygulanması olarak gördükleri; bir kısmının bunu yöntemin uygulanış biçimi veya farklı biçimde uygulanması olarak ifade ettikleri görülmektedir. Aynı şekilde tekniğin, yöntemin nasıl uygulanması gerektiği veya hangi tarzda uygulandığı ile ilişkili olduğu da belirtilen ifadelerden ortaya çıkmaktadır. Tekniği açıklarken “yöntem” kavramına yapılan yüklemelerden bazıları da, tekniğin yöntemin yardımcı elemanı olduğu ve doğrudan bir ilişki içerisinde olduğu şeklindedir. Bunlarla birlikte tekniğin yöntemin bir alt basamağı olduğu şeklinde bir tanım da ifadeler arasında görülmektedir.

Teknik ile ilgili diğer yüklemeler ise; bilgi transferi ve amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilen “uygulama ve etkinlikler” ve “ders işleme biçimi” üzerine yapılmıştır. Ayrıca tekniğin, “öğretim ortamının verimli kullanımı” ve “öğretimin nasıl yapılacağı” biçiminde tanımlamalarla açıklandığı görülmektedir. Sadece bir öğrencinin tekniğin uygun biçimde araç-gereç kullanımı olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Son görüşlere genel bir çerçeveden bakıldığında, ön görüşlere göre daha çok özele indirgenmiş tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca görüşlerin, “teknik” ile ilgili literatürde yer alan tanımlar ve nitelik belirtme biçimleriyle paralellik arz ettiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin son görüşlerde, tekniği yöntem kavramıyla izah yoluna gitmeleri bu iki kavram arasında daha önce görülmeyen bir anlam bağının kurulduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu durum e-portfolyo sürecinin teknik konusunun doğru biçimde algılanmasında etkili olma derecesini göz önüne sermektedir.

Teknik kavramına yönelik tanım ifadelerinden ortaya çıkan durumun niteliği arttırmak için görüşme yanıtlarının incelenmesi önemli görülmektedir. Görüşmeler sırasında öğrencilere yöneltilen soruların temel anlayışı, tekniğe karar verirken veya seçerken nelerin dikkate alınmasının gerekli olduğuna yöneliktir. Yanıtlardan yola çıkılarak oluşturulan kategoriler ve onların bağlantıları, yine yanıtlar doğrultusunda *araştırmacı* tarafından öncelik ve etki düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Şekil 16’da tekniğe karar vermeye etki eden öğeler, etki düzeyine göre şematik gösterimle sunulmuştur:



Şekil 16. Teknik Hakkında Karar Vermede Etki Eden Öğelerin Şematik Gösterimi

Öğrencilerin büyük bir kısmı teknik seçiminde nelerin dikkate alınması ile ilgili görüşlerini ifade etmeye başlarken, strateji ve yöneme etki eden

unsurlarla aynı veya benzer olduğu ve o unsurlarla bağlantılı olarak tekniğe karar vermenin gerektiği fikrini taşıdıkları görülmüştür. Ancak burada diğerlerinde olduğu gibi *araştırmacının*, teknik bağlamında özel bir değerlendirme yapmaları ve daha çok hangi öğelerin izlerinin olacağını belirtmelerini istemesi sonucu yukarıdaki şekil oluşmuştur.

Şekil 16 incelendiğinde teknik hakkında karara varılırken birinci derecede etki eden öğeler arasında “öğrenci”nin ve “öğretmen”in öne çıktığı görülmektedir. Her ne kadar bu öğelerde önem arz eden unsurların sayısının azaldığı görülse de her ikisinde de akademik durumlarının önemine yönelik bir vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dersin özellikleri ve tekniğin yönetime uygunluğu birinci derecede etki eden öğeler arasında ikinci ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte diğer kavramlarda ortaya çıkmayan “uygulanabilirlik” durumunun göz önüne alınması gerektiği ifade edilmiştir. Aynı ağırlıkta, öğretim ortamındaki materyal ve fiziksel imkânların dikkate alınmasının gerekliliği söz konusudur. Bir diğer öğe ise tekniğin ilgi çekici olmasına yöneliktir.

Teknikle ilgili ikinci derecede etki düzeyine sahip öğelerde ders ile ilgili unsurların baskınlığı görülmektedir. Bunu, öğretmenin kişisel ve mesleki becerileri, öğrencilerin algılama ve hazır bulunuşluk düzeyi izlemektedir. Ayrıca öğretim ortamı özellikleri yine her aşamada olduğu gibi burada da yer almıştır. Son olarak üçüncü derecede etki eden öğelerde de öğrencinin algılama düzeyi ve çevresel faktörlerin etkili olduğu yönünde görüşler belirtilmiştir.

Şekil 16 incelendiğinde “Teknik” seçiminde nelerin dikkate alınması gerektiği ile ilgili öğelerin çeşitliliği göze çarpmaktadır. Bu durumun, tekniğin artık uygulamaya geçilme aşaması olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan dikkate alınacak hususların stratejide ve yöntemde olanların

paralelinde, ancak etki ve dağılım derecesinin farklı olması gerektiğinin bir yansıması şeklinde yorumlanabilir.

4.3.1.4. Üç kavramın algılanmasına ilişkin genel görüşlere ait bulgular ve yorumlar

Ön ve son görüş formundaki son alan öğrencilerin bu üç kavram ile ilgili genel düşüncelerini almaya yöneliktir. Öncelikle ön görüşlerin okunmaları gerçekleştirilmiş ve serbest kodlar tespit edilmiştir. Daha sonra serbest kodlar bağlamında kategoriler oluşturulmuş ve atamalar yapılmıştır. Kodların yeniden göz geçirilmesi sonucu 6 ebeveyn ve 5 çocuk kategori oluşturulmuştur. Kodların ilgili kategorilere atanmasının ardından bunlar arasındaki ilişkiler ve ilintilemeler gerçekleştirilmiştir.

Aynı işlem basamaklarından geçirmek üzere üç kavram ile ilgili son görüşlerin okunması da gerçekleştirilmiştir. Serbest kod işaretlemesi sonucu son görüşlere ait toplam 33 kod ortaya çıkmıştır. Buradaki öğrenci ifadelerinde merkeze alınan kritik özelliklerin ön görüşlerde ortaya çıkan kategorilerle paralellik arz ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle son görüşlerde yeni bir kategori oluşturma süreci işletilmemiş, yüklemelerin tümü ön görüşlerdeki ebeveyn ve çocuk kategorileriyle ilintilendirilmiştir. Bir diğer deyişle son görüşlere ait çözümlenmelerde nitel veri analizi tekniklerinden *daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama* işlemi yürütülmüştür.

Bu süreç bulguların karmaşık bir yapıdan arınıklığını sağlayarak görüşlerdeki genel tablonun daha kolay algılanması için işletilmiştir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin süreç öncesi ve sonrasındaki görüşlerinde meydana gelen dönüşüme dair yorumların yapılmasında kolaylıklar sağlamaktadır.

Her iki çözümlenme süreci sonucu ortaya çıkan kategoriler ve yükleme sayısal değerleri aşağıdaki Tablo 22’de karşılaştırmalı biçimde verilmiştir.

Tablo 22. Genel Görüşlerde Ortaya Çıkan Yüklemelerin Karşılaştırmalı Gösterimi

Kategoriler	Kodlama	
	Ön görüş	Son görüş
Aralarında fark yoktur / yakın anlamlılardır	6	-
Ne olduklarının bilinmesi gereklidir	9	5
Etkili öğretim / amaçlara ulaşmak için	4	1
Birbirleriyle ilişkilidirler	13	22
Ayrı düşünülemez derecede	1	14
Hiyerarşik / sıralı biçimde	5	6
İç içe / birbirini tamamlayan biçimde	5	4
Bilmiyorum/Fikrim yok	4	-
Öğretimi düzenlerler	12	7
Öğretimin olmazsa olmazlarıdır	10	5

Yapılan çözümlenmelerde yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yükleme referans değerleri üzerinde farklar oluşmuştur. İlk olarak tabloda görülen ve serbest kod işaretlemesi sonucu ortaya çıkan temalar üzerinden, ikinci olarak da bu temalardaki yükleme referans değerlerindeki değişim üzerinden değerlendirme yapmakta yarar vardır. Dolayısıyla yukarıdaki tablonun iki açıdan ele alındığı söylenebilir.

Genel görüşlerden yola çıkılarak oluşturulmuş kategoriler, öğrencilerin bu üç kavrama yönelik genel bakış açılarının ne olduğu hakkında iyi kanıtlar sunmaktadır. Öğrenciler her iki görüşlerinde farklı ağırlıklarda olsa da öncelikle üç kavramın birbirleriyle ilişkili olduklarına vurgu yapmaktadırlar. Ancak bu noktada ön ve son görüşleri arasındaki farklara dikkat edilmesi gerekmektedir. Kavramlar arasında ilişki olduğu algısı son görüşlerde daha baskın olduğu ve ilişkinin ortaya çıkan niteliklerinde ağırlık noktalarının değiştiği görülmektedir. Kavramların birbirlerinden ayrı düşünülemez

biçimde ilişkili olduğu görüşü son görüşlerde ciddi bir artışla baskın hal almıştır. Kavramlar arası ilişkide; hiyerarşik veya iç içe olduğu görüşleri ortaya çıkmakla birlikte, ön ve son görüşlerde bu nitelere yönelik yükleme referans sayılarında belirgin bir değişim olmadığı görülmektedir.

Strateji, yöntem ve tekniğin bilinmesinin gerekli bir durum olduğu, bunların öğretimi düzenlediği ve hatta öğretimin olmazsa olmazları arasında olduğu görüşü ortaya çıkan diğer önemli durumdur. Bu görüşlerde ağırlık derecesinin değiştiği görülmüş, son görüşlerde bunlara yapılan yüklemelerin ön görüşlerin yarısına yakın bir sayıda yapıldığı görülmüştür.

Ortaya çıkan diğer bir manidar durum ise ön görüşlerde bu kavramların arasında bir farkın olmadığı veya benzer anlamlar taşıdığı görüşünün belirtilmesidir. Bununla birlikte herhangi bir fikir yürütemeyen öğrencilerin bulunması da söz konusudur. Öğrenci ön görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan bu kategorinin her ikisine de son görüşlerde herhangi bir yükleme yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum sürecin, konuların öğretimine yönelik başarısını ortaya koymasından önemli görülmektedir.

4.3.2. Konulara Yönelik Tutumlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma amaçları arasında öğrencilerin e-portfolio sürecinde öğretimi yapılan konulara yönelik tutumlarının ne olduğunu ortaya çıkarma da yer almaktadır. Konulara yönelik tutumu ortaya çıkarmak için süreç sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarının yer aldığı dokümanlar incelenmiştir. Kimi öğrenciler tutumlarını açık bir dille ifade ederken kimileri de dolaylı yolla açıklama yoluna gitmiştir. Dolayısıyla tutumlar ile ilgili yapılan çözümlenmelerde iki tür yaklaşım izlenmiştir. Bunlardan birincisi açık tutum ifadelerinin tespiti, ikincisi ise çıkarsama yoluyla tutumların tespiti şeklindedir. Bu noktada ortaya çıkan eğilimlere ve tutumlara

yönelik yapılan yorumların kaynağını göstermesi bakımından bazı öğrenci ifadeleri örnek olarak verilmiştir.

Konulara yönelik tutumlara ilişkin verilerin yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken önemli bir noktaya değinmekte yarar vardır. Öğrencilerin konulara yönelik tutumları aslında onları nasıl algıladıklarıyla sıkı sıkıya bir ilişki içerisinde. Bir diğer deyişle tutumlar algılamalardan önemli ölçüde etkilenmektedir. Algılama ve tutum belli bir süreçte veya sonrasında değişkenlik gösterebilir. Ancak bu değişkenlik, tutumlara göre algılama üzerinde daha çok ve kolay gerçekleşebilmektedir. Her ne kadar e-portfolyo sürecinde öğretimi yapılan konulara yönelik geliştirilen tutumlar, süreci değerlendirebilmek için önemli ipuçları veriyor olsa da tutumların daha uzun vadede oluştuğu ve derinliğe sahip olduğu göz ardı edilmemelidir.

Nitekim görüşmeden elde edilen verilerde bunların yansımaları açıkça görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun konulara ilişkin tutumlarını sergileyen ifadelerinde dâhil oldukları geçmiş veya mevcut öğretim sistemi içerisinde bir muhasebeye gidildiğinin açık kanıtlarını görmek mümkündür. Bununla birlikte e-portfolyo sürecinin etkileriyle farklı bakış açıları geliştirdikleri, dolayısıyla öğretimde strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili tutumlarının değiştiğini de görebilmekteyiz.

Öğrenciler her ne kadar bazı strateji, yöntem ve teknikler arasından öncelikli bir tercih yapıyor ve onların uygulanmasına yönelik bir istek içerisinde oluyorsa da tüm bunların değişen biçimde hayata geçirilmesi inancını taşıdıkları görülmüştür. Aşağıda bu çerçevede belirtilmiş bazı öğrenci görüşleri yer almaktadır:

Öğrenci-01: "...düz anlatımla kısa bir teori ardından buluş yoluyla öğrenim"

Öğrenci-02: "...birçok yöntemi barındırabilmeli öğretmen. Tek bir yöntemi kendine yakın bulmamalı."

Öğrenci-03: "...bir stratejiye bağımlı kalmamız bütün bir dönem boyunca yanlış."

Öğrenci-07: "...soru-cevap yöntemi kullanacağım ama yeri geldiğinde tartışmaya da açacağım, tartışma yöntemini de kullanacağım. Yeri gelecek sadece tek hâkim ben olacağım, öğrenciler beni dinleyecek, yeri gelecek ben de öğrencilere anlattıracağım. Bunlar değişkendir. Yerine göre değişecektir, konusuna göre değişecektir."

Öğrenci-09: "Araştırma yoluyla belirleyip de buluş yoluyla ilgili bir yöntemi kullanamayız. Ya da sunuş yoluyla belirlediğimizde düz anlatım daha uygun olur. Ona en yakın neyse, ne yapmak istiyorsak bunun doğrultusunda onu belirleriz."

Öğrenci-10: "Birçok yöntemi kullanırım: soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi olsun kullanırım birçok yöntemi. İlle de bu olacak diyeceğim bir yöntem yok. Teknikte de keza."

Öğrenci-14: "...bu yöntemlerin hepsi de uygulanabilir gibi. Açıkçası bu daha iyidir, bu daha kötüdür diye değil. Ben baktığım zaman ilk etapta ders bazında alırsak tabi ki değişir yani..."

Öğrenci-19: "...hangisi uygun olacaksa onun seçilmesi gerek..."

Öğrenci-30: "...bir strateji her yerde uygulanamaz diyorum ben. ... Yerleri vardır, dersleri vardır, durumları vardır. Belki birkaç tanesini deneyebilirim ama işte o anki duruma uygunluğu, derse uygunluğu, öğrenciye uygunluğu bunlar da var yani. Bana uygun olması bir şey değiştirmez."

Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi öğrencilerin, algılamalara ilişkin ifadelerinde ortaya çıkan öğelerin durumlarına göre bir seçim yapılması ve izlenilmesi gerektiği yönünde bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu kapsamda, bir ders içerisinde farklı anlayışları ve yöntemleri içeren bir yaklaşımla öğretimin daha etkili olacağı inancını taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Ancak aşağıdaki örneklerde olduğu gibi bazı öğrencilerin bu anlayışları sergilerken dış etkenlerin önemine vurgu yaptıkları, istekli olmalarına karşın

uygulamada bazı yaklaşımların sergilenip sergilenemeyeceği hususunda endişe ve olumsuz bir kaygı duydukları görülmektedir.

Öğrenci-06: "...Bunu öğretmen mi belirler ya da öğretmene stratejin budur mu denilir o konuda biraz kaygım var....Karar verici milli eğitim olabilir strateji konusunda mesela dersin, derste değil aslında okulun strateji bu, okulun yapması gereken bu, genel amacı bu okulun. Bu genel amacı herhalde milli eğitim belirliyor gibi geliyor."

Öğrenci-02: "..Yöntem olarak, kendime yakın hissediyorum ama bir de gerçeklere bakmak gerekiyor. Bir öğretmen olduğunuzda, bunları tamam kitapta yazarlar var, sizin istedikleriniz var, hiçbir şey sizin istediğiniz gibi olmuyor. Konuştuğum öğretmenler, bu yaptığım anketlerde konuştuğum öğretmenler, hiçbir şekilde sizin istediğiniz gibi olmuyor diyor. 40 kişilik bir sınıf veya 20 kişilik bir sınıfa ne kadar da beyin fırtınası oluşturabilirsiniz ki? ,,,,, Her zaman seçilen şeyler anlatım, soru-cevap, ama bana yakın olan düz anlatım değil, beyin fırtınası oluşturmak. Tartışma ortamı oluşturmak. Bir de benzetişim yöntemi. Ama ne kadar uygulanır?..."

Bunlarla birlikte öğretim sürecinde, yüksek düzey amaçlar çerçevesinde, öğrenenlerin sahip oldukları tüm yönler dikkate alınması gerektiği inancını taşıdıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrenci-03: "...en çok karşı tarafa nasıl yararlı olabileceğimize karar verebilmemiz lazım."

Öğrenci-06: "İstek duyguları kabartmak gerekiyor... Genelde öğrencide şu vardır. Öğrenciler seviyeli dersten hoşlanırlar. ... İstekli olduğum için bir şeyler yapmam gerekiyor, yüksek not almam gerekiyor diye düşünüyorum. ...sevdirmek gerekiyor. İsteklendirmek gerekiyor."

Öğrenci-08: "...daha çok hoşuma gidiyor öğrenci merkezli bir eğitim sistemi daha iyi olur diye düşünüyorum öğrenci açısından..."

Öğrenci-09: "...benim amacım orda öğrenciyi etkin kılmak, öğrencinin kendi başına bir iş yapabilmesini sağlamak, kendi başına karar vermek..."

Öğrenci-17: "...öğrencileri ilk derslerde falan öğrenciler nasıl iyi anlarlar bunları düşünerek, bunları şey yaparak bir yöntem belirlemeliyim daha şey çünkü siz geldiniz düz anlatım arkadaki belki öğrenci farklı bir şeyden daha iyi anlayacaktır.....

Öğrenci merkezli bir stratejiyi benimserim."

Öğrenci-24: "...Daha fazla aktif katılımı sağlamak için daha çarpıcı gelir öğrenciye, daha ilginç gelir, normal ders işlenişinin dışında gelir, bir altı şapka mesela çok ilginç gelir. Hiç daha önce tatmadığım, düşünmediğim, altı şapkayla."

Ayrıca öğrenci görüşlerinde aktif katılımı oluşturan bir anlayışın sergilendiği gösterip yaptırma yöntemi üzerine olumlu bir tutumun sergilendiği görülmüştür.

Öğrenci-21: "...öğrenciler dört dörtlükse soru-cevap ve gösterip-yaptırma yöntemi uygun bence."

Öğrenci-27: "...gösterme, gösterip-yaptırma yani hoşuma gidiyor"

Öğrenci-29: "...görüşmemizin başından beri hep gösterip-yaptırma yöntemi diyorum (kendini yakın hissediyor)."

Öğrenci-32: "...İşte ben meslek olarak elektronik mesleğinde laboratuarda anlatıp göstereceksin hepsini, sonra uygulamasını yaptıracaksın."

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yukarıdaki örneklerde de yansıtıldığı gibi öğrenenin merkeze alındığı ve aktif olduğu uygulamalar içerisinde olma veya bu uygulamaları hayata geçirme isteği içerisinde oldukları görülmektedir. Bunların hayata geçirilmesinde de öğrenenin kendini rahat hissedeceği ve güven duyacağı bir ortamın oluşturulması gerektiğine inandıkları görülmektedir.

Öğrenci-04: "...Çok şey olmamak despot olmamak. Bunun sıkıntısını ben birebir de böyle çok huzurlu olmuyorum öyle. O öğretmenlerin dersinde gergin oluyorum mesela böyle."

Öğrenci-07: "...Rahatlık, insanlar çekinmeden, aslında insanların çekinmemesi lazım benden"

Öğrenci-13: "...Çok da sıkmamak gerekiyordur... mesela nedir her öğrenci çıkıp da rahat olamıyor..."

Öğrenci-27: "...en azından yani o ortamı paylaşıyorsak en azından benim kadar öğrencinin de rahat etmesi gerekiyor."

Bunlarla birlikte öğrencilerin, öğrenenlerin öğretim süreci içerisinde sorgulama yapmalarının gerekliliğine vurgu yaptıkları, bunu gerçekleştirmek için istekli oldukları görülmektedir. Bu konudaki tutumlarının şekillenmesinde sürecin katkıları olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu bakımdan mevcut öğretim anlayışlarından olumlu veya olumsuz biçimde etkilendikleri de ifadelerinde görülmektedir.

Öğrenci-07: "Sorgulamadan dolayı hocam. Kendimde sorgulayan bir insan olduğumdan dolayı. Bu sorgulamaya tartışma yöntemiyle de yapabilirsiniz. Beni eleştirdiğiniz noktalardan birisi de buydu. Bunu tartışma yöntemiyle de yapabilirsiniz, sorgulayabilirsiniz. Ama dediğim gibi soru-cevap yöntemi sorgulama da farklı bir şey."

Öğrenci-09: "...Öğretmen amaçla sormuyor. "Biz bunu niçin öğreniyoruz, bu benim işime niçin yarayacak" diye böyle bir umutsuzluk oluşuyor. Bu da beni de etkiliyor. Ve ben bunu öğrencilerime yaşatmak istemiyorum"

Öğrenci-13: "...Sorgulama önemli tabi. Yani olmazsa olmaz gibi bir şey."

Yukarıda ifade edilen her iki tutumun bir yansıması olarak da öğrencilerin buluş veya araştırma yoluyla keşfederek gerçekleştirilen bir öğrenme durumunun daha zevkli ve etkili olduğu inancını taşıdıkları görülmüştür.

Öğrenci-01: "...buluş yoluyla öğrenme beni çok cezp etmişti... Bulmak insanlara her zaman için haz verir."

Öğrenci-07: "...Buluş yoluyla diyebilirim hocam, bulmalarına yönelik, üretmelerine yönelik isterim hocam."

Öğrenci-10: "...Ben mesela buluş yoluyla öğrenme stratejisini çok benimsedim. Çünkü öğrenci orda bir şeyleri yapma zorunluluğunu hissetmeyecek, kendiliğinden bir şeyleri öğrenmiş olacak, bulmuş olacak. Bunu çok benimsedim mesela."

Öğrenci-12: "...bağımsız çalışmaya bayağı kendimi yakın hissediyorum"

Öğrenci-16: "...araştırma-inceleme dikkatimi çekmişti bunu uygulamayı düşünüyorum yani. Ki uygulayacağım da öğretmen olursam."

Öğrenci-23: "...çalışırım ama önemli olan noktayı kendisinin öğrenmesini isterim. Araştırmaya iterim."

Öğrenci-24: "...Strateji olarak daha çok araştırma ve buluş yoluyla. Çünkü parçaları vererek öğrenciye bir şeyler veriyorsunuz o kendi toparlıyor, kafasında, zihninde kendi birleştiriyor, kendi. Tümevarım yöntemiyle, buluş yoluyla stratejiyle. Ona daha çok yakın hissediyorum. Araştırma yoluyla da daha böyle o da insanları teşvik etme açısından, öğrencileri teşvik etme açısından onu da kullanabilirim."

Öğrenci-21: "...her türlü imkân varsa ben araştırma konusu vermeyi isterim"

Öğrenci-26: "...buluş yoluyla daha yakın geliyor"

Öğrenci-27: "...buluş yöntemiyle öğrencilere bir şeyler aktarmak daha zevkli, daha kolay olabilir."

Öğrenci-32: "...Şu an buluş yoluyla daha şey geldi, çok aktif ders işleyip öğrencilerin düşünmesini sağlamak daha mantıklı geliyor."

Bunun bir yansıması olarak öğrencilerin, sorgulamaların yoğun biçimde yaşandığı tekniklerin uygulanması gerektiği yönünde bir inanç taşıdıkları görülmektedir. Özellikle beyin fırtınası tekniğine yönelik bu açıdan olumlu bir tutum sergilendiği görülmüştür.

Öğrenci-03: "...Teknik olarak mesela hoşuma giden ya da yani uygulanırsa beyin fırtınası tekniğini mesela ben sevdim, çok sevdim, çok hoşuma gitti. Uygulanabilirse yararlı olacağına inanıyorum."

Öğrenci-22: "...Beyin fırtınası olabilir. Çünkü beyin fırtınasında çok değişik fikirler üretilebiliyor"

Öğrenci-26: "...Beyin fırtınası olabilir. Öğrencinin ilgisini bir noktaya çekme, kafasında şimşeklerin çakması yani."

Aynı şekilde öğrencilerin çoğu tarafından tartışma ve soru-cevap yöntemine yönelik olumlu bir tutumun sergilendiği de görülmektedir. Yine bu konudaki tutumların şekillenmesinde geçmiş öğrenim hayatlarının izlerine rastlamak mümkündür.

Öğrenci-07: "...soru-cevap yöntemini kendime daha yakın, daha iyi yapacağımı düşünüyorum. Kendime yakın görüyorum. Ama dedim ya hocam farklı şeyler de yeri geldikçe kullanılabilir."

Öğrenci-11: "...Daha çok soru-cevap yöntemi kullanırdım bu şekilde düşünürdüm."

Öğrenci-18: "...soru-cevap karşdakine doğru soruyu sorarsak doğru cevabı, doğru öğrenmeyi de sağlarız. O da çok ilgimi çekmişti... Tartışma yöntemini lisede de uygulamıştık felsefe dersinde o çok ilgimi çekmişti... Tartışma yöntemini çok yakın hissettim."

Öğrenci-20: "...Ben grup tartışması yapmak isterdim. İşte belirli gruplar oluştururdum ve bunları öğrencilere bırakırdım. Çünkü kendi istedikleri insanlarla daha verimli olabileceklerine inanırım."

Öğrenci-22: "...Karşılıklı tartışma içinde olan soru-cevap bana daha yakın."

Öğrenci-24: "Her zaman tartışma yöntemini yakın görmüşümdür... En yakın tartışma yöntemi geldi bana. Öbürlerine çok ayrı, farklı geldi. Tartışma yöntemi üzerinde daha fazla durma gereği duydum... Daha çok büyük grup tartışmasını yakın hissediyorum"

Tüm bu olumlu tutum ifadelerinin yanı sıra bazı öğrencilerin daha önce istenilen biçimde tartışma ortamlarına dâhil olmadığı veya o tür ortamlarda olumsuzlukların yaşanması nedeniyle soğuk ya da mesafeli durdukları manidar bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci-08: "...sunuş yoluyla anlatacağım. Çünkü öğrenciden bana bir soru geldiğinde ben şey olabilirim, nasıl diyeyim orda soruya cevap veremeyebilirim."

Öğrenci-29: "...Benim tek hoşuma gitmeyen, yapmak istemediğim yöntem tartışma yöntemidir. Görmediğim için karşıyım yani olsa, birebir yaşasam normal de şey olarak iyi okuduğun zaman çok iyi ama uygulamaya dökmek."

Öğrenci-31: "...(Süreçte öğretimi yapılan tartışma yöntemi ile ilgili nitelikleri kastederek) Mesela sizin söylediğiniz tartışma olabilir. Şu anki gibi değil, sizin dediğiniz gibi tartışma. Soru-cevap olabilir. Farklı görüş alıp verme."

Üstteki ifadelerin çoğunluğunda e-portfolio sürecinden daha çok o ana kadar dâhil oldukları öğretim ortamlarının etkilerinin olduğu söylenebilir. Nitekim sürece yönelik tutumlarında bu durumun aksi yönde bir yönelimin olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin tercih ettikleri ve kendilerini yakın hissettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin olmasıyla birlikte tüm bunların çeşitli koşullar ve etkenler doğrultusunda değişen biçimde hayata geçirilmesi inancını taşıdıkları görülmüştür. Nitekim algılamalarına ilişkin ifadelerinde de ortaya çıkan çeşitli durumlara göre strateji, yöntem ve teknikler arasından bir veya daha fazla seçim yapılması ve izlenilmesi gerektiği yönünde bir tutum sergilemektedirler. Bu kapsamda, bir ders içerisinde farklı yaklaşımları yansıtan yöntemlerle öğretimin daha etkili olacağı inancını taşıdıkları görülmektedir. Kimi öğrencilerin iç ve dış etkenlerin sahip olduğu öneme binaen, uygulamakta istekli olmalarına karşın bazı yaklaşımların sergilenip sergilenemeyeceği hususunda endişe ve olumsuz bir kaygı duydukları görülmektedir.

Öğrenciler öğretim sürecinde, öğrenenlerin sahip olduklarının tüm yönüyle dikkate alınması ve buna göre bir yaklaşımın sergilenmesi gerektiği inancı taşıdıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrenenin merkeze alındığı ve aktif olduğu uygulamalar içerisinde olma veya bu uygulamaları hayata geçirme isteği taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Bu anlayışın

sergilendiği gösterip yaptırma yöntemi üzerine bir eğilimin olduğu dikkati çeken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunların hayata geçirilmesi aşamasında öğrenenin kendini rahat hissedeyeği ve güven duyacağı bir ortamın oluşturulması gerekliliğine de inandıkları görülmektedir.

Tutumlarla ilgili olarak ortaya çıkan önemli bir görüngü de öğretim süreci içerisinde öğrenenlerin sorgulama yapmalarının gerekliliğine yönelik taşıdıkları inançtır. Öğrencilerin bu yönde yüksek düzeyde kararlılık ve istek sergiledikleri görülmektedir. Bu hususta strateji, yöntem ve tekniklere yönelik tutumlarının şekillenmesinde sürecin katkıları olduğunun görülmesinin yanında sürece kadar dâhil oldukları mevcut öğretim anlayışlarından olumlu veya olumsuz biçimde etkilendikleri ifadelerinde görülmektedir. Bu anlayışın bir yansıması olarak da öğrencilerin sorgulamaların yoğun biçimde yaşandığı tekniklerin uygulanması gerektiği yönünde bir inanç taşıdıkları görülmektedir. Özellikle beyin fırtınası tekniğine yönelik bu açıdan olumlu bir tutum sergilendiği görülmüştür.

Ortaya çıkan bir diğer manidar durum ise öğrencilerin ağırlıklı biçimde buluş veya araştırma yoluyla keşfederek gerçekleştirilen bir öğrenme durumunun daha zevkli ve etkili olduğu inancını belirtmeleridir. Aynı şekilde öğrencilerin çoğu tarafından tartışma ve soru-cevap yöntemine yönelik olumlu bir tutumun sergilendiği görülmektedir. Yine bu konudaki tutumların şekillenmesinde geçmiş öğrenim hayatlarının izlerine rastlamak mümkündür. Olumlu tutum ifadelerinin yanı sıra bazı öğrencilerin daha önce istenilen biçimde tartışma ortamlarına dâhil olmadığı veya o tür ortamlarda olumsuzluklar yaşanması nedeniyle sıcak bakmadıkları diğer bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, e-portfolio sürecinin yeni bakış açıları sağlayarak, derinlemesine yapılan sorgulamalarla öğrencilerin çok yönlü algulamalarını beslediği söylenebilir. Buna bağlı olarak da e-portfolio sürecinin

öğrencilerin, konulara ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklik meydana getirdiği, daha önce var olan olumsuz kaygıları azalttığı ve bazı konularda gerçekleştirilme inancını arttırdığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZET, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın özeti yapılmış, elde edilen sonuçlar ve bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. ÖZET

Günümüzde öğrenen merkezli, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alan, süreç içerisinde öğrenenin gelişimini yansıtan, öğrenmeye ve performansa vurgu yapan, çağdaş teknolojilerden yararlanan ve hatta öğreticinin de gelişimini sağlayan öğretim uygulamalarının önemi artmıştır. Bu bakımdan öğrenenlerin niteliksel zenginliği hedef alınarak öğretim sürecinin kalitesinin artırılmasına çalışılmaktadır. Kaliteyi artırma çabaları, yeni eğitim anlayışlarının yaygınlaştırılmasından yeni bilgi teknolojilerinin kullanımına kadar birçok önemli unsur kapsamaktadır. İç içe girmiş bir ilişkiler düzenine sahip tüm bu unsurların bireyin öğrenmesine yönelik işe koşulmasıyla farklı öğretim süreçlerinin oluşturulduğu görülmektedir. Bunların bir yansıması olarak öğretim süreçlerinden artık salt bir bilgi ediniminden öte beklentilerin oluştuğu görülmektedir. Bu beklentilerden öne çıkanlar genel olarak ele alındığında;

- öğrenmeye yönelik hedeflerin yüksek düzeyde belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi,
- öğrenmedeki bireysel farklılıkların dikkate alınması ve farklı anlamlandırmaların oluşabileceğinin bilinmesi,

- öğretimin bir süreç olduğunun farkındalığıyla birlikte esnek bir yapı içerisinde sürekli gelişime ve gelişimin sürekliliğine önem verilmesi,
- öğretim ortamlarının teknoloji destekli, zengin ve etkileşimli biçimde oluşturulması, öğrenmenin teknolojiyle gerçekleşmesinin sağlanması,
- öğrenmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretimden ayrı bir etkinlik olarak görülmeyip öğretimi tamamlar biçimde yürütülmesi,
- değerlendirmelerde niteliğin öne çıkarılarak; çok yönlü ve farklı tarafların (öğretmen, akran, ebeveyn gibi) katılımlarıyla gerçekleştirilmesi

olarak ifade edilebilirler.

Bu bağlamda eğitim alanında son zamanlarda değişen anlayışların etkisi ve teknolojinin katkısıyla birlikte kendini gösteren e-portfolio öğretim sürecinin, arzu edilen öğretim ortamlarının oluşturulmasında kolaylıklar sağladığı düşünülmektedir. E-Portfolio öğretim süreci, etkililiği ve verimliliği arttırmak için öğretim sürecini oluşturan tüm parçaları bir bütün içerisinde ele almaktadır. Aynı zamanda yukarıda ifade edilen beklentiler bağlamında geliştirilen süreçler içerisinde yer almaktadır.

Yurt dışında yaygın olan ve farklı amaçlar için farklı formlarda uygulamaları gerçekleştirilen e-portfolio öğretim sürecinin, ülkemizde yaygınlaştırılması için son yıllarda çabaların arttığı görülmektedir. Nitekim bu araştırmanın da bu çabalar içerisinde değerlendirebileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın genel amacı, e-portfolio öğretim sürecinin öğrenenlerin tutumları ve algıları üzerine etkisini belirlemektir. Bu çerçevede süreç,

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde yürütülmüştür. Genel amaca dayalı olarak da aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. E-Portfolyo öğretim sürecinin uygulanması sonucu öğrencilerin sürece yönelik algılarının ne olduğunu belirlemek.
2. E-Portfolyo öğretim sürecinin uygulanması sonucu öğrencilerin sürece yönelik tutumlarının ne olduğunu belirlemek.
3. E-Portfolyo öğretim sürecinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde, araştırma kapsamında kullanılan üç ünite (Öğretim Stratejileri, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknikleri) uygulanması sonucu öğrencilerin bu konulara yönelik algılarının ne olduğunu belirlemek.
4. E-Portfolyo öğretim sürecinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde, araştırma kapsamında kullanılan üç ünite (Öğretim Stratejileri, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknikleri) uygulanması sonucu öğrencilerin bu konulara yönelik tutumlarının ne olduğunu belirlemek.

Araştırmada, nitel araştırma yöntembiliminin disiplinler arası anlayışıyla gerçekleştirilmesinin yanı sıra nicel yöntembilimin öngördüğü, gerektiğinde bilimsel yöntemler çerçevesinde sayısallaştırma kaygılarına ve bilimsel sorulara cevap verecek gereklilikler yerine getirilerek yöntem çeşitlemesine (method triangulation) gidilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya nitel araştırma desenlerinden, yaygın kullanım ifadesiyle, teknik eylem araştırması yaklaşımı yön vermiştir. Araştırma süreci *araştırmacı* tarafından özgün olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle çalışma alanı tasarımı yapılmıştır. Bu çerçevede nitel araştırma yaklaşımında araştırmaya ve yürütülecek e-portfolyo sürecine ilişkin hazırlıkların tamamlanması ve kararların alınması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma

grubu öğrencilerin seçiminde *ölçüt örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Bu yöntemle göre örneklem, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayanların seçilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Araştırmada bu amaçla kullanılan ölçütler, yöntemin taşıdığı anlayışın desteğiyle *araştırmacı* tarafından oluşturulmuştur.

5.1.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması ve Sürece Dâhil Edilmesi

Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü Bilgisayar Öğretmenliği ve Elektronik Öğretmenliği I. Öğretim ve II. Öğretim programında öğrenim gören ikinci sınıf öğrenciler arasından seçilenler oluşturmuştur.

Çalışma grubunun Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü'nden seçilen öğrenciler tarafından oluşturulması dört temel nedene dayanarak açıklanabilir:

- i. Araştırma kapsamında yürütülen uygulama, sürece katılanların bilgisayar ve internet araçlarını rahatlıkla kullanmalarını gerektirmektedir. Bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin temel bilgisayar ve internet kullanım becerilerine sahip olduğunun düşünülmesi,
- ii. Bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri programlar gereği diğer bölüm öğrencilerine oranla bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma veya ulaşma olanağının daha yüksek olduğu öngörüsü,
- iii. *Araştırmacının* bu bölümün bulunduğu kurumda görev yapması sebebiyle uygulamayı daha sağlıklı yürütme imkânına sahip olması,
- iv. Araştırma kapsamında öğretimi gerçekleştirilen konuların yer aldığı Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin bu bölümün öğretim programında yer alması ve *araştırmacının* bu derse girme imkânına sahip olmasıdır.

Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin bilgisayara ve istedikleri anda rahatlıkla internete girme imkânına sahip olma durumlarına ve çalışmaya katılmadaki isteklilik durumlarına yönelik bir dizi aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar sonucunda 33 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubunun aynı zamanda sayısal büyüklüğü de niceliksel analizlerin sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesi için yeterli olduğu ifade edilebilir.

Çalışma grubu, e-portfolyo öğretim sürecine dâhil edilerek süreç başlatılmıştır. Bu süreçte odak noktası tutum ve algı üzerine gerçekleştirilmiştir. E-Portfolyo öğretim yaklaşımıyla tasarlanan portal aracılığıyla WWW üzerinden e-portfolyo oluşturma çalışmaları yürütülmüştür. Buna paralel olarak veri toplama süreci işletilmiş ve bu kapsamda; süreç öncesi ve sonrasında geliştirilen tutum ölçeği uygulanarak nicel veriler toplanmış, süreç boyunca portalda yer alan çeşitli veri tabanları yardımıyla ve süreç sonunda yapılan görüşme aracılığıyla nitel veriler elde edilmiştir. Tüm bu süreçler işletilirken aynı zamanda araştırma yaklaşımı bağlamında geçerliliği ve güvenilirliği sağlayan stratejiler yürütülmüştür.

5.1.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci nitel ve nicel olmak üzere iki yaklaşımla yürütülmüştür. Genel amaç çerçevesinde veri toplama türlerinden, *süreçle ilgili* ve *algılara yönelik* olan veri toplama süreçleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda görüşme ve dokümanların incelenmesi yöntemleri ağırlıklı biçimde kullanılmıştır. Bu kapsamda görüşmeler, yarı-yapılandırılmış görüşme türünde tasarlanmış ve görüşmeler bireysel olarak yapılmıştır. Çalışmadaki hassaslık göz önüne alınarak her bir öğrenciye ayrılacak görüşme süresinin yaklaşık 60 ile 90 dakika arasında olmasına karar verilmiştir. Araştırma planına göre öğrencilerle bir görüşme takvimi oluşturulmuş ve bu takvime göre öğrenciler, fakültede görüşme için uygun hale getirilmiş bir salonda bireysel olarak

görüşmeye alınmıştır. Görüşmelerin tümü daha sonra tekrar izlenip çözümünün gerçekleştirilmesi için bir kamera aracılığıyla görüntülü biçimde kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada niteliksel veri toplama araçlarının bir türünü de elektronik dokümanlar oluşturmuştur. Öğrencilerin süreç öncesinde ve sonrasında gerçekleştirdikleri kayıtlar, nitel veri toplanması kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırmadaki nicel veri toplama süreci ise bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanmasından oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonunda; KMO testi sonucu 0,869, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı da 0,932 değeri elde edilmiştir. Nicel veri toplama aracı ile ilgili istatistiksel işlemler SPSS 13.0 yazılımı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

5.1.3. Verilerin Çözümlemesinde Yürütülen İşlemler

Araştırmadaki nitel verilerin çözümlemesinde nitel içerik analizi süreçleri yürütülmüştür. Nitel çözümlerler, yerleşik/alansal teorinin (grounded theory) kodlama süreçlerinin işletilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma amaçları arasında yer almadığı için bir kuram oluşturma çalışması gerçekleştirilmemiş, ancak çözümlerlerde teorinin kodlama süreçleri izlenmiştir. Bir diğer ifadeyle teorinin kodlama süreçlerinin izlendiği ancak temelinde bu yaklaşımın olmadığı bir çözümleme süreci işletilmiştir. Bu nedenle teorinin anlayışı gereği son basamak olan seçici kodlamayla bağlantılar kurularak kuram oluşturma safhasına geçilmeden önce çözümleme basamakları durdurulmuştur.

Çözümlerler sonucu bulgular doğrultusunda ortaya çıkan bazı kavramlar, aralarındaki ilişkiyi yansıtacak biçimde modellenmiştir. Bununla birlikte verilerin üzerindeki yükleme referansların sayısal durumlarından da yararlanılarak kritik sözcükler üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

Bununla birlikte benzer çözümleme süreçleri, konulara yönelik öğrenci algılarını ve tutumlarını ortaya koyma amacıyla; süreç öncesi ve sonrasında açık uçlu soruların yanıtlarının kayıt altına alındığı veri tabanı dosyalarından ve yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarından elde edilen nitel veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çokluğu nedeniyle ve nitel veri çözümlemelerinde kaliteyi tehdit edebilecek unsurların önüne geçilmesi amacıyla çözümlemelerin bilgisayar destekli bir biçimde yapılması uygun görülmüştür. Yapılan incelemeler sonrasında birçok fonksiyonu olan QSR NVivo7 yazılımı kullanım için seçilmiştir. Böylelikle nitel veri çözümlemesinde çeşitli formlarda elde edilen veriler bir araya getirilmiş olup uygulanan nitel içerik analizinin aşamalarında ve bulguların görselleştirilmesinde ciddi yararlar elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen niceliksel verilerin analiz işlemlerinde ise aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Bunlarla birlikte grup içi karşılaştırmalarda Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Z Testi (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Z Test) ile dağılımın normal olup olmadığı test edilmiştir. Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımlı gruplar *t* testi yapılarak farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Wilcoxon İşaret Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) uygulanması planlanmıştır. Ancak yapılan analizler sonucu dağılımın normal olmadığı bir durumun ortaya çıkmaması nedeniyle uygulanmamıştır. Verilerin analizine ilişkin istatistiksel işlemlerin tümü bilgisayar teknolojisinden yararlanılarak SPSS 13.0 yazılımı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

5.1.4. Süreçte Öğretimi Yapılan Konuların Seçimi

Araştırmanın uygulaması, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ikinci sınıf eğitim-öğretim programının bahar döneminde yer alan EĞT 272

kodlu “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yararlanmak için geniş bir kapsam ve yoğun içeriğe sahip olan bu ders içerisinden öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri konuları seçilmiştir. Bu seçimde hem araştırmmanın içerik itibariyle önemli görülen bu konular üzerinden yürütülmesinin uygun olacağı hem de öğretim yılı akademik takvimin uygulamayı yapmaya yönelik uygunluğu etkili olmuştur.

Bununla birlikte bilindiği gibi öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin sayısının fazla olması nedeniyle bunlardan sadece bazıları araştırmada yararlanılmak üzere seçilmiştir. Bu amaçla, bu dersi yürüten uzmanların görüşleri ve alan yazın doğrultusunda öğrencilerin diğerlerine göre daha aktif olduğu yöntem ve tekniklerle ilgili bir içerik seçiminin yapılmasına karar verilmiştir. Ancak, uygulama biçimi ve yapısı nedeniyle öğrencilerin aktif olmadığı, buna karşın ülkemizde çok sık kullanılan anlatım yönteminin (düz anlatım) içerikte yer alması da ayrıca uygun görülmüştür.

Araştırma kapsamında kullanılan e-portfolio portalındaki içeriğin oluşturulmasında ise *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri* isimli kitap (Taşpınar, 2004), yazarından alınan özel izinle temel kaynak olarak kullanılmıştır.

5.1.5. E-Portfolio Sürecinde Kritik Kararlara Etki Eden Genel Unsurlar

E-Portfolio süreci ile ilgili kritik kararlara etki eden bazı genel unsurlar söz konusudur. Barrett (2002a) bu unsurları şematik gösterimle bir araya getirmiştir (Ek.6). Bundan hareketle araştırmada yürütülen e-portfolio süreci tasarlanırken, bağımsız biçimde olmayıp birbirlerini etkiler nitelikte olan bu unsurlar da dikkate alınmıştır.

Araştırmadaki e-portfolio sürecinin *vizyonu*, hedef kitlesi özelliklerine ve portfolyoların hedeflerine yönelik oluşturulmuştur. Sürecin *aktif katılımcılarını*, lisans seviyesindeki çalışma grubu öğrencileri, onların arkadaşları ve alan

uzmanları oluşturmuştur. İnternet ortamı ve cd-rom medyaları öğrencilerin e-portfolyolarının yayınlanması için *kullanımı en uygun teknolojileri* oluşturmuştur. Vizyonu etkileyen bir diğer unsur ise e-portfolyo hedeflerinin öğrenme ve değerlendirmeye yönelik olarak belirlenmiş olmasıdır. Bu amaçla süreçte, hem öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan hem de kendine has değerlendirme anlayışı içerisinde, *öğrenme ve değerlendirmenin* bütün olarak ele alındığı bir yaklaşım sergilenmiştir. Aynı zamanda bu durum, sürecin içeriğinin oluşturulmasına da etki etmiştir. *İçerik* iki bölümde ele alınmış; portalda sunulan ve öğretimi yapılan konulara yönelik çalışmaların sahipliği yürütücüye (*araştırmacıya*), öğrenci çalışmaları sonucu ortaya çıkan portfolyo ürünlerinin sahipliği ise öğrencilere verilmiştir. Bu toplamda, *hedef, içerik ve sahiplik ilişkileri* tanımlanmıştır.

Araştırmadaki e-portfolyo sürecinin hedeflerinden biri de *değerlendirmenin yapılmasıdır*. Bu anlayış doğrultusunda, belirlenen içeriklerle ilişkili biçimde değerlendirme standartları ve yönergeleri oluşturulmuştur. Ancak süreç üzerinden, yürütülen öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmadığından, standartlar, yönergeler ve uzman yönlendirmeleri, yalnızca “başarılı işin ne olduğu” ve “işin iyi yapılmasına yönelik hedeflerin neler olduğu” üzerine odaklanmıştır.

Aynı zamanda işbirlikli çalışmanın olumlu katkılarından beslenerek var olan değerlerin pekişmesi ve yeni değerlerin gerçekleşmesine zemin oluşturmak için *geniş ölçekli değişim yaklaşımları* yürütülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla süreç içerisinde; vizyon oluşturmaya katkı sağlayan yönlendirmeler yapılmasına, becerilerin gelişimini destekleyen aktivitelerin gerçekleştirilmesine, hareket planlarını oluşturmaya yönelik rehberlik çalışmalarının yürütülmesine, elde edilebilir kaynaklara yönelimi sağlayan etkinliklerin ve teşvik edici unsurların işe koşulmasına çalışılmıştır.

Süreçte öğrenci öğrenmeleriyle ilgili tüm kanıtların *teknolojik gösterimi* için çoklu ortam öğelerinin ve formatlarının kullanımı sağlanmıştır. Bu kapsamda çeşitli ses, görüntü, metin ve resim formatlarında zenginleştirilmiş ortamlar sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda öğrenciler, öğrenmelerine ilişkin tüm sunumlarda bunlardan yararlanmaları yönünde teşvik edilmiştir.

Teknoloji kullanımının yanında e-portfolyoların geliştirilmesi için kritik kararların alınmasında sunulan *lojistik destek* önemli bir unsur olarak görülmüştür. Bu amaçla ihtiyaç duyulan altyapılar, rol-görev dağılımları ve organizasyonlar gerçekleştirilmiştir. Çok boyutlu olan bu lojistik desteğin kapsamında; kaynakların belirlenmesi, donanım ve yazılımlarla ilgili ayarlamaların gerçekleştirilmesi ve zaman yönetimi yer almıştır. Yürütücünün ve öğrencilerin yeri kesin çizgilerle olmamakla birlikte belirlenmiştir. Çünkü sürekli etkileşimin söz konusu olduğu süreçte zaman zaman sorumlulukların paylaşımına gidilmiştir.

E-Portfolyoların oluşturulmasında *teknik gerekliliklerle* ilgili olarak; yaygın olarak kullanılan ofis programlarının, çoklu ortam yazarlığına ilişkin yazılımların ve yüksek seviyeli yazılım araçlarının; seçimi, temini ve kullanımı için öğrenciler serbest bırakılmıştır. İnternette depolama alanlarının sağlanması, sunucuların ve gerekli yazılımlarının temin edilmesi, sürecin yürütüldüğü portalın oluşturulması ve uyarlanması ile ilgili *mali sorumluluklar* yürütücünün sorumluluğuna alınmıştır. Ancak gerektiği durumlarda kendi e-portfolyolarının üretimlerine yönelik kaynak temini ve yönetiminde (donanım ve yazılım temini, internete erişim, doküman temini, çalışmalarını için gereken bütçenin oluşturulması ve temin edilmesi vs.) mali sorumluluklar öğrenciler tarafından üstlenilmiştir.

Teknoloji beceri seviyeleri bakımından katılımcılar; sahip oldukları teknik donanımlar, gereksinimleri karşılar düzeyde olması ve yazılım araçları

yardımıyla yeterli düzeyde kullanım becerilerine sahip olmaları nedeniyle ayrı bir organizasyonu veya lojistik desteği gerektirmemiştir. Ayrıca; sürecin planlaması, öğretimin ve değerlendirmenin bir arada yürütülmesi ve öğrencilerin akademik gelişimlerine dair desteğin sağlanması ile ilgili *zamana yönelik lojistik yapılanma* yürütücü tarafından gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte e-portfolyo geliştirme aşamalarının (toplama, seçme, yansıma, son ürüne karar verme vs.) tamamlanmasıyla ilgili zaman yönetimi, öğrencilere verilen bir serbesti içerisinde çalışmalara ilişkin ayrıntılı takvimin oluşturularak yürütülmesi desteğiyle sürdürülmüştür.

5.1.6. Araştırmadaki E-Portfolyo Geliştirme Çalışmaların Genel Hatları

Araştırma kapsamında yürütülen uygulama, çeşitli aşamalar içerisinde gerçekleştirilen çalışmaların toplamı olarak değerlendirilebilir. Uygulamadaki bu aşamalar süreci ve ürünleri doğrudan ya da dolaylı biçimde etkilemiştir. Bu aşamalar süreçten en üst düzeyde yararlar sağlamak ve başarılı sonuçlar elde etmek için oluşturulmuştur. Literatürden yararlanılarak tasarlanan bu genel aşamalar, bu araştırmaya ait özgün bazı uygulamalarla zenginleştirilmeye çalışmıştır.

E-Portfolyo geliştirme çalışmaları, portalda yer alan ve konuların öğretimine destek amacıyla oluşturulan bölümlerin aktif kullanıma açılmasından kısa bir süre sonra başlatılmıştır. Araştırmada uygulanan e-portfolyo geliştirme çalışmaları dört temel aşamaya dayanmaktadır. Bunları; toplama süreci, seçme süreci, yansıma süreci ve gösterimin oluşturulması süreci olarak ifade edebiliriz. Uygulama kapsamında, bu aşamalarda gerçekleştirilen çalışmaları genel hatlarıyla alt başlıklar halinde açıklayabiliriz.

Toplama Süreci: Portfolyo geliştirme sürecinde ilk adım olarak görülen bu süreçte daha önce *araştırmacı* tarafından oluşturulmuş bir plan çevresinde bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk önce öğrencilerle birlikte "*amaç belirleme süreci*" olarak adlandırılan bir takım işlem basamakları hayata

geçirilmiştir. Amaç belirleme sürecinin her bir basamağında öğrencilerle yoğun biçimde iletişim içerisinde bulunulmuştur. Kararların tümü *araştırmacının* desteğiyle ve öğrenci görüşleri doğrultusunda alınmıştır.

Seçme Süreci: Portfolyo geliştirme sürecinin ikinci adımını oluşturan seçme sürecinde; öğrenciler gerekli görüldüğü durumlarda *araştırmacının* da yardımıyla topladıklarının arasından seçimler gerçekleştirmiştir. Bu süreçte öğrenciler toplanılanlar arasından çalışmalarına yönelik en iyi parçaların seçimini serbest biçimde gerçekleştirmiştir.

Yansıma Süreci: Bu süreçte öğrenciler çalışmalarını doğrultusunda giderek kendilerinden daha da haberdar olmuşlardır. Burada öğrenciler çalışmalarının çıktılarını yavaş yavaş oluşturmaya başlamışlar ve portalda ilgili yerlere kayıtlar gerçekleştirmeye başlamışlardır. Böylelikle formal olmayan bir ortam oluşturularak her bir öğrencinin ihtiyaçlarını giderecek biçimde bağlar kurulmaya çalışılmıştır.

Gösterim Oluşturulması Süreci: Portfolyo geliştirmenin son aşaması olan gösterimin oluşturulması sürecinde öğrenciler çalışmalarına son görüntüyü kazandırmışlardır. Genelde resim, grafik vb görsellerin yer aldığı metin tabanlı dosyalar oluşturmuşlardır. Bu bağlamda bazı öğrencilerin etkileşimli web sayfaları biçiminde gösterim tercihleri de söz konusu olmuştur. Çalışmalarının gösteriminin tamamlanmasının ardından e-portfolyo geliştirme süreci sonlandırılmıştır.

5.1.7. E-Portfolyo Sürecindeki Portalda Kullanılan Araçlar ve Uygulanması

Araştırmacı tarafından tasarılan e-portfolyo portalında; web sayfaları, eş zamansız iletişim araçları (otomatik duyuru ve hatırlatma araçları, tartışma platformları, kürsüler), eş zamanlı iletişim araçları (sohbet odası), e-portfolyo oluşturma alanları, dosya indirme-yükleme alanları, metin ve sunu dosyaları yer almıştır.

E-Portfolyo portalının hazırlanması ve teknik özellikleri: E-Portfolyo portalı, alt yapısında karmaşık kod yapılarının bulunduğu interaktif sayfalardan meydana getirilmiştir. E-Portfolyo portalı *araştırmacı* tarafından; Macromedia Dreamweaver MX web tasarım programı aracılığıyla yaklaşık sekiz hafta süren bir çalışma sonucunda yapılmıştır. Portalda yer alan web sayfalarının görsel tasarımında; konu alanı uzman görüşleri ve materyal geliştirme alanıyla ilgili kaynaklar dikkate alınmıştır (Yalın, 2001; İpek, 2001; Rıza, 1995, 1999, 2000; Şahin ve Yıldırım, 1999; Blum, 1997; Ergin, 1995; Eisele ve Eisele, 1994; HEGP, 1993). E-Portfolyo portalı, oluşturulmasının ardından kontrol ve değerlendirme amacıyla iki hafta boyunca internet ortamında, *araştırmacıya* ait bir web adresi altında (<http://www.cdemirli.net>) yayınlanmıştır. Bu süre içerisinde uygulama öncesi sayfalarda varsa aksaklıkların giderilmesine ve portalın e-portfolyo sürecine ne derecede uygun olduğunun tespit edilmesine çalışılmıştır.

Portal bünyesinde; 532 adet çeşitli amaçlarla hazırlanmış Asp sayfası, 227 adet Gif formatında resim dosyası, 9 adet Jpeg formatında resim dosyası, 36 adet MsOffice Word formatında metin dosyası, 67 adet Microsoft Access formatında veri tabanı dosyası, 3 adet MsOffice Power Point formatında sunu dosyası barındırmıştır.

E-Portfolyo portalının güvenlik sistemi: Sürecin sağlıklı yürütülmesi ve öğrenci çalışmalarının güvenli ortamlarda saklanması için portalda aşamalı bir güvenlik sistemi tasarlanmıştır. Bu amaçla portal yapılandırılırken üç ayrı alan oluşturulmuştur. Bunlardan ilki, bağlantı adresinin herhangi bir web görüntüleyicisine yazılmasıyla herkesin ulaşabileceği sayfaların bulunduğu alandır. Diğer alan, çalışma grubu öğrencilerinin kullanıcı adlarının ve şifrelerinin girilmesiyle ulaşılan sayfalarının bulunduğu özelleştirilmiş alandır. Bu alanda öğrenciler, konulara ilişkin web sayfalarına, tartışma platformuna, kürsülere ve diğer genel e-portfolyo uygulamalarına ulaşabilmektedir. Son alan ise, özel alana girmiş olan öğrencilerin kendilerine ait güvenlik kodlarının

girilmesiyle ulaşabildikleri ve özel e-portfolyo uygulamalarının yer aldığı uygulama alanıdır. Bu alanda öğrenciler kendilerine sunulan depolama kapasitesi dâhilinde; dosya indirme-yükleme ve portfolyo süreciyle ilgili kaydetme araçlarına ulaşmaktadır. Bir öğrenciye ait uygulama alanına sadece; öğrencinin kendisi, onun yetki verdiği arkadaşları ve yönetici konumundaki *araştırmacı* girme yetkisine sahip olmuştur.

Tartışma platformları ve kullanım alanları: Süreçte düşüncelerin ve görüşlerin iletimini desteklemek amacıyla tartışma platformu uygulaması yer almıştır. Şifreli alan içerisinde bulunan tartışma platformu öğrencilerin serbest kullanımına olanak sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Öğrencilere eğitim-öğretim ile ilgili olmak kaydıyla kendi istedikleri tartışma konusu başlıklarını oluşturma ve o başlıklar altındaki tartışmaları yönetme imkânı verilmiştir. Böylelikle öğrenciler duygu, düşünce ve görüşlerini eşzamansız biçimde platformdaki başlıklar altında diğerleriyle paylaşmışlardır.

Bununla birlikte öğretimi yapılan her bir konu ile ilgili tutumların ve düşüncelerin belirtildiği ve sistemde *Kürsü* olarak isimlendirilen platformlar yer almıştır. Her konuyla ilgili birimde bir kürsü oluşturulmuş ve sadece o konuyla ilgili tartışmalar yürütülmüştür. Bir diğer ifadeyle kürsüler özel ve odaklı tartışmaların yürütüldüğü alanlar niteliğini taşımışlardır.

Ayrıca öğretimi yapılan her bir konu sonrasında öğrencilere görüş yazma alanları sunulmuştur. Aynı zamanda yine her bir konu sonrası bir örnek olay sunulmuş ve öğrencilerin bu örnek olayı değerlendirebilecekleri küçük değerlendirme formlarına yer verilmiştir. Bu görüş yazma ve değerlendirme formlarına ait veriler bir veri tabanı dosyasında her bir öğrencinin ID numarasına göre kayıt altına alınarak, öğrencilerin daha sonraki aşamalarda buralara neler girdiğini görmelerine imkân veren bir yapı oluşturulmuştur. Böylelikle öğrencilerin ilerleyen zamanlarda geçmiş aktivitelerdeki durumlarını

görerek kendi gelişimleri hakkında bir öz yargıya varmalarına destek verilmiştir.

E-Posta teknolojisinin kullanım alanları: Araştırmadaki e-portfolyo sürecinde e-posta teknolojisi, *araştırmacı-öğrenci/öğrenci-öğrenci* iletişimde önemli bir yere sahip olmuştur. Öğrencilerin sorularının/sorunlarının ve bunlara yönelik verilen cevapların/çözüm önerilerinin iletiminde e-posta teknolojisinden oldukça yararlanılmıştır. Aynı zamanda süreçte bir e-posta grubu oluşturularak öğrencilerin birbirleri ile mesajlaşmalarında bu grubun kullanılmasına imkân verilmiştir. Gönderilen iletilerle de öğrenciler bu yönde bir iletişim için teşvik edilmiştir. Ayrıca *araştırmacı* tarafından hazırlanmış süreci ve konuları aydınlatıcı nitelikte içeriğe sahip metin ve sunu dosyalarının öğrencilere iletilmesinde e-posta teknolojisinden yararlanılmıştır.

Otomatik duyuru ve hatırlatma araçlarının kullanımı: Portalda otomatik duyuru ve hatırlatma araçları kullanılmıştır. Bu hatırlatma ve duyuruların içeriği hem konuların öğretimine hem de süreçte öğrencilerin portfolyolarını oluşturmalarına yardımcı olacak nitelikte oluşturulmuştur. Süreç başlangıcında alınan kararlar doğrultusunda hatırlatma notları ve duyurular, sistemin ilgili veri tabanlarına aktarılmıştır. Sistemde tarihsel olarak belirlenen aralıklarda bu duyuru ve hatırlatma notları portalın ana sayfasında öğrencilerin istifadesine otomatik olarak sunulmuştur.

Sohbet programlarının kullanım alanı: E-Portfolyo sürecinde, tamamen portala özgün bir sohbet odası uygulaması kullanılmıştır. Böylelikle uygulama dışındaki bir kimsenin sohbet odasına girmesi engellenmeye çalışılmıştır. Portaldaki sohbet odasında mesajların biçimi metin tabanlı olarak tasarlanmıştır. Ayrıca bu sohbet odasında sadece bir kişiye özel veya bir gruba özel mesajlar iletme imkânı da sunulmuştur. Sohbet odasında rahat bir ortam sunulmasına, görüşme odaları ayarlarının kolay yapılmasına ve yazılı

mesajların yer aldığı ekran yapısının kullanımının daha rahat gerçekleşebilmesi yönünde özen gösterilmiştir. Sohbet odası, portalda çevrimiçi olan öğrencilerin birbirleriyle görüşmelerinde aktif biçimde kullanılmıştır.

Ayrıca sohbet odasından süreç içerisinde iki defa alan uzmanlarının katılımıyla çevrimiçi toplantı yapılmasında yararlanılmıştır. İlk toplantı 04.05.2005 tarihinde “Öğretimde strateji, yöntem ve teknik” gündemiyle gerçekleştirilmiştir. Toplantı, çalışma grubu öğrencileriyle aynı üniversiteden bir alan uzmanını bir araya getirmiştir. Çalışma grubunun tamamına yakınının etkin katılımıyla oldukça başarılı ve faydalı bir toplantı yapılmıştır. İkinci toplantı ise, 11.05.2005 tarihinde “E-Portfolyo’mu nasıl oluşturabilirim?” başlıklı gündem ile gerçekleştirilmiştir. İlk toplantıda olduğu gibi bir alan uzmanı ile çalışma grubu öğrencileri bir araya gelmiştir. İlk toplantının oldukça verimli geçmesi; ikinci toplantıdaki uzmanın, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteden farklı bir yerde görev yapması ve toplantı gündemi öğrencilerin ikinci toplantıya olan ilgilerinin daha da artmasını sağlamıştır.

E-Portfolyo oluşturma alanları ve kullanımı: Portalın önemli bölümlerinden biri öğrencilerin e-portfolyolarını oluşturma amacıyla kullandıkları ve *ePunit* olarak adlandırılan kısımdır. İki aşamalı güvenlik uygulaması sonrasında ulaşılan bu kısımda, öğrenciler dinamik web sayfaları yardımıyla portfolyolarını oluşturma çalışmaları yapmıştır. Bu kısım, çeşitli aşamalara ve etkinliklere cevap verecek nitelikte amaçlı birimlerden oluşmuştur.

a. Amaç oluşturma alanı: E-Portfolyolar için amaç oluşturma çalışmalarının gerçekleştirildiği alandır. Her bir öğrencinin, *araştırmacı* ve izin verdiği diğer kişilerin katılımıyla gerçekleştirdiği müzakereler sonucu oluşturulan amaç cümlelerinin ilgili alana girilerek kayıt altına alındığı yerdir. Ayrıca, amacın altyapısını kuvvetlendirmek bakımından öğrencilerin amacı seçme veya oluşturma nedenlerini, amacına ulaşırsa kısa, orta ve uzun vadede

gerçekleşeceğini umduklarını kayıt altına aldıkları alanları bünyesinde taşımaktadır.

b. SWOT analizi alanı: Öğrencilerin amaç oluşturma çalışmalarına paralel olarak portfolyolarını gerçekleştirirken karşılaşılabilecekleri tüm olumlu ve olumsuz faktörlerin kayıt altına alındığı birimdir. Böylelikle öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları noktalarını başlangıçta tespit etmelerine, bu çerçevede stratejiler geliştirmelerine, önlem almalarına ve plan yapmalarına destek olunmuştur. Ayrıca kayıt altına alınan bilgiler, öğrencilerin çalışma öncesinde kendilerini ve içinde buldukları durumları daha iyi tespit etmelerine katkı sağlamıştır.

c. Taslak oluşturma alanı: Öğrencilerin yürütmeyi düşündükleri portfolyo oluşturma sürecinin yaklaşımını, bakış açılarını, aşamalarını, dönüm noktalarını, biçimini ve çalışmaya yönelik diğer tüm öngörülerini kaydettikleri birimdir. Böylelikle sürecin genel hatlarıyla bir resmi çizilmiş ve yol haritası oluşturulmuştur. Ancak birimde yer alan taslağın öğrencileri kesin bağlayıcılık özelliği olmayıp daha çok kılavuzluk yapma amacıyla oluşturulması söz konusudur.

d. RS (Rol-Sorumluluk) alanı: Bu birim, portfolyoların gerçekleştirilmesinde yardımcı olacak tüm dış faktörler, onların rolleri ve sorumlulukları ile ilgili kararların kayıt altına alındığı yerdir.

e. Çalışma takvimi alanı: Öğrencilerin çalışmalarının takvimini, kayıt alanlarını kullanarak oluşturdukları birimdir. *e-PTakvim'*in öngördüğü genel ve kritik tarihler ışığında öğrenciler tarafından oluşturulmuş özel çalışma takvimleri bu birimde kayıt altına alınmaktadır.

f. TS (Toplama-Seçme) alanı: Öğrencilerin portfolyo oluşturma süreci kapsamında elde ettikleri tüm kanıtların uygun (softcopy) biçimde yüklendiği ve içerisinden seçimlerin gerçekleştirildiği birimdir. Bu alanın her bir

öğrencinin hangi dosyayı ne zaman kaydettiğini göstermesi öğrencilerin tarihsel olarak çabaları ile ilgili göstergelere destek olmuştur.

g. *YS (Yansıma-Sunum) alanı*: Öğrencilerin çalışmalarındaki yansımaların kayıt altına alınmasının sağlandığı birimdir. Aynı zamanda öğrencilerin son ürünlerinin internet ortamında yayınlandığı birim olma özelliğini taşımaktadır.

Yardımcı ve destek dosyaların kullanımı: Portalda oluşturulan araçlar ve dinamik web sayfalarının yanı sıra süreçte farklı formatlarda destek amacıyla kullanılan dosyalar söz konusudur. Bu dosyalardan süreç boyunca aktif biçimde yararlanılmıştır.

a. *Metin dosyaları*: Bu dosyalar gerek e-posta aracılığıyla iletilmiş gerekse de site içerisinde yayınlanmıştır. Metin dosyaları, konulara ilişkin bilimsel içerikli yazılar ve ek kaynaklar olarak öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

b. *Sunu dosyaları*: Sunu hazırlama ilkeleri çerçevesinde oluşturulan dosyalar hem e-posta aracılığıyla gönderilmiş hem de site içerisinde yayınlanmıştır. Sunuların içeriği, öğrencilerin ilgili ünitelere ön hazırlık niteliğinde bilgi edinmelerini sağlayacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır.

c. *Sıkıştırma araçları*: Çeşitli yazılım teknolojileri aracılığıyla hazırlanmış bilgisayar programlarıdır. Bu programlar, farklı türdeki dosyaların sahip oldukları kapasite genişliklerinin normalinden daha az bir biçime dönüştürülmesini sağlamaktadır. E-Portfolyo sürecinde öğrencilerin istifadesine sunulan sıkıştırma araçlarını, sıkıştırıcı (compression) ve arşiv (archive) programları olarak ikiye ayırmak mümkündür. Sıkıştırıcı araçlar, bir dosyanın türünü değiştirmeden sadece formatını değiştirerek daha az kapasiteye sahip bir dosyaya çevirme işlemlerinde kullanılmaktadır (görüntü dosyalarını DivX, XVD, MPEG veya ses dosyalarını MP3 formatına dönüştürücüler gibi). Süreçte kullanılan bir diğer sıkıştırma araç türü ise arşiv programlarıdır. Bu tür programlar, dosyaları hem türü hem de formatında

değişikler yapmadan sıkıştırılan, ancak daha sonra bu dosyaların kullanımı için yeniden program yardımıyla açılmasına ihtiyaç duyulan yazılımlardır. Bir biçimde arşiv oluşturmak için kullanılırlar (Ör. winrar, winzip programları gibi). Bu programlar gerek farklı formatlardaki dosyaların portalda yayınlanması gerekse e-posta aracılığıyla dosyaların iletimindeki kapasitelerin azaltılması için kullanılmıştır.

d. *Anti-virüs yazılımları*: Portalda öğrencilere sunulan diğer önemli yardımcı araçlar olarak anti-virüs yazılımları söylenebilir. Süreçteki aktif katılımcıların (e-posta gönderirken veya portaldaki alanlarına dosya yüklerken) dosya eklerinde yer alması, bilgisayarlara veya dosyalara zarar vermesi istenmeyen program parçacıklarını engellemek amacıyla kullanılmıştır. Herhangi bir anti-virüs yazılımına sahip olmayan öğrenciler portalda sunulan geniş kapsamlı ve kolay güncellenebilir anti-virüs yazılımlarının kısıtlı sürümlerini (beta veya demo) indirerek gerekli önlemleri almışlardır.

5.2. SONUÇ

Bu bölümde, araştırma kapsamında yürütülen e-portfolio öğretim sürecine yönelik bulguların yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar sürece ve süreçteki konulara yönelik öğrenen tutumları ve öğrenme algıları olmak üzere iki alt başlıkta açıklanmıştır.

5.2.1. Sürece Yönelik Algı ve Tutuma İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğrencilere göre, sürecin öğrenciyi dikkate aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sürecin, öğrencileri öğrenmek için çaba sarf etmeleri konusunda teşvik ettiği görülmüştür. Bunun öğrenciler tarafından yalnızca akademik bilgi ve becerilerin kazanılması bağlamında görülmediği, kendisinde var olan özelliklerin keşfedilmesinde ya da yeniden yapılandırılmasında da etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Süreçteki baş aktörün kendileri olduğunu düşünen öğrenciler, öğrenmeleri için işe koşulan diğer tüm her şeyin onları çevreleyen ve onlara hizmet eden bir konumunda olduğu şeklinde bir algılamaya sahip olmuşlardır. Bunun, öğretim ortamının ve etkinliklerin düzenlenmesinden değerlendirmenin yapılmasına, sürecin yönetiminden teknoloji kullanımına kadar birçok unsurda kendisini gösterdiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda bu algılama öğrencilerin, sürece ve süreçteki uygulamalara yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını da sağlamıştır. Hatta öğrencilerin, öğrenenin merkeze alındığı iddiasına sahip diğer uygulamaların hayata geçirilebileceğine yönelik olumlu tutumlara bu süreçle birlikte sahip oldukları görülmüştür. Bir diğer ifadeyle mevcut öğretim sistemi içerisinde bu tip yaklaşımların uygulanabilirliğine yönelik var olan olumsuz önyargıların ve tutumların değiştiği görülmüştür. Diğer bir sonuç, öğrencilerin, e-portfolio süreci öğreneni merkeze aldığı için bunun ileriki meslek hayatlarında kullanmak istemelerinde ortaya çıkmıştır.

Araştırmada e-portfolio öğretim sürecinin, öğrenenini merkeze alan bir anlayışa sahip olduğu ve bunun da ötesinde öğrenen merkezli bir anlayışın hayata geçirilebilir olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sürecin, her biri öğretmen adayı olan bu öğrencileri, öğrenen merkezli anlayışın hayata geçirilmesine teşvik ettiği görüşmüştür. Bu sonucun altındaki temel nedenin de sürecin sahip olduğu ve hayata geçirdiği anlayışından kaynaklandığı görülmektedir.

Sürecin öğrenenin gelişimini desteklemesi ve sürekli kılması araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Araştırmanın bulgularına bakıldığında sürecin, öğrenen gelişimini zaman içerisinde sürekli kıldığı ve çok yönlü katılımı bunun desteklendiği biçiminde bir algılama meydana gelmiştir. Öğrencileri, planlı ve uygun biçimde tüm imkânlardan (insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklardan) yararlanarak süreç içerisinde gelişim gösterdikleri düşüncesine sahip olmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin, bu durumun

farkında oldukları ve süreçten yüksek verim elde ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Sürecin kendi gelişimlerini gözettiğine yönelik algılamaların oluştuğu görülmüştür. Bu da öğrencilerin süreç içerisinde kendileri için yararlı bir iş yaptıklarını hissetmelerine ve özgüvenlerini arttırmada bir zemin oluşturmuştur. Dolayısıyla, e-portfolio öğretim sürecinde, öğrenci gelişimi ve bu gelişimdeki süreklilik üzerine odaklanıldığı ve gelişimin yüzeysel olmayan biçimde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler, kendilerine biçilen misyonun ne olduğunun bilincine varmışlardır. Ayrıca süreç öğrencilerin hedeflerine ulaşılmasında onlara kolaylıklar sağlamıştır. Bir diğer ifadeyle e-portfolio öğretim sürecindeki öğrenci, öğretim sürecinde “ne için?” ve “ne amaçla?” bulunduğu farkına varmaktadır. Süreçte öğretimi yapılan konuların öğrenilmesi için “neden çaba sarf ettikleri?” ve bunun gelişimlerine “ne gibi bir katkıda bulunacağını?” bilmektedirler. Nitekim bu durumun yansıması olarak, yüksek düzeyde bir performansın sürekliliğini sağlama ve sürece yönelik olumlu bakış açısına sahip olmayı beraberinde getirmesi ortaya çıkan bir diğer sonuçtur.

Öğrenciler, süreci öğrenilen konularla gerçek yaşam arasında bağın kurulduğu bir köprü olarak algılamışlardır. Bununla birlikte süreçteki görevlerin mahiyetinin yanı sıra veriliş ve gerçekleştirilme biçiminin bu sonucun doğmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Süreç, öğrencilerin edindikleri amaçlar doğrultusunda gerçek yaşamdan topladıkları parçaları bir araya getirerek kendi anlamlandırmalarını oluşturmaya hizmet ettiği şeklinde algılanmıştır. Bu bakımdan yapaylığın en aza indirildiği bir süreç olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenciler, sınıf süreçlerinde olduğu gibi bir zaman ve mekân sınırlamasının e-portfolio sürecinde olmamasından hareketle süreci rahat bir

ortam olarak algılamışlardır. Bu rahatlığı besleyen unsurların yalnızca teknoloji kaynaklı olmadığı, sürecin anlayışının da etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlayış, rahatlıkla birlikte öğrencinin güven içerisinde olduğu bir süreç olarak algılanmasına sebep olmuştur.

Süreçteki öğrencinin, merkezde olduğunu derinlemesine biçimde fark ettiği ve aktif olduğu elde edilen diğer bir sonuçtur. Bu durum öğrenciler tarafından, öğrenme için sorumluluk almasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Sorumlulukla birlikte kendisine sunulan güç ve imkânlar, verilen görev ya da etkinliklerin gerçekleştirilmesinin ötesine geçerek öğrenmedeki çabanın ve kalitenin artmasını sağlamıştır.

Süreçte, kendisinin değerli olduğunu ve dikkate alındığını hisseden öğrenci, öğrenmedeki sorumluluğun paylaşıldığı sonucuna varmıştır. Geleneksel sınıf süreçlerindeki sorumluluğun daha çok öğretimi yapmakla yükümlü öğretmenin üzerinde olduğu, ancak e-portfolio sürecinde her birinin hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğreticisi olduğu algısını geliştirmişlerdir. Sürecin, öğrencilere yalnızca kendilerinin değil diğer arkadaşlarının görüşlerine de değer verilmesi gerektiğini gösterdiği, bu doğrultuda farklı bakış açılarından bakılmasının öğrenildiği bir süreç olarak algılandığı görülmüştür. Bununla birlikte sürecin insanlar arasındaki iletişimi desteklediğini ancak bunun her zaman bir ekran aracılığıyla yapılmasının da bazen istenmeyen bir durumu oluşturduğu görülmüştür.

Bunların yanı sıra sürecin yürütüldüğü elektronik ortamın tüm olumlu katkılarının işlerini kolaylaştıran bir etken olarak algılandığı varılan sonuçlar arasındadır. Sürecin sahip olduğu teknolojik imkânlar görevlerini gerçekleştirirken zevk almalarını sağladığı, hatta öğrencilerin interneti sürece katıldıkları ana kadar akademik amaçlı kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun kendilerini olumlu yönde farklı hissetmelerini sağladığı görülmüştür.

Öğretimin tüm aşamalarının elektronik ortamda yürütülmesi, teknoloji kullanımının yoğun biçimde gerçekleştiği bir süreç olarak algılanmasını doğurmuştur. Ancak bunun, her zaman için olumlu bir durum olarak değerlendirilmesinin mümkün olmadığı, zaman zaman yaşanan teknik aksaklıkların veya internete erişim sorunlarının olumsuz etkisinin çok ciddi biçimde hissedildiği ortaya çıkmıştır.

Sürecin öğrencilerde düşünme biçimini değiştirdiği ve öğrencilerin olayları sorgulama biçimini etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda süreçte, analitik ve yansıtıcı düşünmenin desteklendiği ortaya çıkmıştır. Bu, araştırma ve sorgulama için süreçte teşvik edilmelerinden kaynaklanmıştır. Bunun yanında herhangi bir kaynağa bağlı olmadan belirtilen, diğer bir ifadeyle öğrencinin kendine ait olan görüşlerinin değerli görülmesi ve düşündüklerini diledikleri gibi rahatlıkla ifade etme imkânına sahip olmalarının da etkisinin olduğu görülmüştür. Bu sonuç, süreçteki kişisel anlayışlar, yaratıcı fikirler, kişiye özgünlük gibi değerlerin öğrenciler tarafından daha fazla önemsenen özellikler olarak algılandığını da göstermiştir.

Ayrıca, sürecin öğrencileri araştırmaya sevk ederek, bir kaynağa bağlı kalmadan, yoğun bir emekle çalışmalarını sonuçlandırmalarına imkân verdiği görülmüştür. Öğrencilerin belirli aşamaları gerçekleştirerek kendilerinin bir şeyler üretmelerini sağladığı ve üretilenlerin de sahiplenildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu noktada sürecin değerlendirme anlayışının büyük katkısının olduğu ve öğretimi desteklediği düşünülmüştür. Süreçteki değerlendirme, öğrenciler tarafından farklı olarak nitelenmiştir. Hatta bu durum, kimi öğrenciler tarafından süreçte bir değerlendirmenin yapılmadığı yönünde eksik bir algılamının oluşmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte sürecin değerlendirme anlayışını tam olarak benimsemeyenlerin olduğu, geleneksel

uygulamalarda olduğu gibi değerlendirme için sınavların yapılmasının gerektiğini savunanlar olduğu görülmüştür. Bu durumun da sınavlara yönelik hazırlık aşamasında öğrenmenin gerçekleştiği inancını taşıdıklarından kaynaklandığı görülmüştür.

Araştırmada varılan bir diğer sonuç ise sürecin sayısal derslerde pek başarılı olamayacağına ilişkin öğrenci algılarının ortaya çıkmış olmasıdır. Bu, sürece yönelik olumsuz bir tutumdan ziyade sayısal derslerdeki mevcut öğretim anlayışlarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler işlettikleri zihinsel süreçte, e-portfolio sürecinin anlayışı ile sayısal derslerin öğretimine yönelik izlenen anlayışları bağdaştıramamış ve bu nedenle olumsuz bir tutum sergilemişlerdir.

Son olarak, araştırmada öğrencilerin, e-portfolio öğretim sürecini birçok açıdan arzulan niteliklere sahip bir öğretim süreci olarak algıladıkları ve sürece yönelik oldukça olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte süreçle ilgili algı ve tutumlarında, mevcut öğretim anlayışlarından kaynaklı alışkanlıkların ve beklentilerin izlerinin olduğu, ilk defa böyle bir sürece dâhil olmalarının ve farklı süreçlerin uygulandığını öğrenim hayatlarında görmemiş olmalarının da etkisinin olduğu görülmüştür.

5.2.2. Öğretimi Yapılan Konulara Yönelik Algı ve Tutuma İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma sonunda süreçte öğretimi yapılan konulara yönelik öğrenen tutumu ve öğrenme algılarına ilişkin sonuçlar öncelikle kavram tabanlı ele alınmış ve daha sonra ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiştir.

“Strateji” konusunun algılanmasına yönelik sonuçlar: Öğrencilerin süreç öncesindeki strateji ile ilgili algılamalarına bakıldığında, stratejinin özüne vurgu yapmaktan ziyade stratejinin çevrelediği unsurlara eşdeğer anlamlarla stratejiye kavramına yönelik yüklem yaptıkları görülmüştür. Bir bakıma

stratejiyi olduğundan daha dar kapsamda ve altında yer alan kavramlarla tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerdeki kavrama ilişkin bu algılama farklılığı, süreç öncesinde konu hakkında aslında net bir fikre sahip olmadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin süreç sonrası görüşlerinde ise strateji ile ilgili olarak algılamalarda iki temel yönelimin olduğu dikkati çekmiştir. Bu yönelimlerden ilkinde öğrencilerin soru ifadeleri kullanarak açıklama getirmeye çalıştıkları, diğerinde ise hem anlam hem de kullanılan ifadeler bakımından genel bir değerlendirme yapmış oldukları görülmüştür.

Bununla birlikte süreç sonrasında stratejinin öğretim sürecinin bütününe ve her ögesini kapsayan bir görüngü olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Stratejinin genel olduğu ve izahında nasıl/hangi sorularıyla beslendiği yönelik bir anlamlandırma yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, süreç öncesi durumları dikkate alındığında süreç sonrasında daha çok işin felsefesi açısından anlamlandırmalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra süreçlerle ilgili öğrenci sorgulamalarının daha da derinleştirildiği ortaya çıkmıştır. Bu durum e-portfolyo sürecinin, strateji konusunun literatüre paralel biçimde algılanmasına katkı sağladığını göstermiştir.

Bununla birlikte öğrenciler strateji ile ilgili olarak, öğrenci merkezli bir anlayışa sahip oldukları ve “öğrenci” ögesinin çok boyutlu ve etkin biçimde ele alınarak değerlendirilmesi gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmen nitelikleri ve öğretim ortamı imkânları diğer önemli vurgu unsurları olmuştur. Ders özellikleri ve çevresel faktörler de dikkate alınması gerekenler arasında görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda süreç sonrasında, öğrencilerin, stratejinin çok boyutlu ve birçok unsuru bir arada barındıran özelliğe sahip olduğu şeklinde bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

“Yöntem” konusunun algılanmasına ilişkin sonuçlar: Öğrencilerin süreç öncesinde yöntem kavramına ilişkin eksik ya da yanlış algılamalar içerisinde

olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğunun var olan “yöntem” bilgisinin netliğinin açık olmadığı ortaya çıkmıştır. Kavramla ilgili geniş kapsamlı ifadelerin kullanımı, yöntemin diğer kavramlar arasındaki yerinin tam olarak belirgin olmadığını göstermiştir. Nitekim anlam bakımından yöntemi çevreleyen kritik özelliklerden arınık biçimde bir algılamanın olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte farklı biçimlerde ve derinlemesine bir tanımlama ihtiyacı hissedildiğinde kavram karmaşasına yatkın bir durumun olduğu görülmüştür. Süreç sonrasında ise öğrencilerin yöntem ile strateji ve teknik kavramları arasında kurdukları ilişkilendirmeler dikkati çekmiştir. Bu, süreç öncesi durumdan farklı ve ortaya çıkmasının olumlu olarak görüldüğü bir durum olarak değerlendirilmiştir. Nitekim öğrenciler süreç sonrasında, alan yazınlarında da belirtildiği biçimde yöntem ile diğer kavramlar arasındaki ilişkileri doğru biçimde ve vurgulayarak yansıtmışlardır.

Öğrencilerin yöntem kavramına ilişkin “öğrenci” unsurunu ön plana çıkartmalarıyla, algılamalarının öğrenmede birey odaklı çağdaş eğitim paradigmalarıyla paralellik arz ettiği sonucunu doğurmuştur. Ayrıca, öğrencilerde bu kavramlarla ilgili olarak da “öğrenci” ögesinin yer etmiş olmasında, uygulanan e-portfolio sürecinin öğrenen merkezli bir ekseninde gerçekleştirilmiş olmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

“Teknik” konusunun algılanmasına ilişkin sonuçlar: Süreç öncesinde teknik ile ilgili olarak öğrencilerin bir kısmının bir fikir yürütemediği veya bilmediği diğerlerinin ise kavrama yönelik oldukça sınırlandırıcı veya yanlış algılamalar içerisinde olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin süreç öncesinde teknik hakkında sınırlı bilgilere sahip olduğunu açık biçimde göstermiştir. Süreç sonrasında ise teknik ile ilgili algılamalar süreç öncesinde sahip olunan yanlışlıkların yer almadığı görülmüştür. Bununla beraber süreç sonrasında daha özele indirgenmiş tanımlamalar yapıldığı görülmüştür. Ayrıca algılamaların, “teknik” ile ilgili literatürde yer alan tanımlar ve nitelik belirtme

biçimleriyle paralellik arz ettiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin süreç sonrasında, tekniği ile diğer kavramlar arasında doğru biçimde bir anlam bağının kurulduğu görülmüştür. Süreç sonrasında tekniğin uygulamaya geçme aşaması olmasından hareketle uygun ancak çeşitliliğin devam ettiği algılamaların oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Son olarak, öğrenciler tarafından bu üç kavramın doğru ve bir öğretim sürecinin olmazsa olmazları biçiminde algılandığı sonucuna varılmıştır. Kavramların başlangıçta benzer biçimde anlamlandırıldığı ve süreçle birlikte algılamalarında farklarına ilişkin bir dönüşümün gerçekleştiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler tarafından bu üç kavramın birbirlerinden ayrı düşünülmemeyecek biçimde ilişkili olduklarına dair fikirlerinin belirginleştiği görülmüştür. Aynı zamanda kavramlar arası ilişkinin hiyerarşik veya iç içe olduğu şeklinde algılandığı ortaya çıkmıştır.

Konulara yönelik tutumlara ilişkin sonuçlar: Öğrencilerin konulara yönelik tutumlarının onları algılama biçimleriyle sıkı bağlar içerisinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin strateji, yöntem ve tekniklerin değişen biçimde hayata geçirilmesi inancını taşıdıkları görülmüştür. Algılamalara ilişkin sonuçlarda ortaya çıkan durumlara göre bir seçim yapılmasının ve izlenilmesinin gerektiği yönünde bir tutum sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, bir ders içerisinde farklı anlayışları yaklaşımla öğretimin daha etkili olacağı inancını taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin bu anlayışları sergilerken dış etkenlerin önemine vurgu yaptıkları, istekli olmalarına karşın uygulamada bazı yaklaşımların sergilenip sergilenemeyeceği hususunda endişe ve olumsuz bir kaygı duydukları görülmüştür.

Öğrencilerin, öğretim sürecinde, yüksek düzey amaçlar çerçevesinde, öğrenenlerin sahip oldukları tüm yönler dikkate alınması gerektiği inancını taşıdıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrenenin merkeze alındığı ve aktif olduğu uygulamalar içerisinde olma veya bu uygulamaları hayata geçirme isteği içerisinde oldukları görülmüştür. Bunların hayata geçirilmesinde de öğrenenin kendini rahat hissedeceği ve güven duyacağı bir ortamın oluşturulması gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Bunlarla birlikte öğrencilerin, öğrenenlerin öğretim süreci içerisinde sorgulama yapmalarının gerekliliğine vurgu yaptıkları, bunu gerçekleştirmek için istekli oldukları görülmüştür. Bu konudaki tutumlarının şekillenmesinde sürecin olumlu katkıları olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin mevcut öğretim anlayışlarından bu açıdan bir biçimde etkilendikleri görülmüştür.

Öğrencilerin tercih ettikleri ve kendilerini yakın hissettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin olmasıyla birlikte tüm bunların çeşitli koşullar ve etkenler doğrultusunda değişen biçimde hayata geçirilmesi inancını taşıdıkları görülmüştür. Bu kapsamda, bir ders içerisinde farklı yaklaşımların sergilenmesiyle öğretimin daha etkili olacağı inancını taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bir kısmının iç ve dış etkenlerin sahip olduğu öneme binaen, uygulamakta istekli olmalarına karşın bazı yaklaşımların sergilenip sergilenemeyeceği hususunda endişe ve olumsuz bir kaygı duydukları görülmüştür.

Öğrenciler süreç sonrasında, öğrenenlerin sahip olduklarının tüm yönüyle dikkate alınması ve buna göre bir yaklaşımın sergilenmesi gerektiği inancına sahip olmuşlardır. Büyük bir çoğunluğunun öğrenenin merkeze alındığı ve aktif olduğu uygulamalar içerisinde olma veya bu uygulamaları hayata geçirme isteği taşıdığı ortaya çıkmıştır. Bunlarla birlikte bahse konu olan kavramların hayata geçirilmesi aşamasında öğrenenin kendini rahat

hissedeceği ve güven duyacağı bir ortamın oluşturulması gerekliliğine de inandıkları da görülmüştür.

E-Portfolyo sürecinin yeni bakış açıları sağlayarak, derinlemesine yapılan sorgulamalarla öğrencilerin çok yönlü algılamalarını beslediği ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak da e-portfolyo sürecinin öğrencilerin, konulara ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklik meydana getirdiği, daha önce var olan olumsuz kaygıları azalttığı ve bazı konularda gerçekleştirebilme inancını arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Son olarak, e-portfolyo sürecinde, öğrenmedeki doğruluğun ve konu hâkimiyetinin yüksek oranda sağlandığı, kavramlar ve aralarındaki ilişkilerin derinlemesine ve doğru biçimde anlamlandırıldığı görülmüştür. Bununla birlikte işletilen sürecin, öğrencilerin öğreneni merkeze alan anlayışlara yönelik olumlu tutumların kazanılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik e-portfolyo süreci uygulamaları hayata geçirilmelidir. Süreç, başlangıç itibariyle öğrencilerin bitirme ödevlerinde/projelerinde yürütülebilir.
- E-Portfolyo sürecinin taşıdığı anlayış yüksek öğretim kurumlarının politikaları arasında yerini almalı ve hayata geçirilmelidir.
- E-Portfolyo süreci, yürütülebilirlik ve hedef kitlenin erişebilirlik açısından mevcut teknolojik alt yapıya uygun hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlik mesleği alanında hizmet öncesi eğitim programlarında e-portfolyo sürecine yer verilmelidir.

- E-Portfolyo sürecinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, konu alanı ve teknik destek uzmanlarından oluşan danışmanlık ve destek hizmetlerine yer verilmelidir.
- E-Portfolyo sürecinde yürütülen öğretim anlayışına sahip benzer uygulamaların yaygınlaştırılması gereklidir.

Yeni araştırmalar için öneriler:

- E-Portfolyo sürecinin öğrencinin akademik başarısına etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- E-Portfolyo sürecinin uygulamalı ve mesleki derslerdeki performansının çeşitli açılardan değerlendirilmeye alındığı çalışmalar yapılabilir.
- Farklı disiplinlere ait derslerde e-portfolyo sürecinin nasıl algılandığına ve sürece yönelik ne tür tutumlar geliştirildiğini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- E-Portfolyo sürecinin özellikle sayısal derslerdeki uygulanabilirlik düzeyini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- Benzer süreçlerin etkili biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla uygulayıcılara yönelik genel çerçeveler geliştirilebilir.
- E-Portfolyo sürecinde kullanılmak üzere esnek yapıda tasarlanmış paket yazılımlar üretme veya web ortamları oluşturma çalışmaları yapılabilir.
- E-Portfolyo sürecine uygun olarak hazırlanacak öğrenme nesnelere üzerine araştırmalar yapılabilir.
- E-Portfolyo sürecine dâhil olacak öğrencilerin taşınması gereken yeterliklerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, Y., Bal, V. ve Şimşek, H. (2005). **E-Portfolyolarla Öğrenme Ortamı Geliştirme ve Destekleme Platformu**. The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET). October 2005, 4 (4). Retrieved March 12, 2007 from the World Wide Web: <http://www.tojet.net/articles/4415.htm>
- Anderson, R.S. (1998). **Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment**. New Directions for Teaching and Learning, Summer 1998, 74, 5-16.
- Arnold, N. L. (2006). **The Impact of Implementing the Statewide Alternate Assessment Portfolio on Student Access to the General Curriculum**. Doctoral Dissertation. Washington DC.: University of Washington.
- Arslan, A. (1996). **Felsefeye Giriş**. (2. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Arter, J. (1990). **Using Portfolios in Instruction and Assessment: State of the Art Summary**. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Aschbacher, P. R., Koency, G. & Schacter, J. (1995). **Alternative Assessment Guidebook**. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, University of California.
- Baki, A., Birgin, O., Güven, B. ve Karataş, İ. (2004). **Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası (Portfolio) Uygulaması**. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı 2004. 17 Ocak 2004. Sabancı Üniversitesi: İstanbul. İnternette 17.06.2004 Tarihinde İndirildi: <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Adnan%20Baki.doc>
- Baron, C. (1996). **Creating a Digital Portfolio**. Indianapolis: Hyden Books.
- Barrett, H. C. (2000). Create Your Own Electronic Portfolio. **Learning & Leading with Technology**, 27 (7), 14-21.
- Barrett, H. C. (2002a). **Electronic Portfolio Decision Consideration**. Retrieved November 20, 2004 from the World Wide Web: <http://electronicportfolios.com/portfolios.html>
- Barrett, H.C. (2000a). **Electronic Teaching Portfolios: Multimedia Skills + Portfolio Development = Powerful Professional Development**. Society for Technology and Teacher Education (SITE). USA: San Diego
- Barton, J. & Collins, A. (1997). **Portfolio Assessment: A Handbook for Educators**. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co.

- Bazeley, P. & Richards L. (2000). The NVivo Qualitative Project Book. (Review Note). **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, 2 (3), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Bazeley, P. (2002). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. **1st International Conference - Qualitative Research in Marketing and Management University of Economics and Business Administration, 10th April, 2002**. Vienna
- Bers, T. H. (2001). Measuring and Reporting Competencies. **Competency-Based Learning Models in Higher Education, New Directions for Institutional Research**, No: 110, Summer 2001, 29-40.
- Bintz, W.P. (1991). Staying Connected: Exploring New Functions for Assessment. **Contemporary Education**, 62 (4), 307-312.
- Blatter, N. H. & Frazier, C. L. (2002). Developing a Performance-Based Assessment of Students' Critical Thinking Skills. **Assessing Writing**, 8 (1), ISSN: 1075-2935, 47-64.
- Blum, B. (1997). **Etkileşimli Ortam Başarının Esasları**. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Bong, S. A. (2002). Debunking Myths in Qualitative Data Analysis. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 3 (2), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Bredo, E. (2000). Reconsidering Social Constructivism: the Relevance of George Herbert Mead's Interactionism. (Ed: D. C. Philips). **Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues**. (Chapter pages: 127-157) Chicago Illinois: University of Chicago Press.
- Bringer, J. D., Johnston, L. H. & Brackenridge, C. H. (2004). Maximizing Transparency in a Doctoral Thesis!: The Complexities of Writing About the Use of QSR NVIVO within a Grounded Theory Study. **Qualitative Research**. 4 (2), 247-265.
- Briscoe, C. & Wells, E. (2002). Reforming Primary Science Assessment Practices: A Case Study of One Teacher's Professional Development through Action Research. **Teacher as Researcher**, 86, 417-435.
- Brooks, G. D. (2007). **The Effects on Self-Regulation in Adult Learners after Completion of a Professional Assessment and Development College Course**. Doctoral Dissertation. Virginia: George Mason University.

- Brown, D. (2002). Going Digital and Staying Qualitative: Some Alternative Strategies for Digitizing the Qualitative Research Process. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 3 (2), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Bulduk, S. (2003). **Yeni Başlayanlar İçin Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Buzzard, J. & Kaunitz, P. (2001). **Electronic Portfolio Design**. Mid-South Instructional Technology Conference (Sixth Annual), April 8-100, 2001. Retrieved March 16, 2007 from the World Wide Web: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/20.pdf>
- Callahan, S. (1999). All Done with Best of Intentions: One Kentucky High School after Six Years of State Portfolio Tests. **Assessing Writing**, 6 (1), ISSN: 1075-2935, 5-40.
- Carvajal, D. (2002). The Artisan's Tools. Critical Issues When Teaching and Learning CAQDAS. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 3 (2), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Chang, C. (2001). A Study on the Evaluation and Effectiveness Analysis of Web-Based Learning Portfolio (WBLP). **British Journal of Educational Technology**, 32 (4), 435-458.
- Chen, C-C.; Taylor, P.C. & Aldridge, J. M. (1998). Combining Quantitative and Qualitative Approaches in a Cross-National Study of Teacher Beliefs about Science. Paper presented at **the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching (NARST)**. April 19-22, 1998. San Diego, CA, USA.
- Cobb, P. (1996). Where is the Mind? A Coordination of Socio-cultural and Cognitive Perspectives. (Ed. C. T. Fosnot). **Constructivism: Theory, Perspectives and Practices**. (Chapter pages: 34-52), NY: Teacher College Press..
- Coffey, A., Holbrook, B. & Atkinson, P. (1996). Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations. **Sociological Research Online**. 1 (1), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html>.
- Corbin, J. & Strauss, A.L. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. **Qualitative Sociology**. 13 (1), 3-21.
- Creswell, J. W. (1994). **Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches**. USA. California: Sage Publications.

- Custer, R. L. (1996). Rubrics: An Authentic Assessment Tool for Technology Education. **Technology Teacher**, 55 (4), 27-37.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1997). **An Introduction to Using Portfolios in the Classroom**. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling, F. L. (2001). Portfolios as Practice: The Narratives of Emerging Teachers. **Teaching and Teacher Education**, 17, 107-121.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. **Teaching and Teacher Education**, 16, 535-545.
- Demirli, C. (2002). **Web Tabanlı Öğretimin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dey, I.(1993). **Qualitative Data Analysis**. London: Routledge.
- Doll, B. B. (2006). **Portfolio Cultures in Teacher Certification Programs: Motivation to Utilize Portfolio Assessment beyond Graduation**. Doctoral Dissertation. Mississippi: Saint Louis University.
- Egan, M. T. (2002). Grounded Theory Research and Theory Building. **Advances in Developing Human Resources**. Agustos 2002, 4 (3), 277-295.
- Ehley, L. (2006). **Digital Portfolios: A Study of Undergraduate Student and Faculty Use and Perceptions of Alverno College's Diagnostic Digital Portfolio (Wisconsin)**. Doctoral Dissertation. Wisconsin: Cardinal Stritch University
- Eisele, J. E. & Eisele, M. E. (1994). **Eğitim Teknolojisi Programa Destek Bir Planlama ve Kaynak Kılavuz**. Çeviren: Prof.Dr. Cevat ALKAN. Eskişehir: ETAM A.Ş.
- Ekmekçi, N. (2006), **Ders Aracı Olarak Portfolyo Kullanımının Öğrenmeye Katkısı ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Algıları**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EPVET (2006). **Mesleki Eğitimde Elektronik Portfolyo Süreci**. Proje resmi web sitesi. İnternette 12.03.2007 Tarihinde İndirildi: <http://epvet.firat.edu.tr>
- Ergin, A. (1995). **Öğretim Teknolojisi İletişim**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Fielding, N. & Lee, R. (1995). **The Hypertext Facility in Qualitative Analysis Software**. CAQDAS Networking Project from ESRC Data Archive Bulletin. No: 59.

- Fielding, N. (1994). **Getting into Computer-Aided Qualitative Data Analysis**. CAQDAS Networking Project from ESRC Data Archive Bulletin. September, 1994.
- Fielding, N. (1995). **Choosing the Right Qualitative Software Package**. CAQDAS Networking Project from ESRC Data Archive Bulletin. May, 1995. No: 58.
- Ford, K., Oberski, I. & Higgins, S. (2000). Computer-Aided Qualitative Analysis of Interview Data: Some Recommendations for Collaborative Working. **The Qualitative Report**, 3 (3&4), March, 2000. Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/oberski.html>
- Glaser, B. G. (1999). The Future of Grounded Theory. **Qualitative Health Research**. November 1999, 9 (6), 836–845.
- Gibbs, G. R., Friese, S. & Mangabeira, W. C. (2002). **The Use of New Technology in Qualitative Research**. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 3 (2). Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02hrsg-e.htm>
- Güngör, S. (2005). **Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hartnell-Young, E. & Morriss, M (1999). **Digital Professional Portfolios for Change**. Arlington Heights: Skylight Professional Development.
- HEGP. (1993). **Eğitim Materyali Üretimi ve Etkili Kullanımı**. T.C. Sağlık Bakanlığı AÇS-AP Genel Müdürlüğü ve Japon Uluslar arası İşbirliği Kuruluşu Ortak Yapımı. Halk Eğitimi Geliştirme Projesi Yayın No:1. Ankara.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). **A Pratical Guide to Alternative Assessment**. Alexandria, Virginia. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Herman, J. L.; Gearhart, M. & Baker, E. (1994). Assessing Writing Portfolios: issues in the Validity and Meaning of Scores. **Educational Assessment**, 1 (3), 201-224.

- Hooijberg, R., Bailey, J. R., Saporito, P., Kressel, K., Christensen, E., (1997). **A Model for Reflective Pedagogy**. *Journal of Management Education*, 21, 155. Retrieved February 11, 2007 from the World Wide Web: <http://jme.sagepub.com/cgi/content/abstract/21/2/155>
- Howe, K. & Eisenhart, M. (1990). **Standards for Qualitative (and Quantitative) Research: A Prolegomenon**. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-9.
- Huff, S. (2006). **Teachers' Perceptions of the Teacher Portfolio Process**. Doctoral Dissertation. New York: State University of New York at Buffalo.
- Hung, S-T. A. (2006). **Alternative EFL Assessment: Integrating Electronic Portfolios into the Classroom**. Doctoral Dissertation. Indiana: Indiana University.
- Ivers, K., Barron, A. E. (1998). **Multimedia Projects in Education**. Englewood, CO: Libraries Unlimited Inc.
- İpek, İ. (2001). **Bilgisayarla Öğretim Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler**. Ankara: Tıp Teknik Kitapçılık Ltd. Şti.
- Johnson, R. L., McDaniel F. & Willeke, M. J. (2000). Using Portfolios in Program Evaluation: An Investigation of Interrater Reliability. **American Journal of Evaluation**, 21 (1), ISSN: 1098-2140, 65-80.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating Constructivist Learning. **Educational Technology**, (9) 31. 28–32.
- Josef, Z. & Oberprantacher, A. (2002). Processing of Verbal Data and Knowledge Representation by GABEK®-WinRelan®. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 3 (2), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Kaplan, S. (1993). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (9. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazan, Z. (2006). **Elektronik Gelişim Dosyasının Eğitim Amaçlı Tasarlanması ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullanımının Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). **Reliability and Validity in Qualitative Research**. London: Sage Publications.

- Koh, H. C. & Koh, M. Y. (1998). Empirical Evaluation of Accounting Programs: A Proposed Factor-Analytic Approach. **Journal of Accounting Education**, 16 (2), 295-314.
- Kuit, J., Reay, G. & Freeman, R. (2001). Experiences of Reflective Teaching. **Active Learning in Higher Education**. 2 (2), 128-142.
- Kuş, E. (2003). **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, E. (2006). **Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. **Qualitative Inquiry**, 1, 19-40.
- Lawrenz, F., Huffman, D. & Welch, W. (2000). Policy Considerations Based on a Cost Analysis of Alternative Tests Formats in Large Scale Sciences Assessments. **Journal of Research in Sciences Teaching**, 37 (6), 615-626.
- Lester, M., Hadden, S. C. (1980). Ethnomethodology and Grounded Theory Methodology: An Integration of Perspective and Method. **Journal of Contemporary Ethnography**, 9 (1), 3-33.
- Lincoln, Y.S & Guba, E.G. (2002). Judging the quality of case study reports. A. Huberman, & M.B. Miles. (Eds.) **The Qualitative Researcher's Companion**, (205-217). London: Sage Publications.
- Linn, R. L., Baker, E. L. & Dunbar, S. B. (1991). Complex Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria. **Educational Researcher**, 20, 15-21.
- MacMillan, K. (2005). More Than Just Coding? Evaluating CAQDAS in a Discourse Analysis of News Texts. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 6 (3), Art. 25. Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/3-05/05-3-25-e.htm>
- Mahlamaki-Kultanen, S. (2003). Learning and Teaching Qualitative Research with Qualitative Data Analysis Software. Paper presented at **the Annual Meeting of American Educational Research Association**. April 21-25, 2003. Chicago, USA.
- Martin, P. Y., Turner, B. A. (1986). Grounded Theory and Organizational Research. **Journal of Applied Behavioral Science**. 22(2), 141-157.
- Martin-Kniep, G. (1999). **Capturing the Wisdom of Practice: Professional Portfolios for Educators**. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

- Martin-Kniep, G. (2000). **Becoming a Better Teacher: Eight Innovations That Work**. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, J.A. (2002). Understanding and validity in qualitative research. A. Huberman, & M.B. Miles. (Eds.) **The Qualitative Researcher's Companion**, (37-65). London: Sage Publications.
- MEB (2006a). **İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik**. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Mayıs 2006, Cilt: 69, Sayı: 2584, İnternette 12.03.2007 Tarihinde İndirildi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2584.pdf>
- MEB (2006b). **İlköğretim Seçmeli Bilgisayar (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı**. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Eylül 2006, Cilt: 69, Sayı: 2588, İnternette 15.03.2007 Tarihinde İndirildi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2588.pdf>
- Meeus, W. (2000). "The Digital Portfolio: An Innovative Concept for Dissertation in Teacher Education" **ALERT-Conference**, Cyprus.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). **An Expanded Source Book: Qualitative Data Analysis**. London: Sage Publications.
- Miller, R.L. (2006). Handling Qualitative Data: A Practical Guide. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. Review: Lyn Richards (2005). 7 (2), Art. 24. Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-24-e.htm>
- Miller, S. I., Fredericks, M. (1999). How Does Grounded Theory Explain?. **Qualitative Health Research**. July 1999, 9 (4), 538-551.
- Morse, J. M. (2005). Evolving Trends in Qualitative Research: Advances in Mixed-Method Design. **Qualitative Health Research**. May 2005, 15 (5), 583-585.
- Moskal, B. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? **Practical Assessment, Research & Evaluation, ERIC Clearinghouse**, 7 (3). ISSN: 1531-7714. Retrieved November 17, 2001 from the World Wide Web: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=3>.
- O'Neil, Jr. H. F. (1999). Perspectives on Computer-Based Performance Assessment of Problem Solving. **Computers in Human Behavior**, 15, 255-268.
- OED (2007). **Online Etymology Dictionary**. Retrieved March 13, 2007 from the World Wide Web: <http://dictionary.reference.com/browse/portfolio>

- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2003). **On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies**. Report from Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association, Biloxi, USA.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Positivists, Post-Positivists, Post-Structuralists, and Post-Modernists: Why Can't We All Get Along? Towards a Framework for Unifying Research Paradigms. Paper presented **the Annual Meeting of the Association for the Advancement of Educational Research**. November 18, 2000. Ponte Vedra, FL, USA.
- Özyenginer, E. (2006). **Bilgisayar Dersinde Elektronik Portfolyo Yöntem Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paulson, F.L.; Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes A Portfolio, A Portfolio?. **Educational Leadership**, February, 60-69.
- PELLEA (2004). **Research and Inventory of Present Portfolio Use in Education Especially in the IT Sector**. The Survey Report of Portfolio Evaluation in Lifelong Learning Improving Employability for Adult Learners Project. ISBN: 88-87156-06-9. Italy: CSCS Publishing
- Piantanida, M. & Garmen, N. (1997). **Portfolio Making in the Classroom**. Report of Active Learning Project. Pennsylvania: University of Pittsburgh.
- Plab, C. & Schestsche, M. (2000). The Analysis and Archiving of Heterogeneous Text Documents Using Support of the Computer Program NUD*IST 4. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 1 (3), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Prince George's Country Public Schools (2004). **What are Some Different Types of Portfolios?**. Prince George's Country Public Schools Web Site. Retrieved July, 10, 2004 from World Wide Web: <http://www.pgcps.pg.k12.md.us/~elc/portfolio2.html>
- Pullman, G. (2002). Electronic Portfolios Revisited: The Efolios Project. **Computers and Composition**, 19, 151-169.
- QSR. (2006). **Get up and running with your NVivo Project**. QSR International Pty Ltd. Retrieved November 28, 2006 from the World Wide Web: www.qsrinternational.com

- Raymond, M. L. & Fielding, N. (1996). Qualitative Data Analysis: Representations of a Technology: A Comment on Coffey, Holbrook and Atkinson. **Sociological Research Online**. 1 (4), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/4/lf.html>
- Reckase, M. D. (1995). **Practical Experiences in Implementing a National Portfolio Model at the High School Level**. National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin, 79, 31–36. Retrieved February 11, 2007 from the World Wide Web: <http://bul.sagepub.com/cgi/content/abstract/79/573/31>
- Rıza, E. T. (1995). **Eğitimde Yöntemler Teknolojisi**. İzmir: Göksu Fotokopi - Ofset.
- Rıza, E. T. (1999). **Eğitimde Bilgisayar Teknolojisi**. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rıza, E. T. (2000). **Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme**. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Richardson, J. (1997). **Constructivist Teacher Education: Building New Understandings**. London-Washington D.C.: The Falmer Press.
- Richardson, S. (2000). Students' Conditioned Response to Teachers' Response Portfolio Proponents, Take Note!. **Assessing Writing**, 7, ISSN: 1075-2935, 117-141.
- Roberts, K. A. & Wilson, R. W. (2002). ICT and the Research Process: Issues Around the Compatibility of Technology with Qualitative Data Analysis. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 3 (2), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Robrecht, L. C. (1995). Grounded Theory: Evolving Methods. **Qualitative Health Research**. May 1995, 5 (2), 169-177.
- Rolhesier, C., Bower, B. & Stevahn, L. (2000). **The Portfolio Organizer Succeeding with Portfolios in Your Classroom**. Alexandria, Virginia. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rybacki, D. & Lattimore, D. (1999). Assessment of Undergraduate and Graduate Programs. **Public Relations Review**, 25 (1), 65-75.
- Schofield, J.W. (2002). Increasing the generalizability of qualitative research. A. Huberman, & M.B. Miles (Eds.) **The Qualitative Researcher's Companion**, (171-205). London: Sage Publications.
- Schultz, L. M., Durst, R. K. & Roemer, M. (1997). Stories of Reading: Inside and Outside the Texts of Portfolio. **Assessing Writing**, 4 (2), ISSN: 1075-2935.

- Seale, C. (1999). **The Quality of Qualitative Research**. London: Sage Publications.
- Senne, T. A. (2003). Portfolio Development as a Three-Semester Process: The Value of Sequential Experience. Paper presented at **the Annual Meeting of American Educational Research Association**, April 21-25, 2003, Chicago, IL, USA.
- Shavelson, R. & Bakter, G. (1992). What We Have Learned Assessing Hands on Science. **Educational Leadership**. 49(8). 20–25.
- Shay, S. (1997). Portfolio Assessment: A Catalyst for Staff and Curricular Reform. **Assessing Writing**, 4 (1), ISSN: 1075-2935, 29-51.
- She, H. C. & Fisher, D. L. (1998). Combining Quantitative and Qualitative Approaches in Studying Student Perceptions of Teacher Behavior in Taiwan and Australia. Paper presented at **the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching (NARST)**. April 19-22, 1998. San Diego, CA, USA.
- 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.
- Song, B. & August, B. (2002). Using Portfolios to Assess the Writing of ESL Students: A Powerful Alternative. **Journal of Second Language Writing**, 11, 49-72.
- Spooner, M. T. (2002). Without Value, without Validity. Paper presented at **the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. April 1-5, 2002. New Orleans, LA, USA.
- Stein, M. (2001). **Jumping Onto the Portfolio Bandwagon: What Teachers Say About the Process**. Proceedings of the 2001 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science. Retrieved October 16, 2002 from the World Wide Web:
http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/f6_07_stein.rtf
- Steinke, I. (2004). Quality criteria in qualitative research. U. Flick, , E. Kardorff & I. Steinke, (Eds.) (2004). **A Companion to Qualitative Research**. London: Sage Publications.
- Stockdale, A. (2002). Tools for Digital Audio Recording in Qualitative Research. **Social Research Update**. Published by Department of Sociology University of Surrey. Issue 38, ISSN: 1360-7898. Guilford, UK.
- Strauss, A.L. (1987). **Qualitative Analysis for Social Scientists**. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sylvain, B. (2002). The Integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies: Resistances and Possibilities. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 3 (2), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Şahin, T. Y., Yıldırım S. (1999). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TDK (2007). **Türk Dil Kurumu**. İnternette 13.03.2007 Tarihinde İndirildi: <http://www.tdk.gov.tr>
- Tekin, H. (2000). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezci, E. (2004). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** (Editör: Mehmet GÜROL). Performans Değerlendirme. Bölüm 14, s.241-264. Ankara: Nobel Basımevi.
- Tezci, E., Demirli, C. (2004). **Bir Performans Değerlendirme Modeli: Bireysel Gelişim Dosyası**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tezci, E., Dikici, A. (2002). "Oluşturmacı Uzaktan Öğrenmede Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Dijital Portfolio Değerlendirme Örneği" **Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23 – 25 Mayıs 2002**, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Bildiriler CD'si.
- Trimble, S. O. (2006). **A Case Study of the Teacher Education Faculty's Perception of The eFolio Program at a Private Central Texas University**. Doctoral Dissertation. Texas: Baylor University.
- Underwood, T., Murphy, S. (1998). Interrater Reliability in a California Middle School English/Language Arts Portfolio Assessment Program. **Assessing Writing**, 5 (2), ISSN: 1075-2935, 201-230.
- Walker, D., Myrick, F. (2006). Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. **Qualitative Health Research**. April 2006, 16 (4), 547-559.
- Walsh, M. (2003). **Teaching Qualitative Analysis Using QSR NVivo**. The Qualitative Report. 02 June 2003, 8 (2), 251-256.
- Weingand, D. E. (1993). Grounded Theory and Qualitative Methodology. **IFLA Journal**, 19 (1), 17-26.

- Welsh, E. (2002). Dealing with Data: Using NVivo in the Qualitative Data Analysis Process. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**. 3 (2), Retrieved November 20, 2006 from the World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm>
- Wiggins, G. (1990). **The Case for Authentic Assessment**. ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 611. Washington, DC, USA: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Wikipedia (2007). **The Free Encyclopedia**. Retrieved March 13, 2007 from the World Wide Web: <http://en.wikipedia.org/wiki/Portfolio>
- Wolfe, E. W., Chui, C. W. T. & Reckase, M. D. (1999). Changes in Secondary Teachers' Perceptions of Barriers to Portfolio Assessment. **Assessing**
- Yalın, H. İ. (2001). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1997). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (2. Baskı). Konya: Fatih Ofset.

EKLER**EK 1: ÖN-ÖZELLİK BELİRLEME ANKETİ****Değerli arkadaşlar,**

Yapacağımız bir araştırmaya zemin teşkil etmesi için sizlerin bazı kişisel bilgilerinize gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla aşağıda sizlere sorulacak sorulara ıçtenlikle cevap vereceğinizi ummaktayız. Her soruyu dikkatle okuduktan sonra ilgili seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Adınız Soyadınız :**Numaranız :****Bölümünüz**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Bilgisayar Öğrt. (I. Öğretim) | <input type="checkbox"/> Elektronik Öğrt. (I. Öğretim) |
| <input type="checkbox"/> Bilgisayar Öğrt. (II. Öğretim) | <input type="checkbox"/> Elektronik Öğrt. (II. Öğretim) |

1. Bilgisayara sahip olma durumum

- Kendime ait bir kişisel bilgisayarım var.
- Kendime ait bir bilgisayar yok ancak gerektiğinde kolaylıkla ulaşabileceğim ve kullanabileceğim bir bilgisayar var.
- Kendime ait bir bilgisayar olmadığı gibi gerektiğinde kolaylıkla ulaşabileceğim ve kullanabileceğim bir bilgisayar da yok.

2. İnternet bağlantısına sahip olma durumum

- Kendime ait internet bağlantım var.
- Kendime ait internet bağlantım yok ancak gerektiğinde kolaylıkla ulaşabileceğim ve kullanabileceğim internet bağlantısı var.
- Kendime ait internet bağlantım olmadığı gibi gerektiğinde kolaylıkla ulaşabileceğim ve kullanabileceğim internet bağlantısı da yok.

3. E-posta adresine sahip olma durumum

- e-Posta adresim var:@.....
- e-Posta adresim yok.

EK 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Bu sorular, “e-Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi” isimli araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşmeleri için hazırlanmıştır.

A. e-Portfolyo Öğretim Sürecine İlişkin Sorular

1. Neden böyle bir uygulamaya gönüllü olarak katıldın?
2. Uygulamaya için ismini yazdığında, nasıl bir beklenti içersindeydin? Beklentilerinle uygulamayı karşılaştığında neler söyleyebilirsin?
3. Uygulamada öğretimi yapılan konuları arkadaşlarınla, çeşitli internet teknolojilerini kullanarak (tartışma platformu, e-posta, sohbet odası), tartışma imkânına sahip oldunuz. Bu evrede yapmış olduğun görüş alışverişlerinin sana olan katkısını nasıl görüyorsun?
4. Bu uygulamada farklı olarak gördüğün şeyler nelerdir?
5. Sizden amaç belirlemeniz istendi. Amacını belirleme sürecinde neler hissettin? (Kolay mı oldu? Zor mu oldu? Sebeplerini açıklar mısın? -varsa- Yaşadığın zorluklar nelerdi? Zorlukların kaynakları nelerdi?)
6. Tüm uygulama göz önüne getirdiğinde zorluklar-kolaylıklar yaşadın mı? Bu zorluklar-kolaylıklar neler oldu?
7. Reklâmlarda (afiş, televizyon vs) bir ürünü tanıtırken, en iddialı olan yanları yani o ürünün can alıcı diyebileceğimiz yönleri kitlelere sunulur. Böylelikle o ürünün insanlar üzerindeki çekim gücü artırılır. İnsanlar o ürüne yönelir. Süreci başlangıcından sonuna kadar gözden geçirdiğinde uygulamayı ve anlayışını bir ürün olarak düşünürsen, hangi özelliklerini veya iddialı yanlarını reklâmda kullanırdın? (Örneğin, sloganların neler olurdu?)
8. Uygulamada, bir etkinliğe katıldığında, bir görevi yerine getirirken, ürününü oluştururken vs. hissettiğin duygular neler oldu?
9. Öğrenme sorumluluğunun sende olması sana nasıl bir duygu kazandırdı? Her şeyi senin yapman, araştırman ve öğrenme için çaba harcaman nasıl bir duygu?
10. e-Portfolyo öğretim süreci ile geleneksel sınıf öğretimi arasında senin açından nasıl bir farklılık var?
11. Sen bu süreçte portfolyonun ne olduğunu anlayabildin mi? Kısaca e-Portfolyo nasıl bir sürece benziyor? (Hayali bir öğretmene benzetirsek, bu öğretmenin sınıfına girmesinden dersi sonlandırmasına kadar neler yapacağını söyler misin?)

12. Benzer bir sürecin diğerk derslerinde de yürütülmesini ister misin?
 13. Öğretmenlik hayatında (e-)portfolyonun yeri olacak mı?
-

B. Öğretimi Yapılan Konulara İlişkin Sorular

1. Kısaca strateji, yöntem ve teknik denince aklına ne geliyor?
 2. Bu üçü arasında nasıl bir ilişki var?
 3. Uygulama sürecinin tümünü gözden geçirdiğinde; öğretimi yaptığımız konular hakkında bizim sizlere sunduğumuz bilgi alanları dışında, konuyu başka kaynaklardan (farklı kitaplar, internet sayfaları vs) da yararlanma ihtiyacı hissettin mi? Hiç farklı kaynaklara da başvurdu mu? Araştırma yapma ihtiyacı hissettin mi?
 4. e-Portfolyo ile öğrenmekle, bir kaynak kitabı veya ders kitabını/notunu okuyarak (ki genelde bu şekilde öğrenme gerçekleştiriliyor) öğrenme arasında karşılaştırma yaptığında, hangisi öğrenmede kalıcılığı daha fazla sağladı? Konuya hâkim olmaya daha fazla yardımcı olurdu?
 5. Öğretmen adayı olarak düşündüğünde, sence bir öğretmen stratejisini belirlerken neleri dikkate almalıdır?
 6. Öğretmen adayı olarak düşündüğünde, sence bir öğretmen yöntemi belirlerken neleri dikkate almalıdır?
 7. Öğretmen adayı olarak düşündüğünde, sence bir öğretmen tekniği belirlerken neleri dikkate almalıdır?
 8. İleride öğretmen olduğunda, stratejiyi, yöntemi ve tekniği belirlerken neler yapmam gerektiği biliyorum diyebiliyor musun?
 9. Öğretimini yaptığımız konuları dikkate aldığında, kendine yakın gördüğün bir strateji – yöntem – tekniğin var olduğunu söyleyebilir misin? Neden?
 10. Son olarak söylemek istediğiniz (eleştiri ya da tavsiye bazında) şeyler var mı?
-

NOTLAR:

EK 3: E-PORTFOLYO ÖĞRETİM SÜRECİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli arkadaşlar,					
e-Portfolyo öğretim sürecine yönelik bazı görüşlere gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla aşağıda sizlere sorulacak sorulara <u>ıctenlikle</u> cevap vereceğinizi ummaktayız. Her soruyu dikkatle okuduktan sonra ilgili seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.					
Aşağıdaki ifadelere ait görüşlerinizi ifadenin sağ tarafındaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. <u>Sol taraftaki derecelendirme hemen altta bulunan katılma düzeylerini</u> yansıtmaktadır.					
1: Tamamen Katılmıyorum	2	3	4	5	
2: Katılmıyorum					
3: Kısmen Katılıyorum					
4: Katılıyorum					
5: Tamamen Katılıyorum					
e-Portfolyo öğretim sürecinde,					
M01. ... kendimi derse yönelik daha çok güdülerim.					
M02. ... belirli bir zaman sınırlamasının olmaması, zamanımı etkili ve verimli yönetmeme katkı sağlar inancındayım.					
M03. ... araştırmaya daha istekli olurum.					
M04. ... derse motive olamam.					
M05. ... dersle ilgili iletişim kurmak için elektronik ortamları kullanmayı sevmem.					
M06. ... olayları ve olguları algılamamın arttığını hissedirim.					
M07. ... öğrenmem daha kolay olur inancındayım.					
M08. ... derste daha fazla çaba sarf etmekten sıkılırım.					
M09. ... kendi amacımı oluşturma fırsatı verilmesi hoşuma gider.					
M10. ... değerlendirilmemin çok yönlü yapılmasından mutlu olurum.					
M11. ... fırsat eşitliğinin sunulması bana güven verir.					
M12. ... sağlanan hareket serbestisi (bir mekana bağlı olmama) daha verimli olmamı sağlar inancındayım.					
M13. ... ders etkinliklerinde daha rahat olurum.					
M14. ... derse yönelik çabamın artacağı inancındayım.					
M15. ... kendimi kontrol etme imkanı verilmesinden hoşlanırım.					
M16. ... dersle ilgili çalışmalarımı sahiplenirim.					
M17. ... çalışmalarımınla ilgili sorumluluk almak beni rahatsız eder.					
M18. ... dersteeki gelişimimi daha iyi yansıtabilme eğiliminde olurum.					

Tutum ölçeğinin devamı

Aşağıdaki ifadelere ait görüşlerinizi ifadenin sağ tarafındaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Sol taraftaki derecelendirme hemen altta bulunan katılma düzeylerini yansıtmaktadır. 1: Tamamen Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kısmen Katılıyorum 4: Katılıyorum 5: Tamamen Katılıyorum e-Portfolyo öğretim sürecinde,	1	2	3	4	5
M19. ... konular içerisindeki kavramları daha iyi kavrama eğiliminde olurum.					
M20. ... çeşitli teknolojileri kullanma becerim artar inancındayım.					
M21. ... gelişimime bakılarak değerlendirilme yapılmasından rahatsızlık duyarım.					
M22. ... kararlarımda bana verilen sorumluluk kendime güven duymamı sağlar.					
M23. ... kendimi disipline edebilme eğiliminde olurum.					
M24. ... öğrenmeyi öğrenmem daha kolay olur inancındayım.					
M25. ... farklı bakış açılarına sahip olmama yardımcı olmasından hoşlanırım.					
M26. ... daha fazla öğrenme sorumluluğu vermesi nedeniyle kendimi gergin hissedirim.					
M27. ... farklı görüşlerimi arkadaşlarımla daha rahat paylaşma eğiliminde olurum.					
M28. ... kendi gelişimimde nelere dikkat edeceğimi daha iyi tespit etme eğiliminde olurum.					
M29. ... öğretim ortamının kendime özgü olduğunu hissetmek bana güven verir.					
M30. ... olayları ve olguları yorumlayabilmede daha rahat olurum.					
M31. ... yorumlama kabiliyetimin artacağı inancındayım.					
M32. ... daha etkileşimli ortamda bulunmaktan zevk alırım.					
M33. ... kendi anlamlarımı oluşturmada bana fırsat verildiğini hissedirim.					
M34. ... kendi gelişimime karar vermek beni gergin yapar.					
M35. ... dersle ilgili birden fazla kaynaktan yararlanmak hoşuma gider.					
M36. ... hangi kriterlere göre değerlendirilmeye tabi tutulacağımı bilmek isterim.					
M37. ... çalışmalarımnda nelerin olacağına karar verme fırsatının verilmesinden hoşlanırım.					
M38. ... kendime olan güvenim azalır.					

EK 4: FAKTÖR ANALİZİ SONUÇ TABLOSU

Bileşen Matrisi

	Bileşen																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
s1	0,635																	
s2	0,456							-0,418										
s3	0,577																	
s4																		
s5			-0,409	0,47														
s6	0,376		-0,438															
s7			-0,451			0,367												
s8		0,359				0,361												
s9	0,423							0,417										
s10	0,485		-0,356															
s11	0,579	0,359	-0,365															
s12							-0,454											
s13	-0,377				0,434													
s14										0,351								
s15			-0,423															
s16	-0,481																0,423	
s17		-0,417																
s18	0,423	-0,505																
s19	0,634																	
s20	0,553																	
s21	0,606																	
s22	0,596	0,366																
s23	0,556							0,352										
s24	0,654																	
s25		-0,535									0,381							
s26	0,652																	
s27	0,399																	
s28	0,523	-0,434																
s29			0,426															
s30	0,562																	

Tablonun devamı

	Bileşen																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
s31	0,499					-0,388												
s32	0,537													0,351				
s33	0,394	-0,393																
s34		-0,501			-0,358													
s35	0,63																	
s36		-0,457		0,36														
s37	0,428															0,427		
s38	0,698																	
s39	0,504																	
s40	0,548																	
s41	0,572																	
s42	0,559																	
s43	0,644																	
s44																		
s45	0,589																	
s46	0,54																	
s47																		
s48																		
s49	0,545																	
s50																		
s51																		
s52	0,596																	
s53	0,505																	
s54	0,431																	
s55	0,39																	
s56	0,455																	
s57		0,582																
s58		0,383																
s59	0,487																	
s60			0,464															

Çıkartma Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi. 18 bileşen çıkartıldı.

EK 5: NİTEL ÇÖZÜMLEME SÜRECİNDE QSR Nvivo7 EKРАН ÖRNEKLERİ

The screenshot shows the NVivo 7 interface with a list of sources. The search criteria are set to 'yari yapilandirilmis'. The list contains 33 items, each with a name, node count, reference count, and creation/modification dates.

Name	Nodes	References	Created	Modified
alperistan_01	47	47	17.10.2006 00:31	16.01.2007 23:53
barsinkaya_02	51	51	17.10.2006 00:34	15.01.2007 23:32
cagirkarakas_03	56	56	17.10.2006 00:32	14.01.2007 22:08
deysalrabcun_04	60	60	17.10.2006 00:35	14.01.2007 22:08
erkandemir_05	51	51	17.10.2006 00:36	14.01.2007 22:08
eyupesmek_06	56	56	17.10.2006 00:36	14.01.2007 22:08
fatihahmetcelik_07	53	53	17.10.2006 00:37	29.01.2007 11:32
fatihbasaran_08	55	55	17.10.2006 00:37	14.01.2007 22:08
fahmayilmaz_09	67	67	17.10.2006 00:38	14.01.2007 22:08
gulsumbulutani_10	51	51	17.10.2006 00:38	16.01.2007 15:40
kamilsen_11	59	59	17.10.2006 00:46	14.01.2007 22:09
mehtapkozec_12	47	47	17.10.2006 00:47	14.01.2007 22:09
menduhcaylak_13	51	51	17.10.2006 00:48	14.01.2007 22:09
mustafasogran_14	62	62	17.10.2006 00:48	14.01.2007 22:09
nidabasaran_15	39	39	17.10.2006 00:49	14.01.2007 22:09
oktaybrahimoglu_16	54	54	17.10.2006 00:49	24.01.2007 10:15
omerfanakalci_17	52	53	17.10.2006 00:55	15.01.2007 23:27
onurandaci_18	57	57	17.10.2006 00:50	22.01.2007 01:14
orhanunlukahraman_19	48	48	17.10.2006 00:50	26.01.2007 22:06
ozguraydin_20	47	47	17.10.2006 00:56	14.01.2007 22:09
ramazandemir_21	53	53	17.10.2006 00:50	24.01.2007 10:13
remizcelik_22	63	63	17.10.2006 00:51	14.01.2007 22:10
sabanonek_23	53	53	17.10.2006 00:33	14.01.2007 22:10
samidemir_24	72	72	17.10.2006 00:51	14.01.2007 22:10
selcukmutlu_25	51	51	17.10.2006 00:52	14.01.2007 22:11
selmozedemir_26	54	54	17.10.2006 00:52	14.01.2007 22:11
serapaltunlik_27	51	51	17.10.2006 00:53	14.01.2007 22:11
serapavuz_28	45	45	17.10.2006 00:53	14.01.2007 22:11
sercancalikcan_29	51	51	17.10.2006 00:54	14.01.2007 22:11
sulealin_30	62	62	17.10.2006 00:54	14.01.2007 22:11
tuncaysoyulu_31	57	57	17.10.2006 00:55	14.01.2007 22:11

The screenshot shows the NVivo 7 interface with a detailed view of a node named 'erkandemir_05'. The node content is displayed in a text area, and the status bar at the bottom indicates 33 items, 51 nodes, and 51 references.

Çözümlenmiş olan görüşlerin özeti:

Bazı görüşlerim de oldu. Bazı konularda özellikle, ama genel de olmadı yani.

Örnek verebilir misin?

Mesela bu 6 şapkalı yöntem vardı. Ben bunu tartışma platformunda uygun görmediğimi söylemişim. Çünkü insan orda şaşırıp anında karar verdiği için doğru şeyler söylemeyeceğini, mesela hemen geçişirmek için bir şeyler söyleyeceğini yazmışım. Ancak orda bazı şeyleri gördüm, arkadaşların yazdıklarını, ordan fikrim ,,,,, hakkında değişmişti mesela ,,,,, gerekli olduğunu, insanların psikolojik olarak nasıl etkilendiğini görmek için gerekli olduğunu düşünmüştüm. Bu tarz şeyler vardı yani sadece bu değildi.

Uygulamada farklı olarak gördüğün şeyler nelerdir?

Uygulamada farklı gelen tartışma ortamları falan. Her konunun bize açıklanıp, örnek olaylarla venilip, sonra tartışma platformuna girmemiz değişik geldi. Gerçi hiç böyle bir ortamla karşılaşmamıştım. İlk defa karşılaştığım için çok da farklılıkları algılayamadım.

Geleneksel sınıf ortamıyla karşılaştırırsan?

eporfolyo - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New

Look for: Search In: Tree Nodes Find Now Clear Options

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created	Modified
AMAC BELIRLERKEN VE GENELDE	0	0	23.01.2007 19:50	24.01.2007 10:51
GUÇLUKLER	29	29	29.01.2007 09:34	29.01.2007 13:38
Amacı belirleken zorlandım	11	11	29.01.2007 09:36	29.01.2007 13:29
Araştırmamda kaynaklara ulaşmad	2	2	29.01.2007 10:18	29.01.2007 13:02
Başlangıçta konular arasındaki farklı	1	1	29.01.2007 10:00	29.01.2007 10:08
Başlangıçta serbest bir ortamın olması	1	1	29.01.2007 10:26	29.01.2007 10:33
Çalışmamdaki diğer etkiler	0	0	29.01.2007 12:45	29.01.2007 12:45
Düşünce belirlemede ve eleştirilerde zo	6	6	29.01.2007 09:51	29.01.2007 12:57
İstediğim araştırmayı gerçekleştirme i	6	6	29.01.2007 10:17	29.01.2007 13:13
Kaynaklardan elde edilen bilgileri zihni	1	1	29.01.2007 12:17	29.01.2007 12:23
Kendini disipline etmek kolay olmad	7	7	29.01.2007 10:31	29.01.2007 13:29
Dğrenme sorumluluğunun verilmesi b	3	3	29.01.2007 09:56	29.01.2007 12:43
Teknoloji ve internet kullanımdan ka	15	15	29.01.2007 10:36	29.01.2007 13:35
KOLAYLIKILAR	32	33	29.01.2007 09:34	29.01.2007 13:38
Amacı belirlemede zorlanmadım	21	21	29.01.2007 09:36	29.01.2007 13:38
Düşünceleştirmeye ifade etmede zorluk ya	14	14	29.01.2007 10:01	29.01.2007 13:21
Kararlardaki özgürlük kolaylık sağladı	3	3	29.01.2007 10:21	29.01.2007 12:05
Kendini disipline etmek kolay oldu	11	11	29.01.2007 10:54	29.01.2007 13:33
Dğrenme sorumluluğunun verilmesi b	26	26	29.01.2007 10:13	29.01.2007 13:38
Teknoloji ve internet kullanımında zorl	8	8	29.01.2007 10:01	29.01.2007 13:24
Zevkii bir süreç olması çoğu işi kolayla	29	29	29.01.2007 10:03	29.01.2007 13:38
NEDEN GÖNÜLLÜ	0	0	23.01.2007 19:50	23.01.2007 19:50
NEDEN GÖNÜLLÜ OLDUM	0	0	15.01.2007 22:53	15.01.2007 22:53
Bilgisayar ve İnternet ortamında olma	6	6	15.01.2007 22:56	15.01.2007 23:38
Bu tür uygulamalara özendiğim için	2	2	15.01.2007 22:58	15.01.2007 23:35
Daha rahat olur düşüncesiyle	3	3	15.01.2007 23:04	15.01.2007 23:38
Değişik bir şey yapmak için	12	12	15.01.2007 22:54	15.01.2007 23:35
Ek puan geliri düşüncesiyle	1	1	15.01.2007 23:06	15.01.2007 23:17
Evinde internet olduğu için	5	5	15.01.2007 23:42	15.01.2007 23:47

1414 Items

eporfolyo - NVivo

File Edit View Go Project Tools Window Help

New

Look for: Search In: Relationships Find Now Clear Options

Nodes

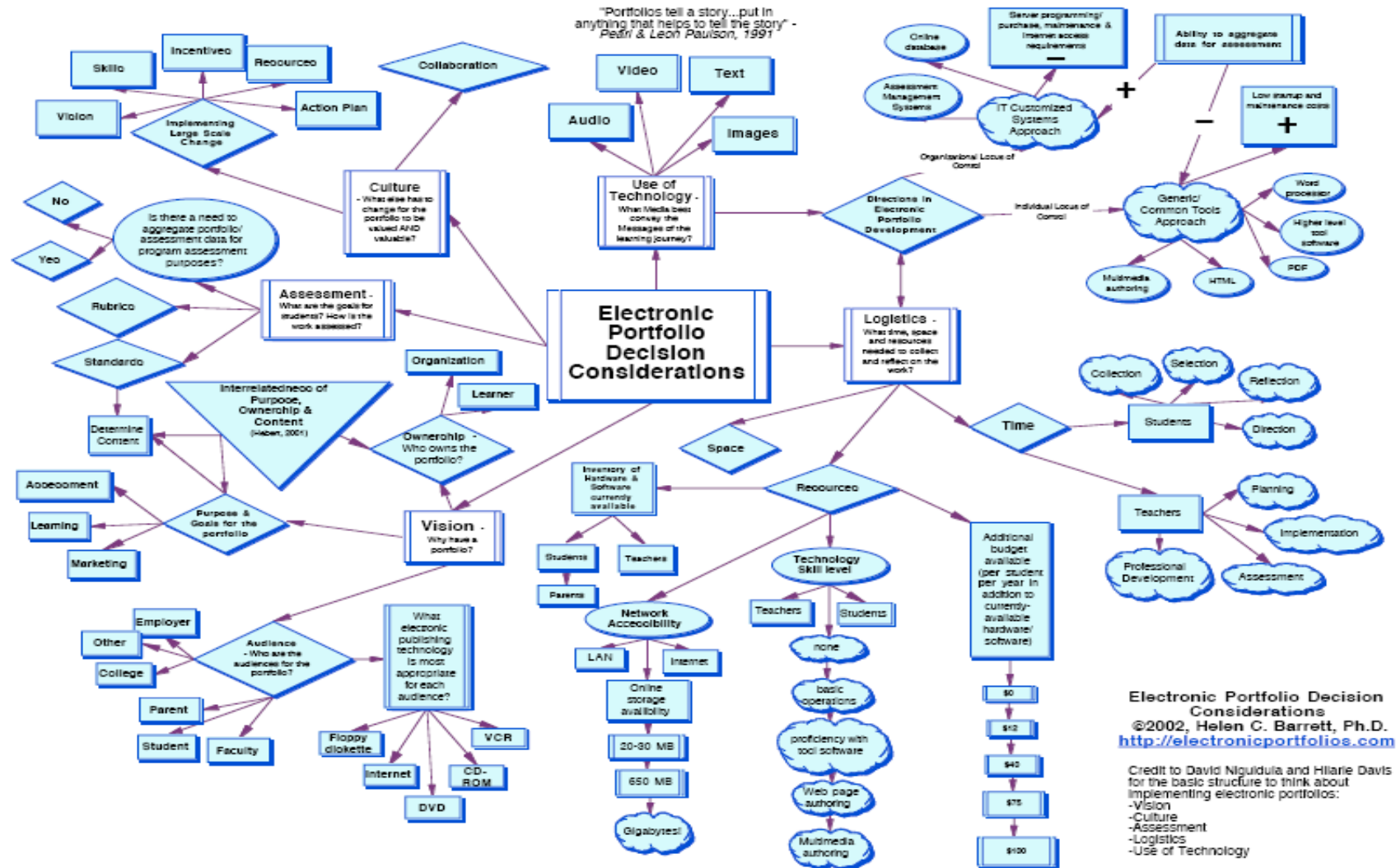
- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Relationships

From Name	From Folder	Type	To Name	To Folder	Direction	Sources	References	Created	Modified
KONULARA_YD	Tree Nodes	kapanayan	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	sağlayan	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	olan	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	27.12.2006 23:	27.12.2006 23:
KONULARA_YD	Tree Nodes	için	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:
KONULARA_YD	Tree Nodes	sürecidir	KONULARA_YONELI	Tree Nodes	→	0	0	28.12.2006 00:	28.12.2006 00:

14 Items

EK 6: E-PORTFOLYO SÜRECİ İLE İLGİLİ KRİTİK KARARLARA ETKİ EDEN BAZI GENEL UNSURLAR



**EK 7: E-PORTFOLYO DEĞERLENDİRME YÖNERGESİ MADDELERİ (GENEL)
(Bütüncül)**

AÇIKLAMA: Hazırlanan portfolyo çalışmaları sonucunda ortaya konan ürünlerde; konu hâkimiyeti, yaratıcı düşünme, problem çözme, sunum organizasyonu dikkate alınır. Strateji, yöntem ve teknik esasları göz önünde bulundurulur.

Puan

- 15** Çalışma, konuya uygun, konu hâkimiyeti çok iyi, strateji/yöntem/teknik esasları (anlayışları, kritik özellikleri ve uygulama biçimi gibi) göz önünde bulundurulur ve sunum organizasyonu (olaylar/olgular arası ilişkilendirmeler, anlam bütünlüğü gibi) unsurları iyi düzeyde kullanılır. Yaratıcılık ve güç açıkça ortaya konur.
- 12** Çalışma, konuya uygun, konu hâkimiyeti açıkça gözlenir, strateji/yöntem/teknik esasları (anlayışları, kritik özellikleri ve uygulama biçimi gibi) uygulanır, sunum organizasyonu (olaylar/olgular arası ilişkilendirmeler, anlam bütünlüğü gibi) unsurları kullanılır. Yaratıcılığı ve gücü gözlemek mümkündür.
- 9** Çalışma, konuya uygun ancak konu hâkimiyeti orta düzeyde strateji/yöntem/teknik esasları (anlayışları, kritik özellikleri ve uygulama biçimi gibi) uygulanmasında eksiklikler gözlenir, genellikle uygun olmayan ya da orta düzeyde sunum organizasyonu (olaylar/olgular arası ilişkilendirmeler, anlam bütünlüğü gibi) unsurları kullanımı söz konusudur. Yaratıcılık ve güç açıkça gözlenmez.
- 6** Çalışma, bütünüyle konuya uygun değil ve konu hâkimiyeti sınırlı, strateji/yöntem/teknik esasları (anlayışları, kritik özellikleri ve uygulama biçimi gibi) anlaşılmaz ya da sınırlı düzeyde göz önünde bulundurulur. Sunum organizasyonu (olaylar/olgular arası ilişkilendirmeler, anlam bütünlüğü gibi) unsurların kullanma çabası olsa da uygun kullanım söz konusu değildir. Yaratıcılık ve güç az gözlenir.
- 3** Çalışma, konuyla ilişkili olmakla beraber konu anlayışını çok az düzeyde yansıtır, konu hâkimiyeti çok az ya da çalışma tamamlanmış, hiçbir çaba yok, strateji/yöntem/teknik esasları (anlayışları, kritik özellikleri ve uygulama biçimi gibi) gözlenmez. Sunum organizasyonu (olaylar/olgular arası ilişkilendirmeler, anlam bütünlüğü gibi) unsurları kullanılmaz.
- 0** Çalışma, teslim edilmez.

EK 8: E-PORTFOLYO PORTALINDAN EKРАН ÖRNEKLERİ

e-Portfolio Web Sitesi

Genel Bilgiler Dokümanlar Kullanılan Kaynaklar Hizmetlerimiz Biz kimiz?	Sözümüz Var İnsan öğrenmeyi bıraktığı gün yaşlanır. H.FORD	Görev Listesi Bugün: OnLine Toplantıya Katılım Saat:16.00 Tüm görevler için tıklayınız.
e-Portfolio / Üniteler Üniteler e-Portfoliolar	Sohbet Odası e-Portfolio sohbet odası için tıklayınız.	Üyelerimiz Üyelerimizle sürekli iletişimi sayfası için tıklayınız.
İstatistik Bilgi Aktif : 1 Bugün : 39 Toplam : 1171	Anket 1. Motivasyon Anketi 2. Sürece Yönelik 3. Konulara Yönelik	ePWET ePWET üyesi olmak için tıklayınız.
Tartışma Platformu Tartışmalar için bu platformu kullanabilirsiniz.	Dilek Kutusu Ders hocasına dilek ve temennileriniz için mesaj bırakınız.	Duyurular ÖNEMLİ! 04.05.2005 Çarşamba günü Saat 13:30'da Sayın Doç.Dr. Mehmet TAŞPINAR hocamızı katılmıya, Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknik konularını tartışacağı OnLine toplantı yapılacaktır. (Sohbet Odası) ÖNEMLİ! Doküman-3 te yer alan 1. aşama ile ilgili kesin kayıtlarımız için süre 06.05.2005 Cuma günü dolacaktır.
Üyelik Sadece özel üyelere hizmet verilmektedir.	Son Güncelleme: 21.05.2005	

e-Portfolio Web Sitesi

Bu bölümlere ait sayfaları kullanabilmek için bilgilerinizi girmelisiniz.
Ars.Gör. Cihad DEMİRLİ

Kullanıcı Adı :

Parola :

Güvenlik Kodu :

Gösterip Yaptırma Yöntemi - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/uniteler/yonemler/gosteryap/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Gösterip Yaptırma Yöntemi

Portfolio Web Sitesi

Meslek Dersi

Sinan öğretmen:

"Bugünkü konumuz civvata yapma. Civvatalar konusunu meslek teknolojisi dersinde görmüştük. Kısaca bilgilerimizi tekrarlayalım.

- Civvata nedir? (İki öğrenciden doğru cevap al)
- Kaç çeşit civvata vardır? (Doğru cevap aldıktan sonra, değişik civvata örneklerini göster ve çeşitlerine göre öğrencilerin seçim yapmasını sağla)
- Civvatalar ne tür birleştirme türüdür? (Sokülebilien birleştirme cevabını al)

Bildiğiniz gibi civvatalar endüstride çok fazla yerde kullanılmaktadır. Bunun için civvata yapımı mesleğiniz açısından son derece önemlidir. Şimdi ben size işlem basamaklarına göre bir civvatanın nasıl yapılacağını göstereceğim. Dikkatli izlemeniz, sizin civvata yapınızı kolaylaştıracaktır.

Incelediğiniz bu örnek bir meslek eğitimi ile ilgilidir. Ancak her türlü gösteri için benzer bir durum oluşturmamak mümkündür.

UYGULAMA!...

Örnek olayı okudunuz. Şimdi aşağıdaki kontrol listesini doldurunuz. Sonucu arkadaşlarınızla paylaşınız. Yapılacak tartışmalara katılınız.

Yapılan işlemler/uygulamalar	Evet	Kismen	Hayır
Gösteri için uygun bir konunun/becerinin seçilmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gösteri için gerekli hazırlıklar ve çevresel düzenlemelerin yapılmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gösterinin amacı açıklanmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gösteriyi herkesin görebileceği ve duyabileceği bir düzenlemenin yapılmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gösteri konusunun öğrencinin önceden bildikleri ile ilgisi kurulmuştur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öğrencilerin yaptıklarından yararlanmıştır.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gösteri yapılırken açık-anlaşılır ifade kullanılmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gösteri sonunda öğrencilere uygulama yaptırılmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kayıtlar
Seçiniz

Son Güncelleme: 24.12.2004

Örnek Olay Yöntemi - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/uniteler/yonemler/ornekolay/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Örnek Olay Yöntemi

Portfolio Web Sitesi

ÖRNEK OLAY YÖNTEMİ

Örnek olay yöntemi olmuş ya da olması muhtemel bir olayın öğrencilere sunulması ve sonrasında örnek olay içindeki problem çerçevesinde sorularla tartışma ortamı oluşturulması esasına dayalı bir yöntemdir. Örnek olay yazılı metin biçiminde olabildiği gibi, senaryo biçimindeki filmler, gazetelerden, anılarından, çeşitli kitaplardan alınmış parçalarda olabilir. Sunulan örnek olayın güncel yaşamdan, olması, öğrencilerin ilgisini çekmesi açısından önemlidir. Böylece öğrenciler benzer problemlerle karşılaştıklarında nasıl davranacakları yönünde bir deneyim sahibi de olabilirler. Gerçek bir olay bulunmaması durumunda da, olası olaylar yazılabilir. Yöntemin genel amacı öğrencilerin karar verme, seçme ve genel anlamda problem çözüme becerilerine katkıda bulunmaktır. (Bilen, 1999: 176 - 179; Sonmez, 2001: 286 - 287).

Öğrenci merkezli bir yöntem olup, öğretmenin iyi bir hazırlık yapmasını gerektirir. Eğer olay iyi dille açıklanmamış (yazılı ise tartışmadan yeterince sonuç alınmayabilir. Ayrıca kalabalık sınıflar da uygulamak güçtür.

Bu yöntemden yeterince verimli biçimde yararlanmak istiyorsanız;

- Oluşmuş ya da olması muhtemel öğrencilerin ilgisini çekecek bir örnek olay belirleyiniz. Dersin konusu ile ilgili olmasında yarar vardır.
- Olayı siz yazacaksınız, dikkat çekici bir anlatım tarzı benimseyiniz.
- Olayın tartışılacağı soruları dikkatlice seçiniz.
- Olayı mümkünse sorularla birlikte önceden öğrencilere veriniz. Böylelikle hazırlanarak gelmelerini sağlamış olursunuz.
- Tartışmayı dikkatlice yönetiniz.
- Tartışmada **büyük grup tartışması** tekniği, ya da **küçük grup tartışması** tekniklerinden grup 44, grup 66 ya da kullanabilirsiniz. Ama bunları önceden planlayınız.
- Sonucu belirleyip, özetlenmesine rehberlik ediniz.

Yöntemi kendi öğrencilik yaşantınızı gözden geçirerek bugüne kadar, bu yöntem uyguladığınızda nasıl bir ortam oluştu, neler yaşadınız, öğretmen nasıl bir tavır sergiliyordu? Bu konuda hatırladıklarınızı yazınız ve arkadaşlarınızla paylaşınız.

Bence bu yöntem uygulanırken hangi örneklerin verildiğinin önceden belirlenmesi gerekmektedir. Zaman zaman öğretmenlerimiz örnek vermeye çalışıyordu. Ancak bazen iyi seçilmemiş örneklerin konunun dağılmasına neden oluyor...

Önceki Görüşler
Seçiniz

Gönder Sil

Son Güncelleme: 24.12.2004

Büyük Grup Tartışması Tekniği - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/teknikler/dbgt/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Büyük Grup Tartışması Tekniği

Portfolio Web Sitesi

18 Mart 2007 Pazar

Büyük Grup Tartışması

Seminer

Konferans

Büyük Grup Tartışması

Kürsü

Ö. Uygulama

Yöntemi

Küçük Grup Tartışması

Panel

Beyin Fırtınası

Altı Şapkalı Düşünme

Teknikler Sayfası

Üniteler Sayfası

Epunit Ana Sayfa

Ana Sayfa

Son Güncelleme: 19.01.2005

Büyük Grup Tartışması İle İlgili Serbest Kürsü

mustoe	mustoe77@yahoo.com	Mesaj tarihi : 04.05.2005 11:17:44
Özgür benim sana katılmadığını nokta senin tartışma ortamlarının getirisini olmadığını söylemektedir. Tartışma olmasa hıca sen insanları kendi doğrularılarıyla hareket etmezlermiydi. Olaylara farklı açılardan bakmayı nereden öğrenecektlerdi? Tabiki tartışma ortamı insanlara saygılı olunan bir ortamda yapılmalıdır ama insanlar birbirine saygılı olmayı diye tartışmadan kaçmak ne kadar doğru bir davranıştır bilmiyorum?		
Özgür AYDIN	steaweman@hotmail.com	Mesaj tarihi : 04.05.2005 10:50:01
Musticim ;		
Hangi konuda bana katılmadığını belirtirsen cevap hakkı da vermiş olurum.Üstü kapalı yazmanın bir anlamı olmadığını düşünüyorum ki ben tartışma ortamlarının kaldırılması hususunda bir konuya da değinmedim. Ben olayın sadece saygı meselesi üzerinde yorum yaptım. Sanırım kürsüyü ilk sayfa lardan İtibaren okumadan yorum yapıyorsunuz.		
mustoe	mustoe77@yahoo.com	Mesaj tarihi : 03.05.2005 22:00:59
Grup tartışması çok yararlı bir yöntemdir. Ben Özgür arkadaşımıza kişilikle katılmıyorum. Tartışma ortamlarının ortadan kaldırıldığını düşünseniz herkes kendi doğru bildiği yanlışla yaşamak zorunda kalırdı.		
ÖZGÜR AYDIN	steaweman@hotmail.com	Mesaj tarihi : 03.05.2005 04:36:45
Bu hiç iyi olmadı işte...		
15 gün geriye gittik ve aynı şeyleri yazmak çok zor...		
a	a	Mesaj tarihi : 03.05.2005 04:34:55
a		
Cihad DEMİRLİ	cdemirli@firat.edu.tr	Mesaj tarihi : 28.04.2005 11:35:52
Arkadaşlar burada yazılanları okuyunca durumu ne güzel tahlil (analiz) ettiğinizi görüyorum. Bu nedenle her birinizin görüşü benim için büyük değer taşıyor. Güzel bir sınıflama görüyorum, soruna karşılığınca üzerine mi gidilmeli? yoksa mücadele mi edilmeli? aslında ortaya koyduğunuz sorun küçük bir sorun değil, çözümü kolay olabilecek gibi görünmemekte. ama işin altına indiginiz de hıca gündüğü gibi olmadığı ortaya çıkar. Tartışma kültürümüz millette hakikaten zayıftır, nedenlerini sorgulamak gerekir. Genelde tartışmalarımız catsmaya dönmektedir. Oysa geçmişten bugüne toplum olarak tartışmayı önemli görmüşüzdür. 'İstisarede (görüş alma) hikmet vardır' sözü bizim toplumuza aittir. müzakere, münazara, münakaşa vs bunların hepsi farklı tartışma teknikleridir. Pekli vitirdiğimizi düşündüğümüz bu özelliğimizin insanlarımızı geri kazandırılması nasıl olacaktır? Elbette çözümü ertelemeyle değil. Sizlerinde yaşadığı gibi yaşayarak ve ortamları oluşturarak bu özellik kazandırılmalıdır. "aynesi işte kişinin lafa bakılmaz" yine burada geçerli olabilecek güzel bir deyimimizdir. Bir kimseye sadece sözlü olarak düşüncelere saygılı ol demek yeterli değildir. Aynı zamanda bir kimsenin ben düşüncelere saygılıym demesi de yeterli değildir. Kısacası (mevcut olan) tartışma kültürümüz hakkında yazılacak birçok husus vardır. Ancak sorunları ötelemek bir çözüm değildir.		
ÖZGÜR AYDIN	steaweman@hotmail.com	Mesaj tarihi : 28.04.2005 03:23:20

Internet %100

Hizmetlerimiz - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/hizmetler/default.asp?url=zarplat

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Hizmetlerimiz

Portfolio Web Sitesi

Hizmetlerimiz

Sizin Ektediklerimiz

EĞİTİMDE FELSEFEYE YETERİNCE ÖNEM VERİYOR MUYUZ?

Yazan	Mesaj	Tarih
Kamil AYDIN	Felsefe hakkındaki görüşlerim bazı arkadaşları fena kızdırmış olmalı.Arkadaş "Kendine soramadığın soruları sordun için mi?" demiş.Ben hayatım da hiçbir ehemmiyeti olmayan soruları kendime sormam.Insanın kafasını kağıtmaktan başka hiçbir işe yaramayan sorular.Arkadaşımız kendisine hiç sormuş mu acaba "Ben niçin varabildim?".İsterse felsefi bir cevap vereyim:"İnsan düşünen bir hayvandır." veya "hayvanlar yaratılmış daha sonra bir gelişme evresinden geçerek insan olmuş.Atalarımız maymundur bunu da unutmayalım.Ama biz ne kadar vefasızız atalarımızı guanda kafeslerde tutuyoruz!!!!" Bunları birisine batsın diye söylemiyorum.....	10.04.2005 13:25:46
köksal	düşündüm de felsefenin amacı problemleri çözmek değil yeni bir problem ortaya koymak ve böylece felsefe hiç bir zaman çözüme ulaşamaz, hep bir kısrdöngü içerisinde varlığını sürdürür, fakat eğitim sisteminin de felsefeden yararlanması gerekir çünkü felsefe ne yapılması gerektiği hakkında düşünce açığa çıkar yani ihtiyaç üretir, eğitimde bu ihtiyaçları bir takım filtrelerden geçirerek eyleme dönüştürür, yani eğitim ve felsefe bir ikili olarak çalışabilir.	09.04.2005 16:06:30
Remzi ÇELİK	Felsefe sadeceçzitimde değil hayatımızın her alanında gerekli,bu nedenleki öncelikle felsefe kavramını iyi bilmeli ve ona göre davranmalıyız	07.04.2005 02:52:42
eyup esmek	uğur arkadaşısma sesleniyorum felsefe sadece akımdan ibaret değil.Büyük felesfecilerin düşündüğü şey insanlara iyi bir şeyler bıramak.iyi felsefecilerin felsefesinden bahset ön yargı ile yaklaşma lütfen	06.04.2005 19:56:53
gülüm butanrı	selam; felsefeye bu şekilde bakman açıkçası üzücü bir durum.bir sürü laf kalabalığı.yok yaal bu şekilde yorumlamakla zaten ilgisiz olduğun görünmekte.çünkü felsefe sandığın gibi basit değil arkadaşım.merak ettim açıkçası nesi babıyo bu kadar.senin kendine sormaya cesaret etmedğin soruları sordun için mi?	06.04.2005 17:08:26
Kamil AYDIN	Felsefeyi eğitimde nasıl kullanacağız?Felsefe bana göre bir sürü boş laftan oluşmuş,hiçbirşey ifade etmeyen laf kalabalığı.Felsefeye vereceğimiz önemi biraz da başka şeylere bize daha faydalı olan şeylere versek daha iyi olmaz mı?	06.04.2005 13:44:48
Selim ÖZDEM	Eğitimde felsefe tabiki de gerekli, akım makam değil, kimse bilgisini birilerine empoze etmeye çalıştığını zannetmiyorum.	06.04.2005 12:59:16
köksal iyigün	Ben felsefenin eğitimde faydalı olacağını zan netmiyorum.Hele hele bu kadar ön yargı varken!!!	06.04.2005 12:41:13

Biti

Internet %100

EPUNIT - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/eportfolios/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

EPUNIT

18 Mart 2007 Pazar

e-Portfolyo Alanım

İlk Görüşlerim

Dosyalarım

Önerilerim

Amacımı Oluştur

SWOT Analizi

Taslak Çalışmam

RS Alanım

Çalışma Takvimim

TS Alanım

YS Alanım

Ana Sayfa

Portfolio Web Sitesi

Dosya Yükleme Paneli

[Özgür AYDIN]

Dosya Adı :

Dosya Türü : Dosya Türünü Seçiniz...

Yükleme Yeri : Yükleme Yerini Seçiniz

Yükle / Listeme Git

Yükle / Başka Ekle

Internet %100

EPUNIT - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/eportfolios/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

EPUNIT

18 Mart 2007 Pazar

e-Portfolyo Alanım

İlk Görüşlerim

Dosyalarım

Önerilerim

Amacımı Oluştur

SWOT Analizi

Taslak Çalışmam

RS Alanım

Çalışma Takvimim

TS Alanım

YS Alanım

Ana Sayfa

Portfolio Web Sitesi

Dosya Yükleme Paneli

[Özgür AYDIN]

Dosya Adı :

Dosya Türü : Dosya Türünü Seçiniz...

Yükleme Yeri : Dosya Türünü Seçiniz...

Metin Dosyası (doc, txt, rtf)

Excel (xls)

Resim Dosyası (jpg, gif, png , tif, bmp)

Multimedya (mov, dat, mpg, mpeg)

Animasyon (swf)

Ses Dosyası (mp3)

Zip Dosyası (rar, zip)

Yükle / Başka Ekle

Internet %100

EPUNIT - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/eportfolios/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

EPUNIT

e-Portfolio Web Sitesi

18 Mart 2007 Pazar

e-Portfolyo Alanım

İlk Görüşlerim

Dosyalarım

Önerilerim

Amacımı Oluştur

SWOT Analizi

Taslak Çalışmam

RS Alanım

Çalışma Takvimim

TS Alanım

YS Alanım

Ana Sayfa

SWOT ANALİZİ ALANI

[Üzgür AYDIN]

Güçlü Yönlerim :

Zayıf Yönlerim :

Fırsatlar :

Tehditler :

Kaydet

Internet %100

EPUNIT - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/eportfolios/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

EPUNIT

e-Portfolio Web Sitesi

18 Mart 2007 Pazar

e-Portfolyo Alanım

İlk Görüşlerim

Dosyalarım

Önerilerim

Amacımı Oluştur

SWOT Analizi

Taslak Çalışmam

RS Alanım

Çalışma Takvimim

TS Alanım

YS Alanım

Ana Sayfa

ÇALIŞMA TAKVİMİM

[Üzgür AYDIN]

Tarih (Format : 12.12.1981) :

İşlem :

Not :

Kaydet

Internet %100

EPUNIT - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/eportfolios/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

EPUNIT

Portfolio Web Sitesi

18 Mart 2007 Pazar
e-Portfolyo Alanım
İlk Görüşlerim
Dosyalarım
Önerilerim
Amacımı Oluştur
SWOT Analizi
Taslak Çalışmam
RS Alanım
Çalışma Takvimim
TS Alanım
YS Alanım
Ana Sayfa

DOSYA ALANIM
[Özgür AYDIN]

Dosya adı	Dosya Türü	Ekleme Tarihi	Boyut	İşlemler
<input checked="" type="checkbox"/> Flash Animasyon	Animasyon	01.04.2005	14.1 MB	Güncelle
<input checked="" type="checkbox"/> Arkadaşların Görüşleri	Ses Dosyası	29.03.2005	1.69 MB	Güncelle
<input checked="" type="checkbox"/> Şimdiye kadar yaptıklarım	Metin Dosyası	16.04.2005	135 KB	Güncelle
<input type="checkbox"/> Şule & Mehmet' in Görüşü	Metin Dosyası	14.04.2005	542 KB	Güncelle
<input type="checkbox"/> Hocalarımla Röportaj	Ses Dosyası	14.04.2005	1.41 MB	Güncelle
<input checked="" type="checkbox"/> Arkadaşlarının listesi	Metin Dosyası	10.04.2005	526 KB	Güncelle
<input type="checkbox"/> Örnek Uygulama Planım	Metin Dosyası	06.04.2005	985 KB	Güncelle
<input type="checkbox"/> Nasıl Uygulanır ?	Metin Dosyası	05.04.2005	965 KB	Güncelle
<input type="checkbox"/> Beyin Fırtınası Nedir ?	Metin Dosyası	05.04.2005	126 KB	Güncelle

Toplam Dosya Boyutu 18.99 MB
Kalan Alanınız 31.01 MB

[Seçtiklerimi Sil](#) [Tüm Dosyaları Sil](#)

[Yeni Doküman Yükle](#)

Internet %100

Öğrenci Portfolyoları - Windows Internet Explorer

http://localhost/opd/epunit/eportfolios/ogrendos/default.asp

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Öğrenci Portfolyoları

Portfolio Web Sitesi

Şule ALTIN

Alfabetik Liste

[Alper Aslan](#)
[Barış İnkaya](#)
[Cağrı Karakas](#)
[Derya Trabzon](#)
[Erkan Demir](#)
[Evüp Esmek](#)
[Fatih Basaran](#)
[Fatih Mehmet Celik](#)
[Fatma Yılmaz](#)
[Gülsim Butanrı](#)
[Kamil Sen](#)
[Mehtap Kocer](#)
[Menduh Caylak](#)
[Mustafa Aksoğan](#)
[Nida Bevarslan](#)
[Oktay İbrahimözü](#)

Amacım:
Beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin sosyalleşmesine katkısını belirlemek.

Bu Amacı Seçmemdeki Nedenlerim:
Bu tekniğin uygulanabilmesi için toplum olarak iyi bir zemin hazırlanabilmesi gerekiyor. İnsanların özgüvenlerinin oluşmasında toplum ve ailedeki yetiştirme tarzı çok önemli. Okullarımızdaki eğitimcilerin ve öğrencilerin farklı fikirleri açık olmaması ve böyle bir durumda da göstereceği tepkilerin fikir ve konuşma çerçevesinin dışına çıkabilmesi önemli bir sorundur. Bu tekniğin uygulanıp yaygınlaşması öğrencilerin fikirlerini beyan etmede rahatlığını artırır. Hızlı düşünüp, toparlayıp ifade edebilmesini sağlar. Toplumumuzda tartışma ortamlarını ve fikir alışverişini hızlandırıp geliştirir.

Sınıfımızın kalabalık olması ve öğrencilerimizin bu tekniğe alışkan olmaması bu tekniğin uygulanmasında sıkıntı doğurur. Bu tekniğin örneklerinin az olması, insanların bilgisiz olması ve diğer tartışma teknikleriyle karıştırılabilmesi sorun oluşturur.

Amacıma Ulaşırsam Gerçekleşeceğini Umuğum veya Umuğularım:
Bu tekniğin uygulanması aşamasındaki problemleri en aza indirecek ve uygulanabilirliğini sağlamak. Toplumun yetiştirme tarzı ve genel özelliklerine göre tekniğin geliştirilmesi ve ana çerçevesi dışına çıkmadan değiştirilmesi. Yöntemi en verimli şekilde uygulayabilmek çalışma sonunda ulaşmayı umduğum şeydir.

Bu tekniğin uzun yıllar verimli bir şekilde uygulanması sonucunda öğrencilerin daha rahat, özgüvenli, saygılı ve demokratik olduğunu görmek de uzak amaçlarımı temsile der.

Amacıma Ulaşmada Beni Olumlu ve Olumsuz Etkileyecek Faktörler:

Olumlu Faktörler
Bu konuda araştırma yapmaktan keyif alırım
İnsan psikolojisiyle ilgilienim
Tartışma konusundaki sıkıntıları yaşıyor ve şikâyet ediyorum
Kaynak konusunda sıkıntı yaşamayacağımı düşünüyorum

Olumsuz Faktörler
İnternet bağlantısında sıkıntı yaşıyorum
Gerçek hayatta bu tekniğin uygulandığı bir örneğini bulmada zorluk çekirim

Biti

Internet %100

ÖZGEÇMİŞ

Sivas ili merkez ilçesinde 11.11.1978 tarihinde doğdum. Hatay ili merkez (Antakya) ilçesinde, 1983 yılında başladığım ilk, orta ve lise öğrenimimi 1994 yılında tamamladım. 1995 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı ön-lisans programına kaydımı yaptırdım. Ancak buradaki öğrenimime devam etmeyerek, 1996 yılında aynı üniversitenin Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik Bilgisayar Eğitimi Bölümü Bilgisayar Öğretmenliği lisans programına kaydımı yaptırdım.

Lisans programından 2000 yılının Haziran ayında iyi derece ile mezun oldum. Aynı yılın Eylül ayında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Teknolojileri Bilim Dalı yüksek lisans programına kaydımı yaptırdım. “Web Tabanlı Öğretimin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)” başlıklı tez çalışmasını sunarak 2002 yılı Aralık ayında bu programı tamamladım. Aynı enstitünün 2003 yılında açtığı kontenjanla Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programına kaydımı yaptırdım. Doktora programı süresince akademik çalışmalarımı desteklemek, uzmanlık alanımla ilgili bilgilerimi ve deneyimlerimi zenginleştirmek ve uluslararası uygulamaları doğrudan tecrübe etmek amacıyla çeşitli ülkelerde gerçekleştirilen etkinliklere ve projelere aktif biçimde katıldım. Bununla birlikte çalıştığım kurumun sahipliğini yaptığı “e-Portfolio Process in Vocational Education” ve yine kurumun ortak olduğu “Learning Through Emotions” isimli uluslararası iki projede, proje yöneticisi olarak yer almaktayım.

Lisans mezuniyetim olan 2000 yılından buyana Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Dekanlığı’na bağlı Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görev yapmaktayım. Evli ve bir erkek çocuk sahibiyim.

Cihad DEMİRLİ

Elazığ – Nisan, 2007